UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE MARIA DE ÁVILA SILVA REIS

O PROFESSOR DO CURSO DE ODONTOLOGIA E A FORMAÇÃO ODONTOLÓGICA ATUAL:
formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de Novas Diretrizes Curriculares

Uberlândia
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE MARIA DE ÁVILA SILVA REIS

O PROFESSOR DO CURSO DE ODONTOLOGIA E A FORMAÇÃO ODONTOLÓGICA ATUAL: **formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de Novas Diretrizes Curriculares**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação, Área de concentração: Políticas, Saberes e Práticas em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Uberlândia
2011

SIMONE MARIA DE ÁVILA SILVA REIS

O PROFESSOR DO CURSO DE ODONTOLOGIA E A FORMAÇÃO ODONTOLÓGICA ATUAL: **formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de Novas Diretrizes Curriculares**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-graduação — Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação, Área de concentração: Políticas, Saberes e Práticas em Educação, em 04.de agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Mariluce Bittar
Universidade Católica Dom Bosco – UDDB

Prof. Dr. Antônio Wilson Pagotti
Centro Universitário do Triângulo – UNITRI

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Vanderlei Luiz Gomes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

"Nunca permita que um problema a ser resolvido

se torne mais importante
do que uma pessoa a ser amada"

B. Johnson

A solidariedade e a dedicação afetuosa daqueles que souberam compreender e aceitar, "pela terceira vez", tantas horas de ausência e de desatenção, foram o maior estímulo para o início e a conclusão desta tarefa.

Dedico este trabalho ao meu esposo, José Maurício, e aos meus filhos, Trícia e Franco, que compartilharam cada momento e que suportaram minha "presença ausente", sempre oferecendo carinho e apoio por tão longo período.

Tenham certeza, meus queridos, sem vocês, não valeria a pena chegar até aqui...

AGRADECIMENTOS

"Se alguma coisa me consome e me envelhece é que a roda furiosa da vida não me permite ter sempre ao meu lado, morando comigo, andando comigo, falando comigo, vivendo comigo, todos os meus amigos!"

Vinícius de Morais

A Deus que me concedeu esta oportunidade, que esteve presente em todos os momentos deste trabalho e que, certamente, permitiu-me concluí-lo da melhor maneira possível.

Aos meus pais, Jayme e Maria, razão maior desta contínua busca por crescimento e por realização como ser humano. Uma maneira de lhes mostrar o reconhecimento pelo que representam em minha vida, e de tentar aprimorar sempre, para retribuir tudo que deles recebi.

À vovó Esther, modelo perfeito de conduta e de retidão, de modéstia e de abnegação, que sempre acreditou nos meus sonhos, apoiando e incentivando-me nos esforços por concretizá-los. E à Ivana, meu eterno "farol"... Lá onde ambas se encontram agora, continuam sendo minha luz e minha força... Aos meus irmãos, Conrado e Corina, que deram a maior força para as minhas opções, dividindo, igualmente, os momentos mais difíceis e os mais felizes... Aos meus demais familiares, tios e tias, primos e primas, sobrinhos e "agregados", porque nossos laços, muito mais do que sanguíneos, são laços de amizade!

Àqueles que se encontram à minha volta, muitas vezes oferecendo exemplos de coragem e perseverança na forma com que enfrentam e superam as dificuldades e os obstáculos.

A minha orientadora, Professra Dra. Graça Aparecida Cicillini, pela disponibilidade, pela atenção e pela prestimosa colaboração na execução de cada etapa desta tarefa.

Às Professoras Dra. Mara Rúbia Alves Marques e Dra. Silvana Malusá Baraúna, pelas valiosas contribuições durante a qualificação.

À Professora Dra. Selva Guimarães Fonseca e ao Professor Dr. Carlos Henrique Carvalho, pelo apoio nos momentos difíceis.

Às Professoras Dra. Gercina Santana Novais e Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos que, com tanta competência colaboraram na discussão do trabalho, dosando críticas com estímulo e incentivo.

Aos professores do Curso de Doutorado em Educação da FACED, pela dedicação e seriedade na condução do Programa. E aos secretários James Madson Mendonça e Gianny Carlos Freitas Barbosa, pela atenção e gentileza no atendimento de nossas solicitações.

Aos colegas da Área de Prótese Removível, pela disponibilidade em assumir atividades, tornando possível a execução de todas as atividades no tempo estabelecido.

Aos professores do Curso de Graduação em Odontologia da FOUFU, que tão prontamente aceitaram o meu convite para participarem como sujeitos da pesquisa, pela contribuição inestimável para a realização deste trabalho.

A todos que convivem ou que participam do meu cotidiano, e que sempre ofereceram uma palavra de estímulo.

Aos amigos e colegas distantes, que me fizeram conhecer e acreditar no valor da amizade sincera, pela segurança e pela alegria que essa crença me proporciona.

Aos colegas de turma que, com certeza, também muito contribuíram para que o aprendizado fosse mais completo, pela boa convivência no período das aulas e pela rica troca de experiências.

À Trícia e ao Franco, pela dedicação, pelas palavras de incentivo e pelo carinho e cuidado com que me cercaram e acompanharam durante "todos" os momentos desta tarefa. Por deixarem as cobranças que lhes seriam mais do que justificadas, na condição de filhos, e se tornarem AMIGOS presentes e extremamente necessários...

Ao José Maurício, pela forma discreta e delicada com que demonstrou saber calar e saber falar, saber apoiar e saber abdicar e, acima de tudo, saber respeitar as cobranças e as necessidades da minha profissão, cujas exigências são tão distintas do seu cotidiano. Agradeço, sobretudo, pela enorme paciência demonstrada, quando a sua fama é a de, justamente, desconhecer o significado dessa palavra. Você foi, com toda a certeza, fundamental, durante todo o tempo.

Muito obrigada!

"A inteligência sem amor, te faz perverso.
A justiça sem amor, te faz implacável.
A diplomacia sem amor, te faz hipócrita.
O êxito sem amor, te faz arrogante.
A riqueza sem amor, te faz avaro.
A docilidade sem amor te faz servil.
A pobreza sem amor, te faz orgulhoso.
A beleza sem amor, te faz ridículo.
A autoridade sem amor, te faz tirano.
O trabalho sem amor, te faz escravo.
A simplicidade sem amor, te deprecia.
A oração sem amor, te faz introvertido.
A lei sem amor, te escraviza.
A política sem amor, te deixa egoísta.
A fé sem amor te deixa fanático.
A cruz sem amor se converte em tortura.
A vida sem amor... não tem sentido."

Madre Tereza de Calcutá

R E S U M O

Este estudo abordou a temática da docência universitária e objetivou identificar o perfil do professor do curso de Odontologia, analisando criticamente a sua formação, seus saberes e seus fazeres pedagógicos, bem como a influência desses três aspectos sobre o perfil do profissional cirurgião-dentista que se forma atualmente, sob a vigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como sujeitos os professores do curso de graduação da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU), e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o questionário semiestruturado, a observação em sala de aula e a entrevista semiestruturada. Responderam ao questionário quarenta e um dos sessenta docentes que ministram aulas na instituição e foram observadas 142 horas-aula de disciplinas de 11 professores pertencentes aos quatro núcleos de formação pelos quais se distribuem os componentes curriculares da FOUFU: humanístico, profissionalizante, básico e específico. Onze professores participaram das entrevistas. Foi realizada uma pesquisa documental, que abrangeu a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Odontologia; o regimento interno e o novo projeto pedagógico da FOUFU. Os fundamentos teóricos que permitiram a interlocução com os dados tiveram como referências Cunha, Tardif, Nóvoa, Pimenta, Anastasiou, Castanho, Behrens, Masetto, Libâneo, Vasconcelos, Fernandes, Isaía, Bolzan, Moysés, Carvalho, Lucietto, Matos e outros. Os questionários e entrevistas forneceram dados para a apreensão do perfil do professor do curso de Odontologia e a compreensão da sua trajetória formativa. A sala de aula foi o lócus para a análise dos seus fazeres e saberes, bem como para a identificação dos reflexos desses aspectos sobre a formação odontológica atual. A análise dos dados, balizada pelo referencial teórico, demonstrou que a formação inicial e continuada do professor do curso de Odontologia ocorre, fortemente, pela vertente dos conhecimentos do campo específico, revelando uma lacuna na formação pedagógica. Suas práticas e discursos evidenciaram uma concepção de docência "naturalizada" que se pode "aprender fazendo", com base no vivenciado em suas experiências discentes e na inspiração em antigos professores. Esse fato também foi reforçado pela ausência de apoio institucional para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, bem como pela lógica das políticas de avaliação e pela própria legislação, que estimulam a formação do pesquisador, com profícua produção científica, menosprezando e "aligeirando" a formação do educador. Com isso, perpetuam-se as práticas tradicionais de ensino que dificultam a formação de egressos com um perfil profissional diferenciado e em sintonia com o que preconizam as Novas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Odontologia. A visão tradicional que muitos docentes têm do papel social da odontologia e da saúde bucal os leva a insistir em práticas que reforçam o modelo mercantilista e elitista da odontologia brasileira, desconsiderando as profundas mudanças ocorridas desde o momento em que muitos deles se tornaram profissionais, em um contexto completamente diferente do atual.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes, prática e formação docente; Professor de Odontologia; Formação Odontológica; Diretrizes Curriculares Nacionais; Docência Universitária.

A B S T R A C T

This study addressed the issue of university teaching and aimed to draw the profile of a professor of Dentistry, critically analyzing their formation, their knowledge and pedagogic duties, as well as the influence of these three aspects on the professional profile of the surgery dentist graduating nowadays, under the terms of the new National Curriculum Guidelines for the area. The research, qualitative, had as subject teachers of the graduation course from the Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU), and the instruments used for data collection were a semi-structured questionnaire, the room class observation and semi-structured interview. Answered the questionnaire, forty-one of sixty professors who teach classes at the institution and were observed 142 hours/class from disciplines of eleven teachers, from the four training centers which are distributed by the curriculum components of FOUFU: humanistic, vocational, basic and specific. Eleven professors participated in the interviews. A documentary research was conducted, which covered the current Law of Directives and Bases of National Education, the new National Curriculum Guidelines for a degree in Dentistry, the Bylaws and the new Pedagogic Project of FOUFU. The theoretical foundations that allowed the dialogue with the data had as references Cunha, Tardif, Nóvoa, Pimenta, Anastasiou, Castanho, Behrens, Masetto, Libâneo, Vasconcelos, Fernandes, Isaía, Bolzan, Moysés, Carvalho, Lucietto, Matos, among others. The questionnaires and interviews provided data for the attainment of the profile of a professor of Dentistry and understanding of its formation history. The classroom was the *locus* for the analysis of their doings and knowledge, as well as to identify reflections of these aspects on the current dental education. Data analysis, guided by the theoretical framework, demonstrated that the initial and continuing formation of Dentistry teachers happens, strongly, by the specific field of knowledge, revealing a gap in teacher training. Their practices and speeches revealed the conception of a "naturalized" teaching design that one can "learn by doing", experienced by them when students and inspired from former teachers. This effect was also reinforced by the absence of institutional support for pedagogical improvement of the teachers, as well as the rationale of the evaluation policy and the legislation itself, which stimulate the formation of the researcher, with fruitful scientific production, belittling and "streamlining" the formation of educator. Thus, perpetuating traditional teaching practices that hinder the formation of graduates with a distinctive and professional profile in line with what is advocated by the new curricular guidelines for Dentistry graduation. The traditional vision that many teachers have of the social role of Dentistry and Oral Health leads them to insist on practices that strengthen the business and elitist model of the Brazilian Dentistry, dismissing the profound changes that have occurred since the time when many of them have become professionals in a completely different context of the current.

KEYWORDS: Knowledge, practice and teacher training; Professor of Dentistry; Dental Education; National Curriculum Guidelines; University Teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Núcleos de formação da FOUFU	32
QUADRO 2	Distribuição dos professores que ministram aulas no curso de graduação em Odontologia da FOUFU e dos professores que participaram da pesquisa, por Unidades Acadêmicas da UFU e Áreas de ensino — 2010	36
QUADRO 3	Distribuição das observações de aulas	38

LISTA DE E TABELAS

TABELA 1	Distribuição de frequências relativas às idades dos professores, de acordo com o gênero e os resultados totais — 2010	127
TABELA 2	Distribuição de frequências relativas ao tempo de magistério dos professores no ensino superior — 2010	127
TABELA 3	Distribuição de frequências relativas ao ano de conclusão da graduação dos professores.	128
TABELA 4	Distribuição de frequências relativas à titulação/requisito para o ingresso dos professores na UFU por tempo de magistério no ensino superior — 2010	129
TABELA 5	Distribuição de frequências de professores relativas ao período de conclusão da especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado	129
TABELA 6	Distribuição de frequências de professores relativas às disciplinas ministradas e respectivos núcleos de formação — 2010	131
TABELA 7	Distribuição de frequências de professores relativas às áreas de concentração de suas especializações, mestrados e doutorados — 2010	131
TABELA 8	Distribuição de frequências relativas às funções exercidas pelos professores na FOUFU — 2010	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABENO	Associação Brasileira de Ensino Odontológico
ABO	Associação Brasileira de Odontologia
ACD	Auxiliar do Cirurgião-Dentista
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Cirurgião-Dentista
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFO	Conselho Federal de Odontologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFOUFU	Conselho da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia
CONGRAD	Conselho de Graduação
CPO	Índice de Dentes Cariados, Perdidos e Obturados
CRO	Conselho Regional de Odontologia
CROMG	Conselho Regional de Odontologia de Minas Gerais
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FOUFU	Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBL	Problem Based Learning
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNG	Plano Nacional de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSO	Pronto Socorro Odontológico
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SB	Saúde Bucal
SESU	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
THD	Técnico em Higiene Dental
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAI	Unidade de Atendimento Integrado
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCAE1	Unidade de Constituição do Aparelho Estomatognático 1
UCOEI 4	Unidade de Clínicas Odonto-Estomatológicas Integradas 4
UDE2	Unidade de Diagnóstico Estomatológico 2
UEI	Unidade Estomatológica Integrada
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UOSP	Unidade de Odontologia Social e Preventiva
URIAE 6	Unidade de Reabilitação do Aparelho Estomatológico 6
USH1	Unidade de Saúde Humana 1
USH2	Unidade de Saúde Humana 2

SUMÁRIO

Introdução 14

Capítulo I — DECISÕES METODOLÓGICAS 28
1.1 O campo 29
1.2 Os sujeitos 33
1.3 Instrumentos e procedimento para levantamento dos dados 34
1.4 Organização e análise dos dados 41

Capítulo II — DESAFIOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE: NOVAS ATRIBUIÇÕES, OUTROS SABERES E OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 44
2.1 Exigências da sociedade 44
2.2 Impacto das reformas e transformações mundiais sobre as atribuições do professor universitário 49
2.3 Superando a concepção de conhecimento que ainda preside a prática pedagógica na educação superior 56
2.4 Novas formas de ensinar e aprender na universidade: o professor como agente articulador e os seus saberes 64
2.5 Formação pedagógica do professor universitário 77

Capítulo III — A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ODONTOLÓGICA 96
3.1 O modelo de prática odontológica e seus reflexos sobre os perfis dos profissionais e da profissão 96
3.2 O ensino odontológico: ainda sob a influência do tecnicismo e do mecanicismo flexnerianos 103
3.3 O cirurgião-dentista e as propostas curriculares para sua formação 109

Capítulo IV — O PROFESSOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA 126
4.1 Os sujeitos e suas trajetórias formativas 126
4.2 A formação para o exercício da docência 145
4.3 Saberes e fazeres em movimento: professores do curso de Odontologia no exercício da docência 175

Capítulo V – A FORMAÇÃO DOS CIRURGIÕES-DENTISTAS EM TEMPO DE NOVAS DIRETRIZES 219
5.1 A formação generalista 224
5.2 A formação crítico-reflexiva 234
5.3 A formação humanística 244
5.4 A formação para o Sistema Único de Saúde 266

Considerações finais 275

Referências 285

Anexo e apêndices 303

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a temática da docência universitária e tem como foco a formação, os saberes e a prática de professores de um curso de Odontologia[1]. Sua origem está em algumas questões que se impuseram em determinados momentos de nossa trajetória profissional. Após quase duas décadas de exercício docente em Instituições de Educação Superior (IES), deparamo-nos com a pertinente indagação de Antônio César Perri de Carvalho em sua apresentação no I Seminário para Professores da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU): "Se um professor não pode executar as atividades de um dentista, por que este poderia exercer as funções daquele?" (CARVALHO, 2002). Embora já questionássemos, há algum tempo, nossa situação de dentista-professora, causou-nos impacto a colocação explícita daquele educador, que certamente vale, também, para engenheiros-professores, médicos-professores, advogados-professores, dentre outros tantos.

Com relação à pergunta de Carvalho, pudemos constatar que, de acordo com a lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB), o cirurgião-dentista pode — sim — ser um professor do ensino de graduação em Odontologia (BRASIL, 1996a); e quase nenhum tipo de formação fora da área odontológica lhe será cobrada, seja no momento do seu ingresso na instituição de ensino ou no transcurso da carreira. Isso porque, ao cursar as especializações *lato sensu* ou as pós-graduações *stricto sensu* em Odontologia, ele preenche os requisitos recomendados pela legislação. Foi o que nos ocorreu.

Quando ingressamos como docente da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (hoje Universidade Federal de Alfenas, MG), em meados da década de 1980, foram exigidos dos candidatos a professor da graduação em Odontologia apenas a conclusão do bacharelado, a frequência às cerca de 60 horas-aula na disciplina Metodologia de Ensino em um curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e o exercício competente da profissão (ou seja, o bom desempenho profissional como cirurgião-dentista). Isso em razão da crença — até então inquestionável — de que "[...] quem sabe [fazer], automaticamente, sabe ensinar" (MASETTO, 2001, p. 11). Obviamente, estas são exigências muito aquém da relevância que a profissão de professor universitário merece. "Profissão [esta] que se situa entre as mais

[1] Ao longo do texto, a palavra odontologia é grafada com inicial maiúscula quando compõe e alude a nome próprio — por exemplo: Faculdade (curso/graduação) de Odontologia, Conselho Federal de Odontologia, e assim por diante.

exigentes pela sua especificidade quanto ao desempenho funcional e ao grau de responsabilidade, bem como quanto às repercussões da acção docente nos destinos individuais e comunitários", como bem definiu Magalhães (2003, p. 74).

Se considerarmos as determinações da própria LDB/9394 de 1996 (Art. 43, inciso 1), que, dentre as finalidades da educação superior, ressaltam a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo, certamente podemos afirmar que o profissional professor da educação superior é aquele que tem por dever preparar indivíduos para o exercício crítico e ético das profissões.

Nas palavras de Cunha (2000), a humanidade passa por um processo de profundas transformações, e a sociedade brasileira também é afetada por essas mudanças, pois vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico que abala a própria universidade no que se refere à produção de conhecimento e formação de profissionais. Tais mudanças, por sua vez, trazem a necessidade de se modificar a educação superior e o trabalho do professor, "[...] historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento, em que o passado — no sentido do saber acumulado — tem mais importância do que o presente e o futuro" (CUNHA, 2000, p. 47). O tempo presente se caracteriza por tensões que parecem sinalizar o esgotamento do paradigma científico da modernidade, que — afirma Rocha (2006) — tem norteado a ciência e a vida dos seres humanos nos três últimos séculos em muitos de seus aspectos (social, educacional, profissional e outros).

Defendendo a neutralidade do conhecimento e negando o senso comum e o obscurantismo da Idade Média, o paradigma científico se fez embasar pela racionalidade, pela lógica e pela objetividade, provocando a fragmentação do conhecimento em ciências particulares e indicando, como único método de investigação para as ciências naturais, humanas e sociais, o método científico. Este se tornou um modelo de investigação que "[...] constituiu-se na base da organização da ciência contemporânea e, portanto, da universidade, lócus privilegiado do seu desenvolvimento e de sua expansão" (CUNHA, 2005, p. 18–19). Mas, se por um lado, o modelo vigente foi responsável pelo desenvolvimento da ciência que a humanidade hoje desfruta, por outro tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios ao provocar uma cisão radical entre sujeito e objeto, ciência e ética, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, corpo e mente, homem e natureza.

Santos (1988, p. 18) critica as ciências modernas, presididas pela racionalidade científica, na qual "[...] só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais". Nessa perspectiva, conhecer significa quantificar, reconhecer e repetir características,

similaridades e atributos. Haveria ainda o rompimento com o conhecimento do senso comum — destaca esse autor —, uma vez que a ciência se propõe a ver como funcionam as coisas, mas não se preocupa em saber o fim destas, isto é, sua perspectiva valorativa. Segundo Cunha (2005), esse modelo epistemológico, específico do mundo ocidental, com seus princípios e suas leis, também definiu o ensino da universidade. ´

De fato, basta observar a lógica de construção dos currículos e as práticas de sala de aula, onde o conhecimento se organiza, linearmente, do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante, de tal modo que as experiências de ensino sejam vivenciadas isoladamente, de forma particularizada, perdendo-se no isolamento das especialidades. No tocante às práticas de sala de aula, "[...] na grande maioria das situações ainda encontramos o professor no papel [somente] de transmissor de informações, e mesmo atuando só com aulas expositivas" (MASETTO, 2003a, p. 23). Essa visão do ensino tornou o homem cada vez mais especialista, abandonando a preocupação com aspectos importantes do conhecimento, da visão crítica de fenômenos globais e da criatividade. Sob a influência desse modelo, a educação encampou os conceitos de estabilidade, quantificação e transmissão/transferência do conhecimento. E nessa visão não se vislumbra um espaço para a capacidade de transformação, de ir além da informação dada, de buscar novas formas de pensamento e ação, de poder mudar as regras e os regulamentos, enfim, de construir o conhecimento.

Entretanto, há algum tempo tal modelo tem sido contestado em diversas áreas. Desde a segunda metade do século XX, com o advento do reconhecimento das humanidades como ciência e com a descoberta da relatividade das verdades construídas pela física quântica, o método científico positivista passou a ser questionado como único capaz de validar o conhecimento sobre os homens e sobre o universo. Segundo Pádua (1998), já existiria, na discussão contemporânea, uma disposição dos cientistas em superar o cientificismo; ou seja, em superar a crença de que, na esfera da ciência, seria possível encontrar a solução para "todos" os problemas, fossem estes de natureza física ou social. Já se pode considerar que a ciência única e infalível é um mito positivista[2], afirma essa autora.

Segundo Cunha (2005, p. 27), "[...] as ciências sociais são prenhes de intencionalidade, não podendo ser estudadas na lógica da objetividade das ciências naturais". Em decorrência,

[2] O positivismo de Comte (COMTE, 1978) trouxe, para a análise do social, o método utilizado até então pelas ciências naturais, dentro de suas visões da física social. Isto é, o social estaria sujeito às mesmas leis invariáveis que regem os fenômenos físicos, fisiológicos, químicos etc. A ciência objetiva e positiva incorpora, sistematicamente, todos os aspectos da existência humana em um contexto definido pela racionalidade e objetividade, as quais fornecem orientações positivas para o entendimento da sociedade (PÁDUA, 1998, p. 22–3).

surgem possibilidades de construir maneiras alternativas de responder aos desafios atuais e futuros. Podem surgir concepções que possibilitem integrar o conhecimento subjetivo (autoconhecimento) ao conhecimento objetivo em um processo de reconstrução conceitual que, superando o mecanicismo, o positivismo e o determinismo, possa responder à complexidade da transição do momento que vivemos.

Para Santos (1996), surgiram perspectivas de fazer ciência que negam a neutralidade, reconhecem a intencionalidade e concebem a ciência como ato humano historicamente situado. Essa nova abordagem tem no conhecimento o seu elemento-chave, sendo a transformação educacional um fator fundamental no desenvolvimento de seus requisitos básicos. No campo da educação, ela traz implícita a necessidade de uma nova organização institucional e uma reformulação dos papéis dos sujeitos envolvidos no processo de educação. Nos dias atuais — observa o autor —, a educação deve priorizar a característica do diálogo entre as várias áreas do conhecimento, reconhecendo a existência de um complexo que engloba inúmeras partes em contato constante, pois "[...] os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles" (SANTOS, 1988, p. 59). Ora, uma educação assim vai de encontro às exigências formativas especializadas, pois não é possível cobrar o reconhecimento da existência e possibilidade de trabalhar com trans/inter/multidisciplinaridade se a própria formação do professor ainda é compartimentada e cartesiana[3], como afirmam Assis e Castanho (2006). Conforme Pádua (1998, p. 28), "Nesta perspectiva, há necessidade de compreendermos que a produção do conhecimento é processual, que este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da práxis humana e, por isso mesmo, não-linear nem neutro, como queria a ciência positivista".

Masetto (2003a, p. 3) observa que as novas exigências de capacitação dos recursos humanos para o sistema produtivo requererem mudanças no sistema educativo, cuja abordagem tradicional não dá mais conta de suprir, pois:

> As carreiras profissionais também estão se revisando com base nas novas exigências que lhe são feitas [...] Necessita-se de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação com capacitação para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos

[3] Faz referência à formulação filosófica de Descartes, pai do racionalismo moderno, que deu sustentação ao surgimento da ciência moderna, no século XVII, e que propõe a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes (MORAES, 1996).

> mais modernos da informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao mesmo tempo em alguns setores, numa posição de não-dependência em relação a outros países; preparados para desempenhar suas profissões de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras. São capacidades ainda importantes: saber exercer sua profissão voltado para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

A confluência de uma gama de circunstâncias e variáveis diversas no Brasil e no mundo expõe os intrincados processos que envolvem escolas e docentes de todos os níveis, acentuando as cobranças sobre sua performance. Assim, a complexidade do papel dos professores, que em momento nenhum poderia ser considerada "menor", em suas múltiplas tarefas, se encontra particularmente exacerbada neste início de século. As mudanças de focos, com a ascensão de novos valores como diversidade e pluralidade cultural; a defesa das múltiplas identidades; os imperativos dessa nova sociedade do conhecimento e de uma economia pós-industrial, cuja "mola mestra" são as ideias e o conhecimento que circulam, em tempo real, por fronteiras cada vez mais fluidas e líquidas; e as exigências de adaptação a um mundo cada vez mais tecnológico e "midiatizado": tudo são fatores que incitam a urgência por reformas educacionais capazes de responder às demandas dos novos tempos. Dessa forma, cresce a pressão sobre os docentes e a escola, sistematicamente submetidos a avaliações que põem em xeque suas habilidades, capacidades e competências.

A nova ordem mundial neste milênio cobra flexibilidade, qualidade e eficiência na formação de sujeitos criativos, inventivos, competitivos, aptos a trabalhar em equipes integradas, a se adequar às mudanças e transformações constantes e motivados para a promoção contínua de sua autoformação (HARGREAVES, 2004). O professor da educação superior, porém, não foi formado com uma bagagem que o autorize a desenvolver novos projetos ou a "alçar vôos mais desafiadores", o que dificulta alterar seu papel, pois essa ação se apresenta além da sua vontade própria (ROCHA, 2006). Nesse sentido, a situação da maioria desses docentes merece atenção.

Com a promulgação da LDB 9394 de 1996, foi institucionalizada a avaliação periódica das condições de oferecimento dos cursos de graduação no país e nela ficou implícita, também, a avaliação do trabalho docente nos diversos aspectos de sua atuação. Seu envolvimento, sua articulação e seu compromisso com a formação dos profissionais, de acordo com o perfil definido no projeto pedagógico dos cursos onde atua, passaram a ser avaliados por Comissões de Especialistas do Ministério da Educação (MEC), por meio de análises feitas com base nos programas das disciplinas que ministram até os currículos de cada docente. Desde então, essa avaliação não tem sido favorável. Leite *et al.* (2001) afirmam

que, frente aos programas de avaliação implantados a partir dos anos 1990, as universidades enfrentam o desafio de solucionarem os problemas detectados na qualificação acadêmica e na didática docente.

Com efeito, a "falta de didática" é constantemente apontada por alunos e pelos próprios educadores. Segundo as avaliações quantitativas do Exame Nacional de Cursos realizado pelo MEC, os alunos graduandos "[...] substantivamente entenderam que seus professores possuem conhecimento suficiente e atualizado nas suas áreas, mas não são capazes de ensinar com eficiência, além de deixar a desejar quanto aos métodos e às técnicas de avaliação de aprendizagem" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC/INEP/DAES, 1996, p. 30). Há algum tempo a deficiência de formação pedagógico-didática dos professores da educação superior tem sido apontada por pesquisadores brasileiros e estrangeiros[4].

Segundo Cunha (2001, p. 28), dentre os níveis de ensino, é no superior que "[...] o ensino apresenta forte influência da concepção positivista do conhecimento, que ainda preside a prática pedagógica, incluindo o currículo". A forma linear da organização do conhecimento acadêmico permite afirmar que da educação superior no Brasil ainda se sustenta na ideia de que "[...] primeiro o aluno precisa dominar a teoria, para depois entender a prática e a realidade" (CUNHA, 2001, p. 28); e essa lógica da organização curricular tradicional contraria a concepção de ensino indissociado da pesquisa, hoje largamente defendida. Enfim, é preciso encarar o desafio de superar o atraso de um trabalho docente que, muitas vezes, restringe-se à transmissão de informações que a ciência já legitimou (CUNHA, 2001).

Desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem em que os reais condutores da construção de um novo conhecimento sejam a dúvida e o questionamento requer, decerto, que a docência nos cursos de graduação seja encarada profissionalmente, isto é, que se rejeitem atuações "amadoras". Entretanto, a formação de educadores nas áreas tecnológicas e nas áreas biomédicas, muitas vezes, fica restrita à preparação científica no campo do conhecimento específico. Embora se verifique a introdução de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, mediante programas variáveis e flexíveis que podem acompanhar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* frequentados, a realidade é que os conteúdos dessa disciplina são desenvolvidos com carga horária presencial exígua (cerca 30 a 60 horas-aula), o que não permite o aprofundamento de nenhuma temática em especial. Mesmo que haja alguma possibilidade de crescimento pedagógico dos docentes, é importante considerarmos a

[4] Cf. Kennedy (1997), Cunha (2000; 2001; 2004; 2005), Lucarelli (2000), Cortesão (2000), Vasconcelos (2001), Masetto (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Pachane (2003), Assis e Castanho (2006) e outros.

exiguidade desse tempo para se profissionalizar em qualquer área, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na educação superior.

Eis por que Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) criticam a legislação educacional brasileira, que trata da questão da formação do professor da educação superior de forma pontual e superficial. Para esses autores, mesmo com a regulamentação, estudos revelam que nossa legislação educacional continua se referindo à docência na educação superior de modo apenas cartorial ao exigir os títulos de mestrado e doutorado. A própria LDB/1996 dedica um só artigo ao tema:

> Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996a).

Sobre os requisitos necessários a essa formação, Nóvoa (1992) salienta que os cursos de capacitação de docentes, organizados continuamente em torno dos professores individuais, até podem ser úteis à aquisição de conhecimentos e técnicas; mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Assim, práticas de formação que busquem as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que deve ser autônoma na produção de seus saberes e seus valores. Para esse autor, a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente; daí ser importante valorizar paradigmas formadores que instiguem a formação de docentes reflexivos, capazes de assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e participar, como protagonistas, da elaboração e da implantação de políticas educativas.

Do ponto de vista da educação superior numa era de mudanças rápidas, constantes e profundas, a capacitação dos professores — que devem ajudar a formar uma gama cada vez mais extensa e diversificada de profissionais — requer necessariamente uma consideração atenta da universidade. Nos tempos atuais, a competência profissional transcende os limites da mera aptidão técnico-científica e adentra o campo do político-social. “A sociedade passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, que sejam autônomos, que produzam com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo, que partilhem suas conquistas e que estejam em constante formação.” (BEHRENS,1999, p. 386). Para vencer os desafios que a ela se impõem nestes novos tempos, a universidade terá de rever suas estruturas, renovar aspectos institucionais e assegurar a difusão de novas tecnologias para

melhorar os modos pelos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido e acessado. A decorrência natural desse processo parece exigir da docência universitária a adoção de novas abordagens, de modo a ensejar, aos egressos da educação superior, a capacidade de investigar e "aprender a aprender". Esse objetivo exige, também, o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de forma a criar as condições necessárias ao permanente processo de educação continuada (FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO/FORGRAD, 1999).

Nesse contexto histórico, encontram-se os professores dos cursos de Odontologia, sua formação, seus saberes e sua prática. Para que possamos compreender o que ocorre no processo de formação em odontologia, consideramos importante conhecer o perfil do cirurgião-dentista e as características atuais da profissão odontológica. Estudos como os de Freire, Souza e Pereira (1995) e os de Freitas e Nakayama (1995) apontaram uma formação do acadêmico de Odontologia caracterizada pelo individualismo com ânsia de lucros, alienação da realidade, tendência curativista e desprezo pelo serviço público odontológico.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Odontologia, as quais devem ser observadas na organização curricular das IES (BRASIL, 2002). Em consonância com as necessidades impostas pelos novos tempos, tais diretrizes pretendem chegar à formação de profissionais críticos e capazes de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de considerar a realidade social para prestarem uma atenção humanizada e de qualidade (FEUERWERKER, 2003). Porém, o modelo de formação profissional em odontologia vigente, segundo observam autores como Morita e Krieger (2004), Moysés (2004), entre outros, antagoniza-se com o perfil preconizado pelas novas diretrizes curriculares. Na perspectiva dessas diretrizes, o professor dos cursos de Odontologia é visto como um dos mais importantes agentes de transformação; assim, "[...] para contribuir com a formação do novo perfil do odontólogo, deve-se pensar também na reconstrução e no perfil dos sujeitos formadores destes profissionais, quais sejam, os professores de Odontologia" (PÉRET; LIMA, 2003, p. 66).

Segundo Cunha e Leite (1996), nos cursos de formação de profissionais liberais como médicos e dentistas, a imagem do professor bem-sucedido, muitas vezes, foi construída em virtude da valorização de sua atuação profissional na clínica particular. Trata-se daquele profissional cirurgião-dentista que acaba sendo reconhecido e valorizado pelos alunos como bom professor em razão de seu sucesso profissional. No processo educativo, os conteúdos trabalhados em geral são centrados na figura do professor que, "brilhantemente", expõe seus

conhecimentos científicos e suas experiências profissionais, despertando o deslumbramento nos alunos, que sonham ser, um dia, tão competentes e especializados quanto ele (FIGUEIREDO, 2002).

De acordo com Amorim *et al.* (2007), a formação dos graduandos em Odontologia ocorre de maneira fragmentada e desarticulada da prática profissional. Talvez por isso Sordi (1995, p. 7) expresse sua preocupação com a lacuna na formação pedagógica dos professores da área da saúde em geral:

> Essa carência [...], que predomina nos enfermeiros e em outros tantos bacharéis que assumem a docência como campo de atuação, reflete diretamente no cotidiano da sala de aula, prejudicando os objetivos legítimos de se realizar um ensino de excelência, comprometido com um determinado perfil profissional.

Cabe afirmar que estamos nos referindo à formação pedagógica tal qual a concebem Fernandes e Bastos (2007, p. 7); ou seja, como

> [...] construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformador e emancipatório, que tem na sua dimensão coletiva, a possibilidade de concretude. Esse construto teórico-prático tem como elementos fundantes os saberes da prática e da teoria, 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 [...].

Concordamos com a defesa dessas autoras de um processo formativo para os professores do magistério superior que não prescinda da dimensão pedagógica nem veja essa dimensão isolada em redutos de procedimentos de ensinar e aprender, sem se voltar ao objeto epistêmico da área de conhecimento e à possibilidade de diálogo para discutir a formação como totalidade em movimento.

Essa formação pedagógica se fundamenta na produção de saberes pedagógicos que são próprios, específicos e indispensáveis à profissão de professor. Para Fernandes e Bastos (2007), não são suficientes os saberes produzidos no mundo da vida e do trabalho relativos à instância do mundo prático. Eles precisam incorporar os fundamentos que os sustentam e não podem ser acolhidos ao acaso ou emanados do próprio campo específico. Ao contrário: [...] são aprendidos e carregados de intencionalidade de ensinar e de aprender. Trata-se, então, de saberes e conhecimentos, que trazidos das chamadas ciências humanas e sociais interagem com as várias epistemologias de outras áreas, tensionando as relações [...]" (FERNANDES; BASTOS, 2007, p. 7).

Na lógica predominante, porém, o docente universitário tem feito sua formação de pós-graduação construindo uma competência técnico-científica reconhecida e legitimada por seus

pares e alunos e embasada na compreensão, em âmbito institucional, de que cursar uma disciplina da área pedagógica no programa basta para ter formação pedagógica. Na odontologia, Figueiredo (2002, p. 42) adverte que os professores

> [...] por serem bem sucedidos no consultório particular, passam a ser símbolos de sucesso e prosperidade. A maioria não possui capacitação didática, a não ser aquela acumulada pelo tempo. Não realizam cursos preparatórios para que sejam supridas as necessidades de um educador. Em sua maioria não revelam preocupações pedagógicas ou políticas [...]. A educação nos cursos de odontologia continua com a ilusão de uma neutralidade.

Ainda que tenha prevalecido essa forma hegemônica de ensinar odontologia, o momento atual se caracteriza pela tensão paradigmática vivenciada pela ciência — e pela saúde. O reconhecimento da complexidade cobra da ciência a produção de novas explicações que rompam as fronteiras entre os diversos campos científicos e questionem a lógica da especialização e do conhecimento mediante a "desmontagem" dos objetos em suas partes, que imperavam na operação definida pelo racionalismo cartesiano. No campo da saúde, a tensão se revela pela incapacidade da maioria das sociedades de promoverem e protegerem a saúde das pessoas na medida requerida pelas circunstâncias históricas:

> Tendo em vista a transição epidemiológica, o desafio da eqüidade e a necessidade de contenção de custos, há necessidade de reorientação da atenção, ampliando a promoção e articulando-a com as ações de cura e reabilitação, buscando a utilização mais racional da tecnologia e dos diferentes equipamentos de saúde. (FEUERWERKER, 2003, p. 25).

Dada a insatisfação da população com a qualidade da atenção, é indispensável rever a relação entre os profissionais da saúde e a população, redefinindo-se os papéis da produção social da saúde. Na área odontológica, Feuerwerker (2003) observa a existência de outros desafios particulares a ser enfrentados para construir as mudanças na formação. A prática privada, que predominava absoluta como alternativa de ocupação para os dentistas[5], começou a evidenciar os limites do mercado. Além disso, na odontologia, a transição epidemiológica[6] impõe, verdadeiramente, a necessidade de rever os conteúdos e a orientação da formação, até então dirigidos prioritariamente ao tratamento da cárie e de suas complicações. Não se pode ignorar, ainda, as transições demográfica[7] e nutricional[8] que modificam sensivelmente os

[5] A inserção no sistema público se limitava à atenção básica de gestantes e crianças e à atenção ao trauma.

[6] Define-se como transição epidemiológica o processo de mudança na incidência ou na prevalência de doenças. Em odontologia, a utilização maciça das novas tecnologias, em especial a presença crescente do flúor no cotidiano das populações brasileiras, modificou sensivelmente os níveis de incidência e prevalência de cárie. As resultantes conformaram uma transição epidemiológica em saúde bucal no Brasil (ZANETTI, 2000).

[7] Mudanças associadas à estrutura etária da população, com aumento da expectativa de vida e o consequente aumento da população de idosos (COLUSSI; FREITAS, 2002).

perfis dos pacientes e de suas necessidades de saúde geral e bucal. Logo, grandes mudanças são necessárias, também, para enfrentar os problemas mencionados. São mudanças drásticas, verdadeiras reviravoltas, importantes na maneira como se pensam e se organizam todas as coisas. Assim, torna-se necessário buscar uma prática odontológica capaz de ampliar seus compromissos éticos com o social.

Como bem ressalta Moysés (2004), as contradições da odontologia brasileira, observadas numa perspectiva analítica da sociologia das profissões, refletem e reproduzem os dilemas correntes de um modelo de formação e prática odontológica imersos na complexa transição relativa ao mercado de trabalho. A tônica atual é a passagem da odontologia de mercado — de natureza liberal e privada, típica das últimas décadas do século XX — para uma odontologia sujeita às oscilações da oferta de emprego e renda, num mercado extremamente competitivo. Segundo Rocha (2006), nos cursos de Odontologia, a passagem do modelo hegemônico da reprodução do conhecimento à produção do conhecimento, da fragmentação à interdisciplinaridade, do professor como centro do processo de aprendizagem ao professor como orientador, do aluno como ser passivo para aluno como ser ativo ainda é uma meta a ser atingida. Ora, segundo Garbin (2006, p. 9), muitos cursos de mestrado e doutorado na área de odontologia privilegiam a formação dos professores centrada nas técnicas e na especialização, colaborando para a perpetuação do paradigma mecanicista nas IES.

As novas diretrizes curriculares para a graduação em Odontologia orientam para mudanças curriculares que levem à formação de um cirurgião-dentista com perfil de um profissional apto a atuar em equipes multiprofissionais e apto a dar sua contribuição para a manutenção do bem-estar biopsicossocial da população, cuja assistência deve ser prestada em diferentes níveis de atenção à saúde (BRASIL, 2002). Mas há autores — a exemplo de Rocha (2006) — que têm percebido dificuldade na internalização das concepções propostas pelas novas diretrizes entre professores, alunos e até coordenadores de cursos.

Dito isso, propusemos este estudo partindo das seguintes *questões-problema*:

- qual é a realidade atual da formação odontológica no curso de graduação da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia/FOUFU?
- como ocorre a formação do professor do curso de Odontologia para o magistério e quais são seus saberes e suas práticas pedagógicas?

[8] A transição nutricional é um processo de modificações sequenciais no padrão de nutrição e consumo que acompanha mudanças econômicas, sociais e demográficas, assim como mudanças do perfil de saúde das populações (PINHEIRO; FREITAS; CORSO, 2004.).

- em que medida a influência desses aspectos (formação, saberes e práticas pedagógicas) de seus professores se faz notar nas divergências e discrepâncias observadas entre o perfil do profissional cirurgião-dentista formado e aquele que as atuais DCN para os cursos de graduação em Odontologia preconizam como necessário à sociedade atual?

Ao propor a realização desta investigação, consideramos não só a necessidade de produzir conhecimentos sobre as condições em que ocorre a formação profissional dos professores do curso de Odontologia para o exercício da docência; mas também a necessidade de tentar sensibilizar esses professores quanto à relevância dos saberes que mobilizam e das práticas pedagógicas que desenvolvem no contexto nacional atual, bem como a necessidade de ser levados a conhecer e a refletir, criticamente, sobre os reflexos da sua atuação docente no perfil profissional dos cirurgiões-dentistas que ajudam a formar. Em especial, esperamos criar condições, a partir do desenvolvimento do trabalho, que viabilizem a discussão e reflexão, em nível tanto individual quanto institucional, sobre os múltiplos aspectos e dimensões da prática docente. Dessa forma, os próprios sujeitos podem vir a contribuir para o surgimento de uma nova visão dessa prática, bem como das possibilidades de modificá-la.

Ao eleger o professor como sujeito desta pesquisa, procuramos seguir uma tendência da produção intelectual que, a partir da década de 1990, dada a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, busca dar voz a esse sujeito. Segundo Nunes (2002), já se reconhece o professor como sujeito de um *saber* e um *fazer*; logo, as investigações sobre seus saberes de referência, suas próprias ações e sobre os valores e princípios que norteiam seu trabalho podem trazer contribuições importantes para a formação docente. Em seu escopo, a pesquisa poderá provocar uma revisão da realidade, estimulando — com base nas eventuais dificuldades detectadas e nas perspectivas de sua superação — o engajamento dos próprios docentes e da própria instituição[9] nos processos de mudança para a promoção do aprimoramento da formação odontológica.

Desse modo, definimos como *objetivo geral* da pesquisa: identificar o perfil do professor do curso de Odontologia, analisando criticamente sua formação, seus saberes e sua prática pedagógica, bem como a influência desses três aspectos no perfil do profissional cirurgião-dentista que se forma hoje, sob a vigência das novas DCN para a Odontologia.

[9] A propósito, como são várias as IES, dentre as quais estão as universidades, e como os nossos sujeitos pertencem à Faculdade de Odontologia da UFU, fizemos a opção de usar, nos capítulos seguintes, as expressões *professor universitário*, *docência universitária* e *pedagogia universitária*.

Para atingir o objetivo geral, delineamos os seguintes *objetivos específicos*:

- identificar as exigências da contemporaneidade para a educação superior e analisar seus reflexos nas funções do professor universitário;
- discutir as questões específicas da construção dos saberes do professor universitário e da sua prática pedagógica;
- levantar os aspectos políticos e legais da formação pedagógica e da prática docente na educação superior;
- analisar a realidade do professor do curso de Odontologia na educação odontológica, investigando os paradigmas históricos que influenciaram e influenciam o ensino e a formação em Odontologia;
- analisar criticamente a formação, os saberes e a prática pedagógica do professor do curso de Odontologia;
- identificar eventuais sinais de mudanças na formação odontológica que se desenvolve segundo as recomendações e orientações das DCN para os cursos de Odontologia.

Esta tese foi estruturada em cinco capítulos.

No capítulo I, apresentamos o caminho metodológico do estudo, com a descrição das etapas da investigação.

Os capítulos II e III foram construídos à luz da pesquisa bibliográfica e documental. No capítulo II, relacionamos as funções, os saberes, as práticas e a formação pedagógica do professor universitário com o momento presente, de profundas mudanças. Para tanto, apresentamos as exigências contemporâneas para a educação superior e discutimos o quadro das transformações mundiais vivenciadas pela sociedade, pela ciência e pela universidade, procurando situar nesse contexto o trabalho do professor universitário e suas múltiplas atividades e funções. Em seguida, abordamos os saberes docentes e as concepções de conhecimento e de prática pedagógica vigentes no ensino universitário, discutindo novas formas de ensinar e de aprender na universidade. Por fim, problematizamos a formação pedagógica do professor, verificando, na legislação que normatiza a educação superior, o que está previsto para a formação pedagógica de seu corpo docente e procurando compreender como ela tem sido concretizada, discutindo questões como titulação, capacitação e avaliação docente para a educação superior, bem como a responsabilização por essa formação.

No capítulo III, focalizamos a realidade da educação odontológica, analisando o modelo de prática atual e tentando identificar o perfil dos profissionais e da própria profissão.

Localizamos os paradigmas históricos que têm influenciado o ensino odontológico e a formação dos cirurgiões-dentistas, a fim de delinear um paralelo entre as principais características do ensino vigente e aquelas tidas hoje como características desejáveis à adequada formação odontológica segundo as orientações das novas DCN para a área. Simultaneamente discutimos esta formação dentro do contexto mais amplo do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nos Capítulos IV e V, mediante a análise e interpretação dos dados coletados junto aos professores do curso de graduação em Odontologia da FOUFU, discutimos os resultados da pesquisa. No Capítulo IV, apresentamos o perfil do professor, trazendo e analisando aspectos da sua formação para a docência, da sua prática e dos seus saberes. No Capítulo V, identificamos os sinais de mudanças na formação odontológica atual, que se desenvolve sob as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área, procurando analisar a influência da atuação do professor na definição do perfil do profissional cirurgião-dentista.

Na sequência, apresentamos as considerações finais e as referências e, em seguida, apresentamos os anexos e apêndices relativos à coleta de dados.

Capítulo I

DECISÕES METODOLÓGICAS

> *Aprender a ver — habituar o olho à calma, à paciência, a deixar-que-as-coisas-aproximem-se-de-nós: aprender a aplacar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados* [...].
>
> — NIETZSCHE, 2006

Neste primeiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para a consecução dos objetivos desta pesquisa. Para a presente investigação, fizemos um estudo bibliográfico, uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo. Os objetivos da investigação nos levaram a optar por uma abordagem predominantemente qualitativa, pois buscamos desvendar o perfil do professor do curso de Odontologia em seu contexto de trabalho. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 247), a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões"; também "[...] adéqua-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente". Nosso propósito foi adentrar o cotidiano desse professor, buscando relatar e analisar o que acontece em sua formação e prática, tanto quanto avaliar os reflexos de sua atuação sobre o perfil do cirurgião-dentista formado atualmente. Segundo Lüdke e André (1986, p. 5), "[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações". Cunha (2005) observa que tais aspectos nos permitem entender que o processo de pesquisa é parte das atividades do educador, localizando sua prática docente no contexto social onde ele atua. Para a autora, "O pesquisador assume o papel de não neutralidade, de sujeito da pesquisa dentro do contexto investigado" (CUNHA, 2005, p. 42).

De fato, não podemos ignorar que, como pesquisadores e integrantes de uma sociedade localizada no tempo e no espaço, vamos a campo imbuídos de nossos valores e nossas visões de mundo. Nossos referenciais fundamentam nossa compreensão da realidade, influenciando e orientando nossos pensamentos com relação à abordagem da pesquisa.

1.1 **O campo**

Segundo Minayo (1994), o campo representa o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico equivalente ao objeto de investigação. Nessa perspectiva, considera que o trabalho de campo inclui tanto os referenciais teóricos nos quais o pesquisador se fundamenta quanto os aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Assim, ao delimitar um campo, o pesquisador seleciona os fenômenos a ser estudados e o modo de coletar os dados, em que as pessoas e os grupos específicos constituem o foco principal. No trabalho de campo, a interação do pesquisador com os sujeitos da investigação é essencial: ele só poderá apreender a perspectiva do grupo estudado por meio de um processo de imersão na cultura. Nessa fase, estabelecem-se relações de intersubjetividade, das quais resulta o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 113), a expressão "pesquisa de campo" se refere ao fato de os investigadores passarem algum tempo no território dos sujeitos recolhendo os dados; ao "[...] estar dentro do mundo do sujeito [...] como alguém que quer aprender, [...] como alguém que procura saber o que é ser como ele". Assim como Minayo (1994), esses autores revelam que essa imersão no campo dos sujeitos permite ao investigador perceber o contexto em que os dados a ser analisados foram produzidos. No caso desta pesquisa, dada a sua natureza, consideramos a importância de estarmos próximas dos docentes investigados. Por isso escolhemos a instituição onde trabalhamos há quase 20 anos. A pesquisa foi feita em Uberlândia, Minas Gerais, onde residimos e atuamos profissionalmente; e os dados empíricos foram produzidos e coletados na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU), onde lecionam nossos interlocutores. A opção por essa instituição facilitou o acesso a seus docentes e a realização de uma investigação qualitativa com instrumentos diversificados de coleta de dados.

Sobre a FOUFU, consultamos uma dissertação de mestrado sobre sua gênese (PEREIRA, W., 2006) e documentos diversos, tais como seu regimento interno e seu projeto político-pedagógico, bem como as informações constantes do *website* <http://www.fo.ufu.br> para levantarmos aspectos gerais, a saber: descrição do perfil do

profissional a ser formado e seu campo de atuação; duração do curso e seu período de oferecimento, quadro de professores e áreas acadêmicas. Segundo o documento "Projeto pedagógico do curso de graduação em Odontologia da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia" (FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/FOUFU, 2007), esse curso obteve a autorização para seu funcionamento em 1970, como Escola de Odontologia de Uberlândia e, até 1978, sua mantenedora oficial foi a Autarquia Estadual de Uberlândia. Em 24 de maio de 1978, pelo decreto-lei 6.532, institui-se sua federalização e, com os demais cursos da Universidade de Uberlândia, ele passou a fazer parte da Universidade Federal de Uberlândia/UFU (PEREIRA, W., 2006). O curso permaneceu vinculado ao Centro de Ciências Biomédicas até 12 de dezembro de 1999, quando, na aprovação do novo Estatuto da UFU, foi criada a FOUFU, como uma das então 27 unidades acadêmicas da UFU.

A FOUFU, além da graduação em Odontologia, oferece vários cursos de extensão nas modalidades de aperfeiçoamento e atualização, bem como cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado). Um novo projeto pedagógico com matriz curricular que compreende dez períodos (cinco anos) tem sido implantado paulatinamente na FOUFU desde julho de 2007. Ao final do primeiro semestre de 2012, forma-se a primeira turma, completamente orientada pelo novo currículo. Em dezembro de 2010, a última turma formada pelo currículo antigo, que compreendia oito períodos (quatro anos), concluiu sua graduação. Como esta tese se desenvolveu em meio a mudanças impostas pela transição curricular, consideramos a pertinência de analisar a nova proposta pedagógica, discutindo alguns de seus aspectos à luz do que pudemos detectar em nossas observações de aulas e entrevistas e do que encontramos na pesquisa bibliográfica e nos documentos relativos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área.

Segundo informações constantes na apresentação do atual projeto pedagógico, as inovações propostas para a nova estrutura curricular foram norteadas pelas DCN, cujas linhas mestras para a graduação em Odontologia são: formação de profissional generalista; integração curricular; compromisso com a saúde, atualização, ética e cidadania; capacitação de profissionais para liderança, gerenciamento e comunicação (FOUFU, 2007, p. 15). Consta do novo projeto pedagógico que as modificações pretenderam, além de cumprirem as DCN, superar deficiências observadas nas sucessivas avaliações da antiga proposta curricular, tais como: falta de flexibilidade individual dos estudos; grande concentração de conteúdos e carga horária em momentos específicos do curso; duplicidade de conteúdos; ausência de uma formação afetiva e humana adequada; ausência de conteúdos que previssem a formação

administrativa e, sobretudo, a falta de integração entre os ciclos básico e profissionalizante (FOUFU, 2007). Segundo essa proposta, o novo currículo visou: oferecer opções de delineamento de disciplinas, estágios e atividades; manter uma distribuição equitativa de carga horária ao longo dos dez semestres do curso; e possibilitar que o aluno participe de iniciação científica, monitorias, programas de extensão e curse disciplinas optativas ao longo do curso (FOUFU, 2007).

Conforme os fundamentos, as condições e os procedimentos da formação de cirurgiões-dentistas definidos pelas DCN para o ensino de graduação em Odontologia, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), e as orientações para elaboração de projetos pedagógicos definidas pelo Conselho de Graduação da UFU (CONGRAD), no artigo 7º da resolução 2/2002, as ações pedagógicas a ser desenvolvidas no curso de Odontologia da FOUFU deverão seguir estes princípios:

> Contextualização e criticidade dos conhecimentos; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo a desenvolver nos estudantes atitudes investigativas e instigadoras de sua participação no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo; Flexibilidade Curricular, com a adoção de diferentes atividades acadêmicas, de modo a favorecer o atendimento às expectativas e interesses dos alunos; Rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos; A ética como orientadora das ações educativas; O desenvolvimento de uma prática de avaliação qualitativa do aprendizado dos estudantes, e uma prática de avaliação sistemática do Projeto Pedagógico do curso, de modo a produzir re-significações constantes no trabalho acadêmico; Articulação entre teoria e a prática desde o início do curso, possibilitando ao discente maior aproximação dos conteúdos estudados à sua real aplicação clínica, aumentando seu interesse e favorecendo a aprendizagem. (FOUFU, 2007, p. 21).

O curso apresenta as características a seguir:

Modalidade: bacharelado em Odontologia.

Título conferido: cirurgião-dentista.

Atuação profissional: em clínica odontológica privada/convênios; em clínica odontológica do serviço público; na docência de terceiro grau nas áreas básicas de ciências da saúde ou nas áreas profissionalizantes de odontologia; em pesquisas na área de saúde.

Reconhecimento: decreto 76.380, de 2 de outubro de 1975.

Duração do curso: mínima de cinco anos e máxima de dez anos.

Prazo proposto pela instituição: cinco anos.

Regime: semestral.

Campus: Umuarama.

Turno: integral.

Vagas: 40 vagas semestrais.

Objetivo geral do curso: formar cirurgiões-dentistas com conhecimentos, habilidades e destrezas que os caracterizem como profissionais tecnicamente aptos, cientificamente orientados e social, ética e humanisticamente sensíveis para promover a saúde e solucionar, com critérios reflexivos, educativos, preventivos e reabilitadores, os problemas odontológicos mais prevalentes na região geoeducacional da instituição e em programas de interesse nacional. Deverão dominar os aspectos gerais das especialidades odontológicas, capacitando-se a produzir tratamento integral e adequado no nível de atenção em que estiverem atuando, mantendo-se integrados às demais profissões da área de saúde e conscientes da necessidade de estar permanentemente atualizados através do processo de educação continuada (FOUFU, 2007, p. 22).

Em conformidade com as DCN, os conteúdos contemplados pelos componentes curriculares pertencem a estas áreas do conhecimento: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Humanas e Sociais e Ciências Odontológicas. Também estão previstas algumas Competências Gerais e Específicas: os Estágios Supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso, bem como as Disciplinas Optativas. As Unidades de Ensino e seus respectivos conteúdos, assim como as demais atividades acadêmicas necessárias à formação do cirurgião-dentista, estão organizadas por Núcleos de Formação, tal qual apresenta o Quadro 1.

QUADRO 1
Núcleos de Formação da FOUFU

NÚCLEO	EIXO/ÁREA DO CONHECIMENTO/ATIVIDADE
Núcleo de Formação Básica	*Ciências Biológicas e da Saúde
Núcleo de Formação Profissional	*Ciências Odontológicas
Núcleo de Formação Específica	*Competências gerais e específicas Estágios Supervisionados Trabalho de Conclusão de Curso
Núcleo de Formação Humanística	*Ciências Humanas e Sociais *Administração e Gerenciamento
Núcleo de Formação Complementar	*Atividades Acadêmicas Complementares

Fonte: FOUFU, 2007, p. 27.

No núcleo de formação básica, os componentes curriculares incluem conteúdos teóricos e práticos que envolvem a área das ciências biológicas e da saúde; o núcleo de formação profissional inclui os componentes curriculares do eixo das ciências odontológicas. As disciplinas e atividades de competências gerais e específicas como estágio supervisionado obrigatório e trabalho de conclusão de curso estão no núcleo de formação específica. Por sua vez, o núcleo de formação humanística compreende os conteúdos que contribuem para a compreensão dos determinantes culturais, comportamentais, psicológicos, éticos e legais da relação entre indivíduo e sociedade e conteúdos que envolvem a comunicação, a economia e a gestão administrativa em nível individual e coletivo. O núcleo de formação complementar prevê as atividades acadêmicas complementares, a exemplo da monitoria/extensão, participação em eventos científicos, publicação de artigos e outras que poderão ser desenvolvidas pelo graduando em qualquer momento durante o curso para ampliar/diversificar sua formação profissional, seja no conhecimento de áreas diferentes do saber ou no âmbito de sua preparação ética e humanística (FOUFU, 2007).

A unidade acadêmica FOUFU é composta de dez áreas: Dentística e Materiais Odontológicos; Odontologia Pediátrica e Ortodontia; Odontologia Preventiva e Social; Periodontia e Implantodontia; Oclusão, Prótese Fixa e Materiais Odontológicos; Prótese Removível e Materiais Odontológicos; Endodontia; Patologia; Diagnóstico Estomatológico; Cirurgia e Traumatologia Buco-maxilo-facial e Implantodontia (FOUFU, 2010). Além dessas áreas, três outras unidades acadêmicas da UFU oferecem disciplinas para a graduação em Odontologia: o Instituto de Ciências Biomédicas — áreas de Morfologia e de Imunologia e Parasitologia; o Instituto de Psicologia — núcleo de Práticas Clínicas; e a Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais — Departamento de Ciências Sociais.

1.2 **Os sujeitos**

Decidimos investigar os professores que ministram aulas no curso de graduação em Odontologia nos núcleos de formação básica, profissionalizante, humanística e específica. Atuando naquelas dez áreas acadêmicas da FOUFU e ministrando disciplinas e conteúdos na graduação em Odontologia, estão 54 professores efetivos[10] — todos cirurgiões-dentistas. Além destes, ministram aulas na graduação outros seis docentes, dos quais dois não são

[10] Esse número nos inclui. A contabilização ocorreu em 2010 e pode alterar a qualquer momento em razão de contratações, aposentadorias etc.

graduados em Odontologia. Os seis pertencem às unidades acadêmicas da UFU mencionadas há pouco (Instituto de Ciências Biomédicas: quatro docentes cirurgiões-dentistas; Instituto de Psicologia: um professor-psicólogo; e Instituto de Ciências Sociais — Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais: uma professora-socióloga), que oferecem disciplinas para a graduação em Odontologia (cf. terceira coluna do QUADRO 2, p. 36). Logo, excluindo nossa presença como docente da graduação da FOUFU, os demais 59 professores que ministram aulas nessa Instituição compõem a população total de sujeitos *potenciais* para este estudo.

A opção pelos professores como nossos sujeitos se deve ao fato de que são os protagonistas do processo educacional em odontologia. Assim, procuramos analisar informações e depoimentos dos docentes sobre sua formação, suas práticas e seus saberes, considerando que uma das maiores exigências para a ressignificação atualmente exigida do perfil profissional dos cirurgiões-dentistas se relaciona à condição do corpo docente de seus cursos de graduação. Afinal, é ao professor que cabe a tomada de decisão na direção da prática pedagógica, para favorecer tanto a permanência quanto a mudança da cultura institucional (FEITOSA; CORNELSEN; VALENTE, 2007).

Certamente, essa escolha tem muito que ver com nossa trajetória profissional, sempre preocupada em destacar a relevância do papel desempenhado pelo docente na formação profissional em odontologia. Nossa escolha também buscou seguir a tendência atual das pesquisas acerca da formação docente, em uma abordagem que, segundo Nóvoa (1992), vai além da acadêmica, que reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Assim, pretendemos realizar um trabalho que envolvesse as dimensões pessoal e profissional da docência e permitisse a reflexão crítica sobre aspectos abordados por parte dos próprios docentes.

1.3 **Instrumentos e procedimentos para levantamento dos dados**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, além dos documentos (Regimento Interno e Projeto Pedagógico da FOUFU; Diretrizes Curriculares para a graduação em Odontologia, Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB) e da pesquisa bibliográfica, foram o questionário semiestruturado, a observação direta em sala de aula e a entrevista semiestruturada.

Todos os roteiros e instrumentos foram elaborados por nós, partindo dos objetivos do estudo e da revisão de literatura realizada, a fim de detectar o *perfil profissional* do professor de Odontologia, com base na prática pedagógica, nos saberes, na formação docente e no conhecimento do trabalho desenvolvido na formação odontológica, e o *ser professor*, com vistas à possibilidade de percepção do sentimento que o motiva à profissão e à prática docentes.

Iniciamos a fase de coleta de dados após a aprovação final do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da UFU, pois nossa preocupação com os princípios éticos esteve presente em todo o desenvolvimento do trabalho, procurando proteger os direitos dos indivíduos envolvidos. Os instrumentos foram devidamente aprovados pelo Comitê, conforme o documento "Análise final nº. 629/09 para o protocolo registro CEP/UFU 274/09" (ANEXO A). Além dessa autorização, foi solicitada autorização dos professores para que pudéssemos aplicar o questionário, acompanhar suas aulas e entrevistá-los. Para tanto, apresentamos sucintamente os propósitos da pesquisa e solicitamos a leitura e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), garantindo o anonimato, o caráter sigiloso das informações e o direito de não participação em qualquer etapa. E mais: para preservar a identidade dos nossos interlocutores, utilizamos nomes fictícios para os professores nos excertos — dos questionários, do diário de campo e das entrevistas — apresentados na discussão e interpretação dos dados. Em alguns momentos, foi necessário fazer referência apenas à disciplina ministrada para evitar cruzamento de informações e identificação dos sujeitos. O trabalho de campo foi realizado entre dezembro de 2009 e dezembro de 2010.

De início, construímos um questionário semiestruturado ou misto, composto por questões abertas e fechadas, as quais buscaram obter dados da vida funcional pregressa dos professores, de sua formação, de sua prática docente e de seus saberes (APÊNDICE B). Embora esse instrumento tenha sido distribuído a todos os 59 docentes que ministravam aulas no curso de graduação em Odontologia da FOUFU, 41 deles nos devolveram o questionário respondido. O Quadro 2 descreve a distribuição dos participantes por áreas e unidades acadêmicas.

QUADRO 2
Distribuição dos professores atuantes na graduação em Odontologia da FOUFU e dos que participaram da pesquisa por Unidades acadêmicas da UFU e Áreas de ensino — 2010

UNIDADES ACADÊMICAS	ÁREAS	NÚMERO DE DOCENTES DA GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA	NÚMERO DE SUJEITOS DA PESQUISA
• Instituto de Psicologia	Psicologia Clínica	1	1
• Instituto de Ciências Sociais — Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais	Ciências Sociais	1	1
• Instituto de Ciências Biomédicas	Morfologia	3	1
	Imunologia; Parasitologia	1	1
• Faculdade de Odontologia	Dentística; Materiais odontológicos	8	5
	Odontologia Pediátrica; Ortodontia	7	1
	Odontologia Preventiva e Social	7	6
	Periodontia; Implantodontia	3	3
	Oclusão; Prótese fixa; Materiais odontológicos	8	5
	Prótese Removível; Materiais odontológicos	6	5
	Endodontia	4	4
	Diagnóstico Estomatológico	4	3
	Cirurgia e Traumatologia buco-maxilo-facial; Implantodontia	5	3
	Patologia	2	2
Total		**60**	**41**

Uma vez coletados os dados com esse primeiro roteiro de informações, decidimos assistir às aulas de alguns professores investigados, pois acreditamos que é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico em estudo. Passamos, então, ao segundo instrumento: à observação direta da sala de aula, que, como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa, é reconhecida e valorizada por autores como Lüdke e André (1986), Triviños (1987) e Minayo (1994). A observação direta em sala de aula possibilitou captar uma variedade de situações às quais não poderíamos ter acesso apenas por intermédio dos questionários e/ou entrevistas. A observação direta da prática pedagógica viabiliza o esclarecimento de sua lógica interna, porque permite acompanhar e registrar os movimentos, os discursos e as ações dos docentes, suas relações com os alunos e a mobilização/produção de saberes diversos. Segundo Lüdke e André (1986), ela possibilita um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações. “A experiência

direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Como observou Cunha (1988), convém considerar a questão subjetiva da observação, pois quem vê o fenômeno o faz à sua maneira, levando em conta seus constructos e referenciais prévios. Nessa perspectiva, elaboramos um protocolo bastante flexível para as observações, procurando coletar informações sobre as atividades desenvolvidas e as interações que ocorrem no cotidiano da sala de aula (APÊNDICE C). O enfoque foi sobre os fazeres docentes, os saberes por eles mobilizados e as relações interpessoais. Os critérios de seleção para as observações e entrevistas atenderam a uma intencionalidade, uma vez que, segundo Minayo (1994), uma amostra ideal em pesquisa qualitativa não cumpre critérios numéricos, mas é aquela que reflete as múltiplas dimensões da totalidade. Ou então — como enuncia Thiollent (1985) — nas abordagens qualitativas as unidades não são consideradas como equivalentes ou de igual relevância.

Nossos critérios básicos para constituição da amostra foram os mesmos seguidos por Lima, Almeida e Lima (1999): eleição dos sujeitos com os atributos que pretendíamos conhecer; possibilidade de reincidência das informações, sem deixar de valorizar informações ímpares; garantia de abrangência da diversidade do conjunto de informantes, no intuito de apreender semelhanças e diferenças; inclusão progressiva conforme as descobertas do campo e o confronto com a teoria. Atendendo a esses critérios, os professores cujas aulas foram observadas foram selecionados conforme os conteúdos ministrados na graduação de Odontologia, de modo a abarcar as áreas/os eixos dos seguintes núcleos curriculares: Formação Básica (Ciências Biológicas e da Saúde), Formação Profissional (Ciências Odontológicas), Formação Humanística (Ciências Humanas e Sociais) e Formação Específica (Estágios). Procuramos, assim, captar a diversidade de saberes e conhecimentos mobilizados para a formação em odontologia, bem como conhecer as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes no referido curso.

Além dos conteúdos que ensinam, buscamos selecionar professores de perfis diferentes, de modo a fazer da amostra algo representativo do grupo em estudo. Na medida do possível, selecionamos docentes de ambos os sexos, de faixas etárias distintas, com regimes de trabalho diversos, com maior ou menor experiência no magistério superior, envolvidos ou não com atividades administrativas/pesquisa/extensão, além do ensino, e com titulações diferentes.

Outro aspecto levado em conta para a seleção das aulas a ser observadas foi a compatibilidade de seus horários com nossa própria grade horária de trabalho na FOUFU[11].

As observações de aulas foram feitas entre agosto e novembro de 2010. Ao todo, foram observadas 142 horas-aula, assim distribuídas: 30 horas-aula teóricas do núcleo de formação humanística; 30 horas-aula teóricas e 20 práticas do núcleo de formação profissionalizante; 26 horas-aula teóricas e 16 práticas do núcleo de formação básica; e 20 horas-aula práticas do núcleo de formação específica — como mostra o Quadro 3.

QUADRO 3
Distribuição das observações de aulas

NÚCLEO	DISCIPLINA/UNIDADE	CARGA HORÁRIA (horas-aula)	NÚMERO DE PROFESSORES	TOTAL (horas-aula)
• Núcleo de Formação Básica (Ciências Biológicas e da Saúde)	Anatomia/Unidade de Constituição do Aparelho Estomatognático 1 (UCAE1) — teórica e prática	32	1 professor	42
	Saúde Coletiva/Unidade de Saúde Humana 1 (USH1) — teórica	10	1 professor	
• Núcleo de Formação Profissionalizante (Ciências Odontológicas)	Radiologia e Imaginologia/Unidade de Diagnóstico Estomatológico 2 (UDE 2) — teórica e prática	6	1 professor	50
	Prótese Removível/Unidade de Reabilitação do Aparelho Estomatológico 6 (URIAE 6) — teórica	20	5 professores	
	Clínicas Integradas/Unidade de Clínicas Odonto-Estomatológicas Integradas 4 (UCOEI 4) — prática	24	(Aqui observamos os mesmos cinco professores da URIAE 6, para conhecermos a sua atuação nas aulas práticas)	
• Núcleo de Formação Humanística (Ciências Humanas e Sociais)	Sociologia/Unidade de Conhecimento Humano 1 (UCH1) — teórica	10	1 professor	30
	Psicologia/Unidade de Conhecimento Humano 1 (UCH1) — teórica	10	1 professor	
	Ética e Bioética/Unidade de Conhecimento Humano 1 (UCH1) — teórica	10	1 professor	
• Núcleo de Formação Específica (Estágio Supervisionado/SUS)	Estágio Supervisionado 6 Prática	20	1 professor (que também ministra aulas de URIAE 6)	20

[11] As aulas teóricas de algumas das disciplinas selecionadas estavam sendo antecipadas, de forma que os conteúdos de dois bimestres foram oferecidos em um, ora porque depois viriam apenas as práticas, ora porque o docente não dispunha de horário livre no semestre todo. Em razão disso, pudemos observar aulas de mais disciplinas.

Foram observadas as aulas de 11 docentes, pois o número deles variou em cada disciplina das diferentes unidades por nós selecionadas previamente. Assim, decidimos observar todos aqueles que ministraram aulas no período de tempo em que fizemos a investigação. Na disciplina Clínicas Integradas da Unidade de Clínicas Odonto-estomatológicas Integradas 4 (UCOEI 4)[12], procuramos observar os mesmos cinco docentes já observados nas aulas teóricas da disciplina Prótese Removível da Unidade de Reabilitação do Aparelho Estomatológico 6 (URIAE 6)[13] para conhecermos sua atuação, agora nas aulas práticas. O professor que acompanha o Estágio Supervisionado 6 também ministra aulas da disciplina Prótese Removível (URIAE 6).

Para o registro das observações, utilizamos um diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Biklen (1994), que propõem que o conteúdo das observações seja composto de uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva consistiu no registro detalhado do que acontecia nas aulas, onde buscamos relatar os fatos e as atividades desenvolvidas com transcrição das falas dos sujeitos e descrição de seus comportamentos, suas posturas e suas atitudes. A parte reflexiva constou de nossos comentários pessoais, incluindo pontos a ser esclarecidos, além de mudanças na nossa perspectiva de observador, tais como evolução de nossas expectativas e opiniões durante o estudo, sentimentos e algumas reflexões metodológicas.

O registro das observações foi realizado no momento em que as aulas aconteciam. Fizemos as anotações possíveis, deixando para refinar e detalhar o relato em momentos que não fossem muito distantes, de preferência logo após sairmos da Instituição, para não corrermos o risco de esquecer algum detalhe. Parte das aulas observadas não foi gravada, seja porque o professor assim preferiu, seja porque os ruídos externos prejudicavam a captação da voz do docente. Assim, o gravador de voz[14] foi utilizado apenas quando autorizado pelo professor e quando o local da sala permitiu o registro claro da voz docente, sendo as gravações transcritas logo em seguida, de modo que o registro fosse o mais exato e completo possível.

---

[12] A UCOEI 4 é uma disciplina prática clínica oferecida no oitavo período para as turmas que seguiram o currículo antigo, como é o caso da turma por nós observada, que se formou em 2010–2, ainda de acordo com o antigo projeto pedagógico. As demais disciplinas já receberam a denominação segundo o novo currículo (ver quadro n.3). Essas variações decorreram do momento de transição atravessado pela FOUFU, em fase de implementação de um novo projeto pedagógico.

[13] Não houve possibilidade de observamos também as aulas práticas da mesma disciplina, por incompatibilidade de horários. Como nos períodos seguintes os alunos repetem as práticas, nas aulas de clínicas pudemos observá-las com uma turma de oitavo período, cujo horário era compatível com nossa disponibilidade.

[14] Gravador digital de voz Powerpack DVR–1900; programa de computador para transcrição das entrevistas Express Scribe/Express Dictate. Disponível em: <http://www.nch.com.au/scribe/index.html>.

Durante as observações, ao adentrarmos as salas de aulas teóricas, os laboratórios de aulas práticas e as clínicas de ensino — ambientes nos quais ocorre a prática dos sujeitos investigados —, procuramos interferir o mínimo possível em sua rotina. Nenhum dos professores se mostrou especialmente preocupado com nossa presença — aliás, alguns se deram ao trabalho de explicar aos alunos o motivo de estarmos ali; outros não fizeram nenhuma referência. Com o passar do tempo, nossa presença pareceu ser completamente assimilada como parte do ambiente e do ritual cotidiano. Alguns alunos, diante do nosso esforço de tudo registrar nos diários de campo, brincavam dizendo que gostariam de "xerocar os nossos cadernos antes das provas". Cessamos as observações no momento em que passamos a perceber reincidência de informações.

De posse dos dados obtidos por meio do questionário e das observações, formulamos as questões para aplicação de um terceiro instrumento: a entrevista — realizada com 11 professores, dos quais nove eram parte dos onze docentes cujas aulas foram observadas. Além desses, também entrevistamos o atual coordenador de graduação da FOUFU e um professor que ministra disciplinas voltadas à formação docente no Programa de pós-graduação (Mestrado) da FOUFU. A razão da inclusão desses dois docentes foi a relação de sua função com nosso objeto de estudo: o coordenador do curso, porque estamos em pleno processo de implantação do novo projeto pedagógico e acreditamos que ele pudesse nos oferecer dados relevantes sobre a formação odontológica já na vigência das novas diretrizes curriculares; o professor das disciplinas didático-pedagógicas do curso de Mestrado, porque tem relação direta com a formação docente do professor de Odontologia, conforme os objetivos anunciados pelo programa de pós-graduação da FOUFU.

Das várias possibilidades, escolhemos a entrevista semiestruturada porque "[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Trata-se de um instrumento importante que permite dar voz ao próprio sujeito, viabilizando o diálogo e permitindo o debate de questões, muitas vezes, silenciadas por falta de um espaço — ou mesmo de oportunidade — na instituição educacional.

Ainda que nosso propósito fosse não limitar o discurso de nossos entrevistados, optamos pela elaboração de um roteiro (APÊNDICE D), sobretudo para que não nos perdêssemos durante os encontros. Lüdke e André (1986) salientam a importância do uso de um roteiro semiestruturado para guiar a entrevista nos principais tópicos a ser abordados. O roteiro utilizado foi elaborado com base nas respostas obtidas no questionário e, em especial,

nas experiências vivenciadas por meio da observação em aulas, que favoreceram, com mais relevância, a identificação de algumas dimensões do real que mereciam ser aprofundadas, conforme a perspectiva dos docentes. Na prática, o roteiro serviu para dar início à entrevista, mas não foi seguido com rigidez. À medida que o entrevistado expunha suas ideias, as perguntas eram introduzidas — a maioria das entrevistas se desenvolveu em tom bastante próximo de uma conversa informal. Nossos interlocutores se mostraram sempre muito espontâneos e à vontade.

A princípio, pensamos em entrevistar um número menor de professores. Mas fomos percebendo a diversidade de dados fornecidos em cada entrevista e constatamos a necessidade de ampliar a amostra. As entrevistas foram sempre gravadas e os encontros foram realizados em dias, locais e horários previamente agendados com cada docente. Assim como procedemos para o registro definitivo das observações, também com as entrevistas tivemos o cuidado de fazer sua transcrição logo após a gravação, para que ainda tivéssemos vivos na memória os detalhes do discurso dos professores. Uma vez transcritas, as cópias impressas foram encaminhadas (APÊNDICE E) aos docentes para leitura e eventuais correções; depois disso, foram-nos devolvidas com a devida autorização para sua utilização.

1.4 **Organização e análise dos dados**

Como observou Cunha (1988), a organização e análise dos dados nas pesquisas qualitativas são um processo complexo, pois requerem do pesquisador uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o envolve, sem perder as peculiaridades e particularidades que, muitas vezes, podem enriquecer a compreensão do fenômeno. Embora tenhamos reservado este espaço para tratar dela, a análise na investigação qualitativa foi se efetivando nas várias etapas do processo de conhecimento do campo, onde fomos fazendo aproximações sucessivas da realidade com base na combinação particular de teoria com dados.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 42), no momento da análise "[...] o pesquisador já deve ter uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte, então, para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa". Assim, num primeiro momento, após sucessivas leituras, todo o material produzido após a coleta de dados foi organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis, previamente definidos e de acordo com os objetivos da pesquisa. Trata-se de um trabalho mais "braçal" do que propriamente analítico, observa Duarte (2002). O que buscamos fazer

logo após as primeiras leituras foi uma primeira classificação e organização dos dados, de modo que pudessem ser usados mais adiante, numa fase mais complexa da análise.

Segundo Duarte (2002), vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, devemos fazer um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de maneira a produzir interpretações e explicações que possam dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. Para tanto, dedicamo-nos a novas leituras do material disponível, cruzando informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que — afirma Duarte (2002) — são codificados em "caixas simbólicas", categorias teóricas ou "nativas", as quais ajudam a classificar, com certo grau de objetividade, o que pudemos depreender da leitura/interpretação daqueles diferentes textos.

> Assim, fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, e serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções. Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo. (DUARTE, 2002, p. 152).

No processo de organização e análise, procuramos fazer que os dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, pela pesquisa documental e pela pesquisa empírica "dialogassem" entre si.

Foram definidos dois parâmetros de estudo: "O professor do curso de Odontologia e sua formação, seus saberes e práticas" e "Formação dos cirurgiões-dentistas em tempo de novas diretrizes". No parâmetro "O professor do curso de Odontologia e sua formação, seus saberes e práticas" buscamos apresentar os sujeitos da pesquisa e delinear as suas trajetórias formativas, por meio dos dados dos questionários e entrevistas. Com as informações obtidas, simultaneamente, mediante entrevistas, questionários e observações em aula, procuramos analisar a formação para o exercício da docência e os saberes e os fazeres docentes. No parâmetro "Formação dos cirurgiões-dentistas em tempo de novas diretrizes" identificamos as possíveis mudanças na formação odontológica atual, que já se desenvolve sob as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área, procurando analisar a influência da atuação do professor na definição do perfil do profissional cirurgião-dentista. Nossa análise abordou aspectos que consideramos entraves relevantes para a formação generalista, para a formação crítico-reflexiva e para a formação humanística do cirurgião-dentista, apto tanto

para o trabalho na clínica privada, quanto no Sistema Único de Saúde, conforme recomendado pelas DCN.

Durante a análise, utilizamos a quantificação em momentos que julgamos relevante para a compreensão do fenômeno, bem como para caracterizar os nossos interlocutores e identificar o seu perfil. Procuramos ultrapassar a simples descrição, buscando realmente interpretar e analisar os dados, dialogando com os teóricos relacionados ao tema em estudo.

Capítulo II

DESAFIOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE: NOVAS ATRIBUIÇÕES, OUTROS SABERES E OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

> *Antes de decidirmos o tipo de universidade que queremos edificar, é necessário refletir sobre o modelo de sociedade que desejamos desenvolver.*
>
> — FERNANDES, F., 1974.

Neste capítulo, procuramos dialogar com a literatura face às exigências contemporâneas para a educação superior, analisando seu reflexo nas funções docentes, e abordamos as questões específicas da prática pedagógica do professor universitário e dos saberes que a compõem, procurando relacioná-las com o momento presente, de mudanças profundas.

2.1 **Exigências da sociedade**

Vivemos um momento em que a globalização e as grandes e constantes inovações tecnológicas têm provocado transformações profundas nos mais diversos setores da vida humana, com reflexos na universidade e em seu papel na sociedade. Segundo Feuerwerker (2003), as universidades são levadas a buscar modos de ampliar sua relevância social em função da limitação e insuficiência das respostas por elas produzidas para temas contemporâneos cada vez mais complexos. De acordo com Pachane (2003), a evolução tecnológica gera mudanças cada vez mais visíveis na vida cotidiana, e o processo de globalização da sociedade se evidencia na rapidez com que os acontecimentos socioeconômicos e culturais se propagam e afetam as rotinas de todas as nações. Nessa conjuntura, a situação da universidade não difere da situação geral por que passa a humanidade; não só por causas estruturais, mas também porque as próprias universidades são fonte responsável e geradora dessa situação geral, de acordo com Silva (1999).

A principal característica deste novo tempo é o enorme acúmulo de conhecimento em todos os domínios, com um potencial de armazenamento vertiginoso; e esse conhecimento já não é produzido, necessariamente, na universidade (FORGRAD, 1999). Nas palavras de Masetto (2003a, p. 3):

> Hoje, sabemos que as funções de produzir e solicitar o conhecimento podem ser realizadas por outras organizações, outros centros, ambientes e espaços tanto públicos como particulares. Hoje podemos pesquisar em nossos computadores domiciliares ou profissionais, nos escritórios, nas empresas, nas ONGs, em casa, assim como podemos nos informar por meio dos canais abertos pela telemática sobre todo e qualquer assunto que desejarmos. Isso vale para nós professores, assim como para nossos alunos e para as pessoas que não estiverem vinculadas a uma instituição escolar.

O papel da universidade relativo à formação profissional precisa ser revisto, de modo a acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos das profissões, pois a formação acadêmica é tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. Além disso, já não se concebe mais um exercício profissional homogêneo no período de inserção no mundo do trabalho (FORGRAD, 1999). Segundo Zabalza (2004), espera-se que a universidade não se contente em só transmitir a ciência, mas que também a crie, combinando docência e pesquisa; que dê um sentido prático e profissionalizante ao que oferece aos alunos; que desempenhe tais funções sem se fechar em si mesma, isto é, em contato com o meio social, econômico e profissional, de modo a colaborar para a melhoria desse meio.

Conforme o Plano Nacional de Graduação (FORGRAD, 1999), é preciso cuidar para que o conhecimento, ao priorizar a dimensão tecnológica em estreita sintonia com as relações de mercado e em um contexto globalizado, não se descole de sua função de busca de sentido para a vida, para o destino humano e da sociedade, e não se torne "produto comercial de circulação" orientado pelo paradigma da aplicabilidade. Logo, o papel da universidade já não é só o de formar profissionais para suprir as demandas do mercado, mas também de formar cidadãos imbuídos de valores éticos que, com competência técnica, atuem em seu contexto social de forma comprometida com a construção de uma sociedade mais inclusiva (FORGRAD, 1999).

As mudanças ocorrem na própria concepção e no papel social da universidade. Nas palavras de Zabalza (2004, p. 25):

> [...] de um lugar reservado a uns poucos privilegiados tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma "missão" que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um "serviço" que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence. [...] tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e decisões políticas.

Portanto, muitas têm sido as alterações impostas à educação superior: da massificação e progressiva heterogeneidade dos alunos à redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e novas orientações na formação (fundamentalmente, da orientação centrada no ensino à outra centrada na aprendizagem), incluindo a incorporação das novas tecnologias e do ensino à distância. Concordamos com Zabalza (2004) quando afirma que as mudanças estão submetidas à dialética de duas forças contrapostas: de um lado, a pressão da globalização e internacionalização dos estudos e dos pontos de referência (sistemas de avaliação, níveis de referência, políticas de pessoal, condições de credenciamento e reconhecimento das titulações, mobilidade dos estudantes, estratégias para competir em pesquisas e em captação de alunos etc.); de outro, há cada vez mais consciência da importância do contexto como fator determinante do que ocorre em cada universidade e das dificuldades para aplicação de regras ou critérios gerais.

Em que pese a necessidade de mudança imposta pelo novo contexto global e globalizado no que se refere a priorizar o econômico, é papel da universidade, igualmente, combater essa pretensa hegemonia (FORGRAD, 1999). Afinal, a globalização da sociedade não elimina a "cultura regional", as minorias que cultivam identidades próprias, as realidades que se alimentam do "local", do diferente, do "outro". Silva (1999, p. 20) defende esta tese:

> As universidades têm de perceber este fato, assim como têm de perceber emergências não previstas nesse processo de desenvolvimento, emergências que dialeticamente contradizem a globalização e os princípios que a fundamentam, a começar da irracionalidade que marca os movimentos da especulação financeira internacional. Emerge uma sociedade civil global, ligada por meio de tecnologias comunicativas, que evoluem com base na informação compartilhada e que possibilitam a crescente consciência de identidades diferenciadas e de culturas locais e regionais. Desse modo, vai-se verificando uma espécie de participação global que, em vez de anular o específico, chama a atenção para este. [...] hoje se está formando uma nova consciência coletiva — nem sempre crítica —, mais ampla talvez, sobre a importância da natureza, das culturas nacionais, da solidariedade entre os povos e entre as sociedades. Surgem também propostas de novos estilos de vida que visam à distribuição mais justa dos recursos naturais e da riqueza. [...] o sentimento de solidariedade geral pode impulsionar o desenvolvimento humano para formas globais de intercâmbio, para o florescimento de diversas culturas e para o diálogo de culturas excluídas ou marginais com a alta cultura da racionalidade científica e tecnológica.

A redefinição do papel da universidade passa, então, por uma questão fundamental: decidir a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela vai servir. É possível esboçar duas alternativas: o modelo concentrador, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de certos setores da sociedade com base no qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais; ou o modelo includente, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário e centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar dos avanços alcançados (FORGRAD, 1999).

A autonomia universitária é tratada, aqui, no sentido de não aceitar ser posta a serviço de um único segmento social. Com seus múltiplos e contraditórios papéis, a universidade nos tempos contemporâneos tem sido cobrada quanto a se situar, critica e dialeticamente, na sociedade. Além de contribuir para o desenvolvimento tecnológico, formando quadros e gerando conhecimento para essa sociedade concreta, ela precisa, simultaneamente, promover a cidadania universal, orientando parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade (SILVA, 1999). Dessa forma, observamos que, também, está sendo cobrado da universidade o cumprimento de sua função social, que se orienta pelo direito de todas as pessoas à vida digna; além disso, que, no contexto dessa nova sociedade do conhecimento, propicie a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Nessa perspectiva, ela deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos, mas também pela ética. Parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística.

Segundo consta do documento "Plano nacional de graduação" (FORGRAD, 1999), propor ações para a educação superior na virada do século requer atenção aos apelos desse novo tempo que se impõe sob o signo da comunicação e da informação.

> Vivendo na era da sociedade tecnológica, torna-se necessário rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade, que não se apresenta de modo linear, num *continuum* de causa e efeito, mas, de modo plural, numa multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões, ampliando a inserção do homem no mundo. (FORGRAD, 1999, p. 6).

Para que sejam elaboradas novas formas de produzir, administrar e difundir conhecimentos, Pachane (2003) destaca a necessidade de promover profundas mudanças pedagógicas. Em consequência, o trabalho do professor universitário, também, modifica-se. Conforme Masetto (2003a, p. 4):

> De uma preocupação total e exclusivamente voltada para a transmissão de informações e experiências, iniciou-se um processo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar um significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele esse conhecimento. Superando a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, o que se busca é que o aluno em seus cursos superiores esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Isso fez com que os cronogramas curriculares se abrissem para atividades práticas, integrando-se com teorias estudadas. E a discussão de valores éticos, sociais, políticos, econômicos, por ocasião do estudo de problemas técnicos, integra-se à análise teórico-técnica de determinada situação, com os valores humanos e ambientais presentes e decorrentes da solução técnica apresentada.

Todavia, a adequação a uma conjuntura de transformações tão amplas e profundas tem sido objeto de políticas e textos reformadores onde, com frequência, são propostas soluções padronizadas às questões da educação superior. Em uma época marcada pelo delinear de um mercado amplo de trocas em escala planetária, as reformas dos sistemas públicos de ensino se preocuparam, predominantemente, com questões relativas às formas de financiamento, controle e gestão da educação escolar. Segundo Gentili (1996, p. 18), no pensamento neoliberal,

> [...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, [para o neoliberalismo] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão [...]; reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular.

Seguindo esses princípios, efetivaram-se mudanças segundo uma lógica em que a qualidade da educação se relaciona com a eficácia gerencial e a otimização dos recursos disponíveis. Assim, as reformas educacionais desse período frequentemente aparecem como matéria técnica, elaborada por peritos no assunto e visando

> [...] obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. (AZEVEDO, 2004, p. XI).

Nesse sentido, destacamos que os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança; se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias — mesmo que possam ser interessantes — não se efetivam.

Entretanto, as atuais políticas para a educação superior não evidenciam esforços de investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes; tampouco se percebem esforços de investimento em sua valorização, o que envolveria formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional, e não só o treinamento de competências técnicas.

De qualquer modo, em um contexto de forte subordinação das políticas educacionais à política econômica, o professor — voz raramente ou nunca presente na definição das reformas educacionais — sofre intensamente o impacto das mudanças delas decorrentes.

2.2 Impacto das reformas e transformações mundiais nas atribuições do professor universitário

O Brasil vivencia um período de diversas alterações no sistema de educação superior, que englobam a expansão e a flexibilização desse sistema; as mudanças na estrutura curricular, com as novas diretrizes para os cursos; a pressão por mais eficiência e produtividade; as alterações nos critérios de ingresso nas Instituições de Educação Superior (IES), com as políticas de democratização do acesso; a exigência de titulação do corpo docente e os processos sistemáticos de avaliação, tanto em âmbito institucional como nacional, dentre outras. Como não poderia deixar de ser, muitas dessas mudanças se refletem, direta ou indiretamente, no trabalho do professor.

A expansão das IES[15] no território nacional aumentou significativamente as oportunidades de emprego para os professores. Porém, mesmo com o crescimento do número de docentes[16], Pimenta e Anastasiou (2002) observam que tal expansão não foi acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada. As autoras destacam, também, que o ingresso do professor na carreira docente ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição. Nas IES públicas, é por concurso (mesmo no caso de professores substitutos); o candidato a professor efetivo passa por um período de estágio probatório mediante um processo de avaliação realizado por seus pares antes da efetivação ou da não efetivação. Nas instituições particulares, o ingresso ocorre por seleção ou convite, e o contrato

[15] Segundo o Censo da Educação Superior de 2009, o número de IES praticamente dobrou em relação a 2004: em 2009 já eram 2.314 IES, sendo que em 2004 elas totalizavam 1.180 (BRASIL, 2010a).
[16] Conforme o Censo da Educação Superior de 2009, já eram 307.815 os docentes nas IES naquele ano (BRASIL, 2010a).

é regido pela função da docência, mesmo que a IES se interesse, em especial, pela experiência de pesquisa do candidato. Nesse contexto, ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula; por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente se limitam às da contratação trabalhista, sendo os professores, em geral, contratados em regime de tempo parcial ou como horistas (PACHANE, 2003).

Quanto à diferenciação entre as IES, Gamboa (1999) observa que, mesmo após décadas da implantação da reforma de 1968, que conceituou a universidade como instituição articuladora entre ensino e pesquisa, esta última continua sendo menos valorizada no sistema nacional de educação superior, sobretudo no setor privado. Verifica-se uma diferenciação cada vez maior entre os programas que incentivam a pesquisa e os que priorizam o ensino. Como afirma Saviani (2003), o padrão universitário, então adotado como regra segundo a lei 5.540/1968, hoje se transforma em exceção graças à orientação do decreto 2.306[17], de agosto de 1997. Em decorrência, é grande a diferenciação[18] do perfil das instituições por dependência administrativa, pela diversificação e pela flexibilização da oferta, o que leva à maior diversidade de condições de trabalho docente.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), é necessário conhecer em detalhes esse processo de crescimento e flexibilização do sistema de educação superior. Afinal, dependendo do tipo de instituição ao qual o professor se vincula, um tipo de produção diferente será exigido dele, seja esta relativa a atividades de ensino, extensão ou pesquisa.

Com os movimentos de expansão e flexibilização do sistema e com a maior diversificação da oferta, a diferenciação tende a se aprofundar, refletindo a adequação do sistema de educação superior ante o crescimento e a demanda de novos perfis profissionais exigidos pelo mercado. Assistimos ao surgimento de necessidades como a de criar cursos mais curtos e/ou voltados a novas especialidades em decorrência de abordagens interdisciplinares, do avanço da ciência e da tecnologia, da flexibilização dos campos do saber ou das necessidades criadas pelo gerenciamento de sistemas de novas tecnologias. Até mesmo o tipo de formação a ser oferecido pela educação superior é questionado, bem como o são os interesses a que deve atender, afirma Pachane (2003).

---

[17] O decreto 2.306/97 permitiu a criação dos centros universitários ao "contornar" o artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: "[...] os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo [...] governo para viabilizar a expansão e, por conseqüência, a democratização da universidade a baixo custo [...]" (SAVIANI, 2007, p. 18).

[18] Segundo Cunha, L. A. (2004), os decretos 2.306/97 e 3.860/01 foram responsáveis pelo formato peculiar adquirido pelo sistema de ensino superior ao provocarem importantes modificações na organização acadêmica das IES: aos formatos já existentes, outros foram acrescentados, de modo que hoje se têm universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades/institutos/escolas superiores e centros de educação tecnológica.

Dadas as incertezas do mercado de trabalho e a volatilidade das formações profissionais por ele exigidas, o professor precisa estar preparado para oferecer ao aluno uma formação cultural ampla e sólida, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão ampla do mundo e das suas transformações, de forma a desenvolver nele a criatividade, o espírito crítico, a capacidade para inovar e negociar, a ambição pessoal e a atitude positiva no trabalho em equipe — atributos que o preparem para enfrentar as exigências crescentes e cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (SANTOS, 1996).

As mudanças que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) provocam nos tempos/espaços do mercado de trabalho podem ocorrer, também, nos tempos/espaços educacionais. Goergen (2000) destaca que os novos meios de comunicação se refletem diretamente nas formas tradicionais e institucionalizadas de ensino e de aprendizagem. Como hoje uma grande parcela da educação pode ocorrer à distância, longe da instituição, passando a ser redefinida por meios eletrônicos telemáticos e interativos em que prevalece o tempo curto, esse autor questiona como ficará toda a metodologia escolar e acadêmica que, até este momento, definiu-se pelo tempo longo. Afinal, as disciplinas, os semestres, períodos e anos, as relações entre professor e aluno, a aquisição do conhecimento básico, a formação do caráter e a inserção cultural sempre se processaram em espaços grandes de tempo e em espaços geográficos preestabelecidos.

Ainda sobre as TIC, são pertinentes as palavras de Rodas (2008, s. p.) ao afirmar que

> Nunca antes o conceito de universidade, surgido na Europa no século 12, enfrentou tamanho desafio. Estão em xeque seus pressupostos básicos: localização, temporalidade e limitação de vagas. De *per si*, as invenções da imprensa, do rádio e da televisão não tiveram o condão de mudar, fundamentalmente, o conceito em tela. O uso integrado de variadas mídias, possibilitado pelo uso conjunto de tecnologias de comunicação e informação, contudo, vem permitindo uma revolução na educação, em razão de romper com as fronteiras de tempo e de espaço.

Todos esses argumentos trazem à pauta de discussões a necessidade de adaptar o trabalho docente às novas exigências.

Ao mencionar o movimento de democratização do acesso a educação superior, Pachane (2003) observa que a expansão do número de vagas resulta em maior variedade do público que se dirige às IES[19]: este se abre a parcelas da população a quem antes a possibilidade de graduação era dificultada ou inexistente. Em decorrência, hoje o professor da educação superior precisa saber lidar com a grande diversidade cultural decorrente do ingresso de um

[19] Em 2009, foram 5.115.896 matrículas em cursos presenciais e 5.954.021 matrículas totais no ensino superior (BRASIL, 2010a).

público cada vez mais heterogêneo: por um lado, um público que pode não estar tão bem preparado emocional e intelectualmente para esse ingresso, um público talvez mais jovem, mais imaturo e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem, tendo em vista que a educação superior já não é mais garantia de um emprego estável no futuro; por outro lado, pode ser um público mais exigente quanto à qualidade do curso oferecido se pensarmos na alta competitividade do mercado de trabalho. Além disso, os professores passam a ter necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor, até então vista como índice de qualidade de um curso, agora passa a identificar a "ineficiência do sistema" (PACHANE, 2003).

Para Teodoro e Vasconcelos (2003), tornar a universidade em algo "para todos" — conquista social dos ideais democráticos modernos — significa produzir uma realidade qualitativamente distinta com a qual decisores políticos, professores, alunos e suas famílias, bem como a opinião pública em geral, têm manifesta dificuldade em entender e lidar. Segundo esses autores, a escola "para todos" enfrenta duas crises: uma de regulação, porque em várias situações não cumpre seu papel de agente de integração social; outra de emancipação, porque já não produz a mobilidade social tão aguardada por diversas camadas sociais, às quais a frequência em um curso superior constitui a melhor ferramenta que podiam legar a seus filhos. Assim, enfatiza-se a necessidade de tomar consciência dessa realidade; e isso implica que já não se pode continuar a debater e equacionar os problemas da educação superior como se esta fosse frequentada apenas por uma elite social e cultural. Esses autores reiteram que precisa ser modificado o modelo de escola de massas atual, ainda constituído na base do princípio de "ensinar a muitos como se fosse a um só" à luz da adoção de formas padronizadas de atuação didática para um "mítico" aluno médio. A escola "para todos" frequentada por jovens provenientes de todos os meios sociais e culturais precisa encontrar outros meios e outras estratégias de valorização dos percursos e das experiências de vida dos alunos, "[...] abandonando, definitivamente, a idéia mirífica de um aluno-padrão, sobre a qual todas as estratégias organizacionais e didácticas têm, até agora, sido construídas" (TEODORO; VASCONCELOS, 2003, p. 9).

Cabe recordar ainda — como apontou Kennedy (1997) em estudos sobre o ensino superior nos Estados Unidos — que esse nível de ensino, por muito tempo tido como ponto terminal da educação e voltado à formação profissional, tem agora para si outras funções e, conforme o ponto de vista adotado, configura-se apenas como primeiro passo rumo a um processo de educação permanente. Embora o autor se refira a uma situação observada nos

Estados Unidos, o fenômeno também ocorre em outros países, como o Brasil. Tais constatações levam a uma preocupação relativa à formação dos professores para atuarem na educação superior. Concordamos com Morosini (2000) que a sociedade da informação, ao deslocar o eixo do sucesso da posse do bem para a posse do conhecimento, aumenta os desafios postos ao professor, pois a posse do conhecimento implica capacitação continuada dos recursos humanos.

Compartilhamos os dizeres de Rodas (2008, s. p.) ao afirmar que

> Deixa o professor de ser "fonte do saber", que disponibiliza conteúdos a serem memorizados e replicados. Sua competência será mais bem aproveitada, por se tornar um orientador de estudos, que também motiva o discípulo, dissipa dúvidas e procede à avaliação. Cabe ao professor repartir com o aluno sua experiência, orientando-o na abordagem, avaliação e resolução de situações. [...] Os professores continuarão a ser necessários, não o professor tradicional, mas o apto a certos desafios. Assim, reciclagem profunda e adaptações indispensáveis serão imprescindíveis para que os professores "à moda antiga" não fiquem inexoravelmente fora do mercado e os novos professores já se formem com as habilidades necessárias.

Frente às novas exigências colocadas aos docentes universitários, mais complexas e diversas são as atuais funções desses profissionais, que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.

A propósito, discordamos da visão reducionista que identifica a docência apenas com as atividades que os professores realizam quando estão na sala de aula com os alunos. Pensamos que, tal qual afirmaram Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), as funções que compõem o trabalho do professor universitário são, sobretudo, o estudo e a pesquisa; o ensino, sua organização e o aperfeiçoamento de ambos; a comunicação de suas investigações; a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; a participação responsável na seleção de outros professores; a avaliação do ensino e da investigação; a participação na gestão acadêmica; o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário e a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Também concordamos com Marcelo García (1999) quando afirma que a docência na universidade ultrapassa a atividade em sala de aula, pois deve incluir outros contextos que influenciam a decisão de como, quando e por quem vai ser efetivado o ensino e com que objetivos ou finalidades. Trata-se de um trabalho que supõe um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas a ser realizadas pelo professor para assegurar a aprendizagem dos alunos. Essa concepção da atividade docente repercute na formação e na avaliação do professor, visto

que os conhecimentos e as competências que ele deve dominar não se referem apenas à interação direta com os alunos.

Pachane (2003) menciona como trabalho do professor universitário as atividades de ensino de graduação e pós-graduação, as atividades de pesquisa e o trabalho na pós-graduação, a orientação de alunos, a condução de pesquisas próprias, as publicações, a participação em eventos científicos etc.

Pimenta e Anastasiou (2002), por sua vez, destacam que, além do ensino, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão de seus departamentos na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não só no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação. Porém, em geral esses aspectos não são incluídos em um processo de formação profissional do docente universitário.

Zabalza (2004) distribui as atividades dos professores universitários em três funções maiores: ensino, pesquisa e administração em diversos setores da instituição. A estas, Veiga (2005) acrescenta ainda a função de orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses, afirmando que novas atribuições agregam-se a estas, diversificando o exercício profissional.

A participação e o envolvimento em atividades de extensão, também, compõem as atribuições docentes. A propósito, o documento PNG do Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras considera que o ensino como extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea e o ensino como pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa em seu próprio processo evolutivo (FORGRAD, 2004).

Zabalza (2004, p. 109) enfatiza que, na atualidade, o professor precisa estar apto a estabelecer e manter relações e negociações de naturezas diversas

> [...] o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional).

Certamente, esse rol de atribuições indica um processo de ampliação do campo da docência universitária. Também é certo que o professor vai atuar num complexo sistema de

educação superior, que envolve diferentes instituições e tipos de cursos. Noutros termos, é necessário que o professor desenvolva estratégias que lhe permitam refletir sobre sua docência e o contexto mais amplo em que esta se acha inserida. É preciso que o docente universitário se veja, antes de tudo, como tal, ou seja, que assuma suas responsabilidades e tenha ciência da amplitude de seu papel e da diversidade das funções que deve desempenhar no complexo educativo. Pachane (2003, p. 84) chama a atenção dos professores — ou futuros professores — para que se conscientizem dos processos nos quais se acham cada vez mais envolvidos e enumera importantes fatores que alteram profundamente o perfil docente necessário numa IES:

> A indissociabilidade ensino–pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração entre teoria e prática, a necessidade de superação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras), a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual), o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno.

Kennedy (1997), por sua vez, afirma que os programas de formação devem alertar os futuros professores a toda essa diversidade de atuações, das quais os pós-graduandos, muitas vezes, nem sequer têm consciência.

No âmbito dos cursos de Odontologia, Franco *et al.* (2009) observam que são, igualmente, muitos os atuais desafios postos especificamente aos professores. Quanto às exigências legais colocadas frente às transformações das características do ensino formal, os autores destacam, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Política Nacional de Educação Permanente (BRASIL, 2004a). Para eles, essa política demanda uma integração profunda entre academia e serviços de saúde, levando o docente a atuar nos espaços dos serviços de saúde e a se apropriar do instrumental da pedagogia para as atividades desenvolvidas com acadêmicos de graduação em outro lócus que não seja a sala de aula. Esses autores mencionam ainda os desafios impostos pelo Pró-saúde (BRASIL, 2005), observando que seus impactos começam dentro da própria universidade ao forçar o diálogo entre diferentes profissionais e as atividades multiprofissionais de diferentes unidades de ensino. É preciso atuar em consonância com os pressupostos da educação permanente e dos novos programas do setor saúde, que fortalecem as concepções de trabalho em equipe e a adequação às novas tecnologias.

Franco *et al.* (2009) fazem menção, também, às repercussões das mais recentes mudanças instituídas pelas políticas voltadas ao ensino universitário no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2007; BRASIL, 2008). Com base nelas, o docente de Odontologia habituado a acadêmicos oriundos de escolas de elite passa a conviver com novos perfis de discentes que requerem mais dedicação e mais comprometimento do professor com a docência, de modo que sejam supridas eventuais dificuldades decorrentes de sua formação pré-universitária. Esses novos contextos exigem saber lidar com a diversidade e a heterogeneidade dos acadêmicos, o que até então não ocorria. Já não basta ao professor cumprir seu papel de transmissor de conhecimento.

Para que o professor da educação superior possa lograr êxito no desempenho das funções aqui mencionadas e para que a educação superior efetivamente atenda às exigências da contemporaneidade, alguns desafios precisam ser enfrentados.

2.3 **Superando a concepção de conhecimento que ainda preside a prática pedagógica na educação superior**

Compreender a concepção de conhecimento que define a prática pedagógica na universidade é fundamental para que possamos ultrapassar uma análise simplista do ensino ministrado nas IES. A forma de pensamento, os valores e as percepções que predominam na universidade têm sua origem nas diferentes formações discursivas que o homem criou para, ao longo da história, explicar a si e o mundo que o cerca (CUNHA, 2005). Na contemporaneidade, a visão de mundo que até então embasou o pensamento universitário tem sofrido profundas mudanças. Em decorrência, a concepção de conhecimento que vem orientando a docência universitária deve ser repensada.

Descartes, pai do racionalismo moderno, foi quem concluiu a formulação filosófica que deu sustentação ao surgimento da ciência moderna no século XVII (MORAES, 1996). Ao propor a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição numa ordem lógica, adotou a dúvida como ponto fundamental de seu método, utilizando-a como instrumento básico de raciocínio e estabelecendo as bases do método racional. No século XVIII, Newton complementa o pensamento de Descartes, dando realidade à visão do mundo como máquina perfeita. Segundo a imagem do universo fornecida pelo modelo newtoniano, o mundo seria um sistema mecânico passível de ser descrito objetivamente sem se relacionar com o observador humano, isto é, funcionaria como uma

máquina governada por leis imutáveis (RODRIGUES; DUMONT, 2004). Para Santos (1996, p. 17), essa "[...] idéia de mundo-máquina é de tal modo poderosa que vai se transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo". A partir do século XVIII, a visão de mundo-máquina se constituiu num dos pilares da ideia de progresso, influenciando o pensamento científico até grande parte do século XX. Do determinismo mecanicista decorreu um conhecimento utilitário e funcional, que deu origem à ideia de que, para compreender o real, era preciso dominar e transformar, reconhecendo a total separação entre natureza e ser humano (MORAES, 1996).

Assim, nos últimos 300 anos, a ciência se consolidou apoiada nesse paradigma newtoniano-cartesiano, definido como tudo que pode ser observado de forma objetiva, neutra, constante e positiva em suas manifestações. O núcleo dessa perspectiva — diz Doll Jr (2002, p. 37) — era um "[...] determinismo causa-efeito matematicamente mensurado [...] [que] dependia de um universo fechado, não-transformativo, linearmente desenvolvido". A percepção epistemológica decorrente definiu o método científico como capaz de orientar os procedimentos investigativos. Na visão objetivista do paradigma da modernidade, havia apenas uma forma de conhecimento verdadeiro, e este era sinônimo de quantificação. Tudo o que não podia ser demonstrado matematicamente era cientificamente irrelevante ou inválido. O método científico consiste ainda na redução da complexidade, no teorema da invariância, da universalidade, na estabilidade do mundo e na ideia do mundo-máquina (MORAES, 1996).

Baseada nesse paradigma, a ciência moderna influenciou não só a pesquisa, como também o ensino nas universidades. Segundo Pachane (2003), a universidade ocidental, nascida na Idade Média, cresceu assimilando o paradigma moderno, consagrado com a Universidade de Berlim, cujo princípio organizador dominante foi o conceito de uma ordem uniforme e abstrata. Para Goergen (2000, p. 113), a criação da universidade idealista alemã foi uma forma de instrumentalizar e operacionalizar o projeto idealista filosófico moderno, constituindo-se no momento em que o "[...] programa da razão moderna como ordenamento de todo conhecimento do real num projeto de racionalização total" tentou se realizar de maneira mais ambiciosa. Assim, "[...] a universidade torna-se, de certa forma, uma comunidade que se alimenta dos mesmos princípios de fé (história e racionalidade) da modernidade" (GOERGEN, 2000, p. 113).

Na educação, a racionalidade científica foi empregada na lógica da construção dos currículos, na avaliação, nas normas, na fragmentação dos conteúdos, na reprodução do conhecimento e na própria prática em sala de aula, onde o professor, detentor do saber, "deposita" nos alunos — como bem ilustra Freire (1992) — as informações que devem ser

memorizadas e reproduzidas. Segundo Maia (2003, p. 117), "[...] as metodologias de ensino baseiam-se na transmissão de informações e há uma grande centralidade no docente, em suas aulas expositivas para grandes grupos, com reduzidos recursos didáticos complementares". Nessa perspectiva, os alunos são tidos como seres passivos que não participam do processo de elaboração e aquisição do conhecimento; só assimilam os conteúdos transmitidos e os reproduzem.

De acordo com Behrens (2010), o paradigma conservador, que determinou a reprodução e fragmentação do conhecimento, está muito presente na docência de muitos professores universitários, caracterizando uma prática pedagógica assentada em atividades que envolvem ações do tipo *escute, leia, decore e repita.* Mas essa autora pondera que as memorizações e a reprodução do conhecimento não colaboram para uma aprendizagem condizente com as exigências da sociedade a partir do final do século XX. No dizer de Ariza e Toscano (2000, p. 36), os principais aspectos da pedagogia universitária vigente seriam: a tendência a converter diretamente os conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas; a visão exclusivamente conceitual e acumulativa dos conteúdos curriculares, que ignora atitudes e procedimentos implicados no ensino das diferentes disciplinas; a tendência a considerar os alunos como receptores passivos da informação, destituídos de concepções próprias sobre as temáticas trabalhadas na escola; a separação reducionista entre conteúdos e metodologias segundo a qual os conteúdos são únicos e as metodologias, diversas, como se entre os processos de produção de significados e seus significados não houvesse relações de interdependência; a concepção da aprendizagem científica baseada numa perspectiva individual, que não leva em conta sua dimensão social e grupal; o modelo de avaliação seletivo e sancionador que, em vez de levantar dados que permitam uma tomada de decisões fundamentada sobre o desenvolvimento da classe, pretende medir, com bastante frequência, a capacidade dos alunos de memorizar mecanicamente os conteúdos.

Haveria uma crença de que os alunos da educação superior — já adultos — estariam motivados a realizar atividades acadêmicas, que teriam "estratégias" desenvolvidas de autodidatismo; por essa razão não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem discente. Isso reforça a ideia de que lhe bastaria oferecer o conteúdo — o "ensino" — porque a aprendizagem vai se concretizar conforme o empenho do estudante. Além disso, ainda é frequente a crença de que o ensino universitário está voltado a uma elite que, segundo Gil (1990), de uma maneira ou outra, consegue superar as limitações do ensino oferecido e obter resultados satisfatórios ao final de seus estudos.

Todavia, os pressupostos que definiram esse tipo de pedagogia têm sido questionados, assim como hoje se contestam todo o desenvolvimento e progresso da modernidade quanto a suas finalidades e seus reflexos nas condições de vida do homem. Rocha (2006) observa que, a despeito de todo o processo evolutivo do pensamento humano, com o inquestionável progresso científico e tecnológico observado hoje, a emancipação do ser humano ainda não ocorreu. O homem procurou alcançar tal emancipação mediante a dominação da natureza, o desenvolvimento baseado no comércio e a justiça social, bem como pela conversão da ciência em força produtiva. Mas a racionalidade e objetividade científica, ao lado do capitalismo, foram ineficientes ao lidarem com o progresso e as interações interpessoais, levando a uma ética individualista e à valorização dos bens materiais, que acabaram por criar a "sociedade do ter". Na verdade, o homem se afastou da natureza, de seus princípios e de si mesmo na busca incessante da informação, dos bens de consumo e, muitas vezes, de algo que não sabe o que é. Behrens (2000, p. 23) argumenta que,

> [...] mesmo tendo acesso ao mais alto grau de desenvolvimento tecnológico, o homem passou a viver uma crise acentuada, alicerçando conflitos diários, administrando um processo de cobrança de eficiência e eficácia em favor de um produto e de um capital. A busca da riqueza tem gerado processos de violência, depressão e até destruição do próprio homem.

Inicia-se, então, um período de crise ou tensão paradigmática. Como apontado por diversos autores (KUHN, 1991; PIMENTEL, 1993; SANTOS, 1996; PACHANE, 2003; CUNHA, 2005, e outros), as crenças absolutistas e de neutralidade da ciência, assim como os pressupostos da modernidade, que vigoraram como verdades absolutas durante muito tempo passam a ser questionados. De muitas maneiras, o século XX foi uma época de desilusão, incerteza e ansiedade (DOLL Jr, 2002). As certezas, as verdades positivas começaram a ser questionadas no início do século, com Einstein, que descobriu que suas equações não tinham uma solução que descrevesse um universo estático, inalterável no tempo, como o universo descrito por Newton. Por outro lado, a não neutralidade decorrente do reconhecimento da intervenção do pesquisador na pesquisa abriu caminhos para a produção científica. As repercussões desse novo modo de pensar o conhecimento passaram a provocar profundas transformações no campo da ciência e a produzir uma inquietação e reavaliação do sentido da vida e do papel do homem neste planeta (ROCHA, 2006).

Tescarolo (2004) observa que uma profunda transição paradigmática está em curso, trazendo um clima de perplexidade em que convivem simultaneamente excessos de

determinismo e de indeterminismo, de ordem e de desordem. Neste momento em que se prenuncia o surgimento de uma nova racionalidade, as relações entre os seres humanos, e destes com o conhecimento e com o mundo, certamente podem mudar. A educação deve priorizar o diálogo e a interlocução entre as várias áreas do conhecimento, reconhecendo a existência de um complexo que engloba inúmeras partes em contato constante, manifestando as relações que possam existir entre elas de forma explícita. Decerto essa nova abordagem educacional, que privilegia a inter e a transdisciplinaridade, é incompatível com as atuais exigências formativas apoiadas na especialização crescente e na fragmentação dos saberes do professor.

Mizukami *et al.* (2002, p. 12) afirmam que

> [...] a profissão docente não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção — e não mais imutável — e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Faz-se necessário, então, conhecer e refletir sobre as concepções que influenciam a prática pedagógica da universidade para definir o papel dessa instituição na formação de jovens que vivenciam o impacto tanto das grandes transformações sofridas pela sociedade quanto da revolução tecnológica, as quais interferem tanto na produção e socialização do conhecimento quanto na formação profissional. Para analisar as novas formas de abordagem educacional defendidas pelos autores e compreender mais precisamente a prática docente, convém conhecer o leque de abordagens pedagógicas historicamente constituídas.

Segundo o documento "A tradição pedagógica brasileira" (MEC, 1997, p. 27):

> A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Ainda segundo tal documento, a análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, assim como expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural a cada período em

que são consideradas. São dominantes no sistema educacional as abordagens tradicional, renovada, tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. Elas se referem à forma predominante pela qual se efetua o processo educativo, e muitas vezes os professores podem usar processos pedagógicos diferentes, fazendo uma mescla de tendências utilizadas (MEC, 1997).

Na tendência pedagógica *tradicional*, as ações de ensino estão centradas na exposição dos conhecimentos pelo professor, que assume funções como vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria, além de ser visto como autoridade máxima, organizador dos conteúdos e das estratégias de ensino — logo, o único responsável e condutor do processo educativo. Há predominância da exposição oral de conteúdos, seguindo uma sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; assim como se enfatiza a repetição de exercícios para garantir a memorização. Os conteúdos e procedimentos didáticos não estão relacionados com o cotidiano do aluno, tampouco com as realidades sociais. Na relação entre professor e aluno, prevalece a autoridade docente, que exige atitude receptiva dos estudantes e impede a comunicação entre eles. Os conteúdos são transmitidos como verdades a ser absorvidas e correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas. Embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, nem entre estes e os problemas reais que afetam a sociedade. Nesse modelo, a função primordial da escola é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno — formação essa que o levará, ao se inserir na sociedade, a optar por uma profissão valorizada (LUCKESI, 1994).

> Essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado. Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, [...] o guia exclusivo do processo educativo. (MEC, 1997, p. 31).

A tendência pedagógica *renovada* inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estariam ligadas ao movimento da pedagogia não diretiva, representada, sobretudo, pelo psicólogo Carl Rogers e pelo movimento chamado Escola Nova ou Escola Ativa (John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Anísio Teixeira e outros) (LUCKESI, 1994). Essas correntes, com algumas divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor

nem os conteúdos disciplinares, mas o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. O professor é o facilitador do desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo, e o processo de busca pelo conhecimento deve partir do aluno. Cabe ao docente organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos para desenvolver capacidades e habilidades intelectuais de cada um. A ideia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de 1930, em especial no ensino pré-escolar, até hoje influencia muitas práticas pedagógicas (MEC, 1997).

Nos anos 1970, proliferou o chamado "tecnicismo educacional", inspirado nas teorias behavioristas (Skinner, Gagné, Bloom e Mager) da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. A *pedagogia do condicionamento* se concentra no modelo da conduta mediante um jogo eficiente de estímulos e recompensas capaz de "condicionar" o aluno a emitir respostas desejadas pelo professor. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe, como consequência, o revestimento da escola de uma grande autossuficiência — reconhecida por ela e pela comunidade atingida — que criou a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas algo que depende exclusivamente de especialistas e técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais, e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados, e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada às escolas pelos organismos oficiais na década de 1960 e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental (MEC, 1997).

Além disso, essa tendência — afirma Pereira (2003) — tem influenciado a formação dos profissionais de saúde, fazendo que o paciente seja citado como objeto, e não como um sujeito da ação dos profissionais da área. A propósito, a ação desses profissionais é centrada sempre no corpo ou órgão afetado, e não no ser humano atendido por eles. Nesse sentido, Cordeiro e Minayo (1997) defendem, para a formação na área da saúde, a integração de uma formação humanística de seus profissionais:

> Quando falo de formação humanística, refiro-me à necessidade de se considerar que doente é gente, que gente não é só corpo, que gente não é só pedaço, não é só órgão. O que estou reivindicando é que o centro do pensamento médico seja a pessoa e não a especialidade em si. A especialidade é necessária, temos que ser técnicos altamente qualificados, mas tendo incorporado, como parte da atividade, a dimensão do humano, que deveria ser considerada nos currículos dos diferentes níveis de ensino. (CORDEIRO; MINAYO, 1997, p. 61).

No fim dos anos 1970, início da década de 1980, a abertura política no final do regime militar coincidiu com intensa mobilização de educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação de desigualdades sociais. Nesse momento, ao lado das denominadas *teorias críticas* ou *crítico-reprodutivistas*, firmam-se no meio educacional a *pedagogia libertadora* e a *pedagogia crítico-social dos conteúdos* (MEC, 1997). De acordo com Libâneo (1992), estas seriam chamadas de *tendências pedagógicas progressistas*, que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Segundo esse autor, as tendências progressistas *libertadora e libertária* têm em comum a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido, enquanto a escola *progressista libertária* parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e usado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for passível de aplicação prática. A ênfase na aprendizagem informal, em grupos, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos (MEC, 1997).

Ainda no dizer de Libâneo (1992), a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferentemente da libertadora e libertária, acentua a primazia dos conteúdos em seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, via aquisição de conteúdos e socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. As *tendências pedagógicas liberais*, ou seja, a *tradiciona*l, a *renovada* e a *tecnicista*, segundo esse autor, por se declararem neutras, nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, ao contrário das *tendências pedagógicas progressistas*.

Para Misukami (1986), a realidade sociocultural dos alunos deve ser observada por ser determinante na forma como eles se veem como sujeitos que trazem consigo valores representativos de sua condição. Ao docente cabe compreender essa realidade e, em certo sentido, colocar-se como aluno, na medida em que aprende a respeito dela. Do mais geral ao mais específico, o aprendizado deve ocorrer pela percepção das contradições existentes na sociedade. A dialogicidade é a essência dessa abordagem educacional, denominada *sociocultural* pela autora.

No entanto, como afirmou Behrens (2010), contaminada pelo paradigma newtoniano-cartesiano, a educação levou seus pressupostos para as abordagens denominadas tradicional, escolanovista (ou renovada) e tecnicista, que por muito tempo caracterizaram a formação dos professores e profissionais em geral. Segundo essa autora, nessas tendências pedagógicas conservadoras, a ação enfoca o ensinar mesmo que tal processo não garanta o aprender. Ela observa que o movimento de mudança paradigmática que aponta uma dimensão complexa do universo e defende a visão da totalidade (MORIN, 2000) tem ganhado força e vem propondo a transformação da prática pedagógica.

Conforme a afirmação de Behrens (2010), com a qual concordamos, essa mudança depende da visão de mundo de cada professor. Assim, estamos diante de um desafio: o professor precisa reavaliar sua prática buscando superar a fragmentação e reintegrar as partes. Com efeito, a prática pedagógica, que passa a ter como eixo central os princípios da complexidade,

> [...] exige a visão do todo, da conexão, do inter-relacionamento, de rede e de teia, entre outros. O advento da sociedade do conhecimento e as facilidades conquistadas pela rede informatizada levam a buscar metodologias que venham atender a um paradigma da complexidade e que gere a necessidade de produção do conhecimento, que implica em superar a reprodução, para problematizar, discutir, projetar, eleger informações relevantes, criar, entre outras ações pedagógicas. (BEHRENS, 2010, p. 35).

A seguir, apresentamos as mudanças defendidas para a prática pedagógica e os novos modelos sugeridos para o ensino universitário.

2.4 **Novas formas de ensinar e aprender na universidade: o professor como agente articulador e os seus saberes**

Já não se pode mais entender o professor como “dono do saber” nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Na nova relação pedagógica, o professor universitário deve romper com a forma conservadora e tradicional de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, buscando reconfigurar saberes; superar as dicotomias entre conhecimento

científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explorar novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procurar a renovação da sensibilidade ao se alicerçar na dimensão estética, no novo, no criativo e na inventividade; e construir novos significados ao exercer a docência com ética (FORGRAD, 1999).

Autores como Castanho (2000, p. 87) defendem uma nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de "[...] inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única"; assim como que ponha em ação outras habilidades que não só as cognitivas. Espera-se, ainda, que os professores passem a se pensar como "[...] participantes do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer" (CASTANHO, 2000, p. 87).

Nas palavras de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 186–7):

> As exigências que neste momento se colocam ante o desenvolvimento das novas titulações e a implantação de planos de estudos modernos, flexíveis, homologados com os dos outros países europeus e relacionados com o mundo do trabalho, fazem necessária a atualização. Os docentes universitários trabalham com o conhecimento, as atitudes e os valores, os quais não apenas revestem de transcendência a atuação com os indivíduos, mas, também, chegam ao meio social e à dinâmica na qual se inscreve; e para isso são necessárias algumas sensibilidades, habilidades e estratégias de comunicação e de relação. A profissão docente se exercita em um contexto espaçotemporal determinado, com pessoas determinadas, que exigem uma adaptação particular àquelas condições e características pelas quais é necessário preparar o docente. Estes argumentos, alguns interessantes para a sociedade em geral, outros para a economia, outros para a ciência e a cultura, constituem razões mais que suficientes para considerar que a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora.

Com eles concorda Cunha (2004), para quem já não tem lugar o ensino na perspectiva da lógica organizada do conteúdo a ser ensinado, com suas partes e pré-requisitos, que desconsidera a preocupação com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que esta deveria acontecer. Hoje, abalados os conhecimentos que sustentam o ensino prescritivo e legitimado pela ciência, o professor se vê diante do surgimento de outros saberes que, muitas vezes, extrapolam a possibilidade de quantificar produtos.

O professor desejado nos dias atuais é aquele capaz de ensinar e produzir conhecimento. Ele deve ser o profissional dotado de capacidade, dentre tantas outras, de produzir conhecimento sobre sua própria atuação, de tomar decisões a favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, também, de participar do processo constitutivo da cidadania do aluno (ROLINDO, 2007). Rolindo ressalta que, em um processo de formação, é necessário

que os professores considerem, além de seus domínios específicos, o investimento na dimensão pedagógica da docência. Tal dimensão envolve atividades e valores traduzidos em: sensibilidade diante do aluno, valorização dos saberes da experiência, ênfase nas relações interpessoais, aprendizagem compartilhada, integração entre teoria e prática, bem como ensino enfocado no processo de aprender do aluno; e tudo isso se volta ao desenvolvimento desse aluno como pessoa e profissional. Igualmente, essa autora defende a importância da transposição didática para a prática educativa do professor, embora ressalve que a organização departamental das IES, sobretudo das federais, dificulta essa intenção na medida em que um mesmo professor desenvolve a mesma disciplina para diferentes cursos, para os quais não tem formação específica.

Rolindo (2007) se refere, ainda, à necessidade de os professores considerarem a especificidade própria da educação superior, compreendendo seu estatuto epistemológico e metodológico, que é qualitativamente diferente daquele da educação básica. A universidade teria sua própria cultura epistemológica — sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação — que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos identificados pelas regras educacionais que têm funções sociais e cognitivas. Tais regras — observa a autora — representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico mediante a definição da rotina de aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos e dos tipos de avaliação que compõem o processo de formação, de modo que os limites desse processo são, continuamente, marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações.

Cunha (2005) relaciona características de uma nova proposta que levaria a atividades pedagógicas que percebem o conhecimento como provisório, relativo, contextualizado e historicamente produzido; estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias, sendo contrárias à repetição e valorizando o pensamento divergente, instigador da criatividade; valorizam a curiosidade, a dúvida socialmente construída, o questionamento exigente e o processamento de informações a partir da reflexão sistematizada; percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, com as informações se interpenetrando e reduzindo as fronteiras das especialidades; entendem a pesquisa como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e chegada da apreensão da realidade; valorizam as habilidades sociointelectuais, tanto quanto os conteúdos, pois são cada vez mais necessárias pessoas que entendam as interdependências postas no universo: das questões ambientais às estruturas de poder e suas relações com o conhecimento.

Atualmente, a prática efetiva do ensino na universidade deve solicitar de seus professores, também, uma aguda sensibilidade para implicações éticas e políticas associadas a todo o conhecimento e à sua capacidade de intervenção na realidade social. Nesse sentido, o professor se reveste de uma importância central por ser o principal ator das decisões universitárias na sua condição de dar direção à prática pedagógica. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado conscientemente ou não em um projeto político, ou seja, entender as questões históricas e epistemológicas vinculadas à prática docente, é de importância fundamental quando se pretende alterar a lógica universitária para caminhar rumo à construção de um horizonte mais próximo das necessidades da sociedade (CUNHA, 2005). Ainda defendendo que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza por estar intensamente ligada a determinações que gravitam em torno dela, Cunha (2000) afirma que o professor deve assumir uma nova profissionalidade de caráter interpretativo e interativo; que ele se torne ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas, culturais e afetivas do aluno.

Essa autora reitera que:

> Em que pese a urgência da reconfiguração da prática educativa, com o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender, as necessárias rupturas são processos complexos que necessitam de compromisso ético-político e da reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Nesse espaço, não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho vale a pena, de que é preciso mudar. (CUNHA, 2000, p. 48).

Nóvoa (2000) afirma que, no futuro, os professores deverão desenvolver atividades e relações pedagógicas muito diferentes das aulas tradicionais. Deve mudar também o perfil tradicional do estudante universitário no que se refere a uma crescente diversidade de perspectivas e interesses, o que certamente modificará de modo significativo a relação pedagógica e a estrutura curricular. Por consequência, novas exigências serão postas à formação docente, que, segundo esse autor, não se reduz à questão puramente pedagógica ou metodológica:

> Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas para quem esses saberes vão ser ensinados, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho [...] Pessoalmente, tenho uma grande desconfiança em relação aos cursos [...] que tendem a transformar a questão da pedagogia universitária numa questão de técnicas ou de métodos, esvaziando-os das suas referências culturais e científicas. (NÓVOA, 2000, p. 134).

Para que possamos reconstruir o homem e o mundo tendo a educação como um eixo fundamental, o pressuposto essencial é uma prática pedagógica que considere outra relação com o conhecimento, de modo que este venha a ser efetivamente produzido. Segundo Rodrigues e Dumont (2004), tal proposição constitui um desafio para os professores universitários, pois o ensino passa de atividade que apenas transmite o conhecimento acumulado para atividade que exige um amplo movimento de vida entre o educador e o educando, pelo qual o ato de conhecer é praticar a vida, é exercê-la reflexivamente. Para tanto, será necessário rever o papel da escola/universidade, na sua acepção mais ampla: ela passa a ser vista não só como espaço físico, mas também como articuladora do conhecimento, como "[...] estado permanente do indivíduo, onde o trabalho colaborativo está sempre presente" (BEHRENS, 1999, p. 387). O pressuposto essencial do novo paradigma é uma prática pedagógica que possibilite a produção do conhecimento e permita um encontro de abordagens e tendências pedagógicas que cumpram as exigências da sociedade do conhecimento ou da informação, o que implica repensar o sistema de valores subjacentes ao paradigma de ciência e conhecimento até então vigente.

Para atender a esses pressupostos, a universidade precisa identificar experiências didático-pedagógicas inovadoras que favoreçam releituras das formas tradicionais de ensinar e aprender; também deve reorganizar a relação entre teoria e prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria vem sempre em primeiro lugar, dicotomizando a perspectiva globalizadora. O professor vai precisar recorrer a saberes da prática e da teoria, devendo encontrar novas formas de contracenar com a teoria, incluindo aí a cultura. Nas palavras de Cunha (2000, p. 47),

> A teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor, desde que este tenha possibilidade de fazer um jogo com a sua própria luz. A relação entre a teoria acumulada e o aprendiz é atravessada por um elemento fundamental, nem sempre facilmente percebido pelo professor, que é a cultura.

Será preciso que os professores exerçam um papel, sobretudo, motivador; que se tornem alguém a serviço da emancipação do aluno, pois é no processo formativo que se delineiam e se desenvolvem as bases para a formação do profissional crítico e reflexivo, capaz de gerenciar com competência e eficiência, conhecimentos específicos que levem à elaboração de novos conhecimentos ou à solução de problemas detectados em sua prática profissional (RODRIGUES; DUMONT, 2004). Espera-se, assim, que os professores — como defendem Mellouki e Gauthier (2004) — sejam capazes de estabelecer elos entre os diversos saberes

sobre o mundo, compreendendo como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e conhecendo e situando os alunos em seu contexto socio-histórico. Na interação com eles, esses professores deveriam deixar evidente a dimensão interpretativa do seu ofício, constantemente decodificando, lendo, compreendendo e explicando textos, situações, intenções e sentimentos. Também deveriam sustentar o aspecto crítico que caracteriza as interpretações que fazem da cultura, levando os alunos a observar o panorama cultural sem lhes impor sua própria interpretação, mas os incentivando e instrumentalizando no percurso de seus próprios itinerários, em busca da construção de seus conhecimentos.

Sugerir uma prática pedagógica que atenda à produção autônoma e contextualizada do conhecimento constitui desafio para os professores universitários. Discentes e docentes devem se tornar sujeitos ativos, engajados em processos verdadeiramente interativos de aprendizagem, trabalhando rumo à construção de um todo compreensível de conhecimento, com base em fatos contextualizados. Behrens (1999, p. 386) defende a construção de alianças entre algumas abordagens, repensando-se as práticas aplicadas no ensino universitário, destacando que "[...] cada abordagem pedagógica tem uma influência direta dos paradigmas da época e caracterizam uma opção metodológica". Daí ser importante que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem maneiras de ultrapassar os paradigmas conservadores, o que vai exigir mudança de postura, do professor e do aluno.

Nas palavras de Tardif (2002, p. 149):

> Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Para tanto, a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos ou às técnicas a ser empregadas. Ela deve ser associada a uma prática social global e complexa — prática que requer saberes provenientes de diversas fontes e que são — diz Tardif (2000, p. 14) — "plurais e heterogêneos".

Pedagogia e didática são construídas mediante observações e reflexões dos docentes sobre suas próprias experiências e sobre as de outros professores, assim como pela capacidade de análise crítica e autocrítica dessas mesmas experiências. Isaia (2003) evidencia que a docência é marcada pela dimensão pessoal, o que é atestado pelo fato de os professores, ao interpretarem o seu desenrolar, posicionarem-se como sujeitos. Como tais, os docentes devem ser capazes de tomar distância das atividades desenvolvidas e de torná-las objeto de suas reflexões.

Segundo Tardif (2002), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua própria história de vida escolar. Essa experiência prévia com seus antigos professores acaba influenciando a prática do docente atual. Como na educação superior tradicional o professor sempre foi visto como o responsável primordial pela aprendizagem dos alunos, exercendo muito mais o aspecto informativo da educação, cabe a esse novo professor a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico dos alunos; a mudança do professor ensinante para o que está com o aluno, desenvolvendo um trabalho em equipe em que ambos são agentes, parceiros e corresponsáveis pelas ações de aprendizagem. Noutras palavras, fazer a transição daquele que é considerado o bom professor no sentido tradicional — que está preso à verbalização excessiva, é incapaz de estimular a ação dos alunos em sala de aula e pode ser identificado pela erudição e marca de uma cultura descomprometida com a realidade (BALZAN, 1989, p. 266) — para o educador capaz de desafiar o aluno com quem se comunica e a quem comunica, de modo a produzir sua compreensão do que tem sido comunicado, devendo não só "[...] ensinar conteúdos, [mas também] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão" (FREIRE, 1996, p. 26).

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 266) destaca muito bem que "[...] o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas do ser humano". Portanto, do ponto de vista epistemológico, essa situação deve orientar a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como sua evolução a médio prazo em sala de aula. O que equivale a dizer que a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e discernimento, para evitar generalizações excessivas. A aquisição de sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos deve constituir uma das principais características do trabalho docente. Igualmente, o saber profissional do professor, exatamente por trabalhar com o ser humano, deve comportar o elemento ético e emocional. Emocional porque, no convívio diário com os alunos, o professor desenvolve um conhecimento de suas próprias emoções e valores e das consequências destes em sua maneira de ensinar; ético porque um dos mais importantes dilemas do ensino é a divisão da atenção do professor entre os alunos na sala de aula (TARDIF, 2002).

Considerando que o professor tem papel central a desempenhar na educação que se espera para o século XXI, percebemos a relevância dos saberes necessários para ensinar. Pelo exposto até aqui, entendemos que tais saberes têm origens variadas e se inserem na

multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando teorias, metodologias e habilidades distintas. Não existe, portanto, um saber específico, mas sim vários saberes de várias origens, aí incluídos o saber-fazer e o saber da experiência.

No entender de Tardif e Gauthier (1996), os saberes dos professores são pluridimensionais. Os docentes administram a disciplina e a sala de aula utilizando conhecimentos e competências variados, de acordo com os objetivos preestabelecidos. Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2002) reconhecem a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino: das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados ao campo teórico da prática educacional — saberes pedagógicos mais amplos; 4) conteúdos ligados à compreensão da existência humana. Segundo essas autoras, a formação de professores deveria ser compreendida como espaço inter e multidisciplinar de compartilhamento pedagógico e epistemológico, para o qual convergem e no qual devem se integrar os saberes das áreas de conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência do sujeito professor.

Para Saviani (1996), o processo educativo é um fenômeno complexo, assim como o são os saberes nele envolvidos. Na concepção do autor, educador é quem educa e que, consequentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado. Para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Nessa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: "[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador" (SAVIANI, 1996, p. 145). Essa afirmação contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados em dada situação na sala de aula e fora dela.

Gauthier *et al.* (1998) fazem referência a seis categorias de saberes dos professores: o saber *disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; o saber *curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; o saber *das ciências da educação*, relacionado com o saber profissional específico que não está diretamente ligado à ação pedagógica; o saber *da tradição pedagógica*, vinculado ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; o saber *da experiência*, que se liga aos

julgamentos privados responsáveis pela elaboração ao longo do tempo de uma jurisprudência de truques etc.; e o saber *da ação pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Segundo esses autores, os saberes docentes são aqueles adquiridos *para o* trabalho ou *no* trabalho e mobilizados em prol de uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores "[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" (PIMENTA, 1999, p. 29). Nesse confronto há um processo coletivo de troca de experiências entre os pares que permite que os docentes — mediante uma reflexão na prática e sobre a prática — possam constituir os saberes necessários à docência. Assim, os saberes dos professores, aprendidos na formação inicial (saberes das disciplinas e da formação profissional), serão reformulados e reconstruídos no dia a dia da sala de aula com base nos saberes curriculares, da experiência e noutros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Como saberes da formação inicial, temos aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento (TARDIF; LESSARD; LEHAYE, 1991). Os saberes da formação profissional do professor têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos, que incluem as concepções sobre a prática educativa, o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF; LESSARD; LEHAYE, 1991, p. 219). Os saberes curriculares são aqueles que a instituição apresenta como os que devem ser ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática (MONTEIRO, 2001).

Para Cicillini (2002, p. 46), são dois os grupos de saberes que integram a cultura escolar: o saber de formação acadêmica, que

> [...] inclui os saberes adquiridos durante o curso de formação profissional, isto é, o saber da disciplina e o saber pedagógico. O saber da disciplina compreende os saberes sociais correspondentes aos campos do conhecimento que se integram no quadro das disciplinas e que são difundidos e selecionados pelas instituições de Ensino Superior. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes acadêmicos. O saber dos conteúdos pedagógicos está representado pelos saberes produzidos pelas Ciências da Educação e pelas demais Ciências Humanas, que têm como doutrinas ou concepções as reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.

E o saber originado da docência, que

> [...] envolve tanto os conteúdos do saber curricular quanto os da experiência profissional do professor [...] o professor, no exercício de sua profissão, desenvolve saberes específicos com base em seu trabalho cotidiano, bem como no espaço em que este trabalho se desenvolve. Tais saberes originam-se da experiência e são por ela validados; eles incorporam-se à vivência individual e coletiva. (CICILLINI, 2002, p. 46).

No entender de Therrien (1995), os saberes mobilizados na prática são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo um elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas. Assim, são caracterizados como saber original. Essa pluralidade de saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Por isso, é importante conhecer os saberes da experiência dos professores, pois eles fornecerão as pistas necessárias para entender como os docentes desenvolvem o seu trabalho.

Verificamos que os autores referidos neste tópico evidenciam a importância dos diversos "saberes dos professores". Mas concordamos com Tardif e Gauthier (1996) ao afirmarem que os saberes construídos na prática dos professores são saberes emergentes, que precisam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica.

De outro modo, autores como Lopes (1997), Arnay (1998), Monteiro (2001) e Rios *et al.* (2007), dentre outros, discorrem sobre a diferenciação do saber científico de referência para um saber "escolar", de características próprias, via transposição didática. Tratam, igualmente, da diferenciação entre saber científico e saber cotidiano, ressaltando a importância de ambos para a construção do "saber escolar" pelo professor. Nesse prisma, o que se discute é a capacidade de o professor se assumir como tradutor dos saberes da ciência e produtor de um saber escolar. Segundo Anastasiou (2007), o saber pedagógico seria o mediador entre essas duas instâncias.

Monteiro (2001) menciona a categoria "conhecimento escolar" como a que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado ao saber científico de referência, mas diferente deste, e que é criado nas necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência cotidiano e à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (CHEVALLARD, 1991; FORQUIN, 1992; DEVELAY, 1995; LOPES, 1997).

Rios *et al.* (2007) defendem a construção compartilhada do conhecimento partindo de duas dimensões: a educativa e a epistemológica. Na dimensão educativa, entende-se o conhecimento como algo construído pela reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem com base em suas experiências prévias e nas questões tidas como

significativas — aí são assumidas as premissas da pedagogia proposta por Paulo Freire. Na dimensão epistemológica, destaca-se o valor do conhecimento produzido na relação entre saber científico e saber cotidiano. Os autores tratam da construção do conhecimento "escolar" à luz da imbricação dos conhecimentos técnicos com os conhecimentos cotidianos provenientes da experiência de vida. O conhecimento proposto e elaborado na escola/universidade aparece, pois, como saber diferenciado, que não se sustenta senão pela experiência existencial própria do conhecimento cotidiano e pelas razões e teorias do conhecimento científico. Trata-se, pois, de um saber com epistemologia diferenciada, mas não estranha aos outros conhecimentos (MONTEIRO, 2001). O quadro da compreensão do conhecimento escolar está na legitimidade da experiência e na fundamentação da teoria, assim como no envolvimento nos fenômenos históricos, sociais e culturais que são o substrato da experiência existencial e das teorias. A compreensão dessa relação exige uma postura dialética que capta sua significação na dinamicidade e totalidade do processo. O bom resultado dessa nova compreensão do conhecimento escolar é justamente recuperar o valor epistemológico do conhecimento na escola/universidade, afastando-se o hábito consolidado de um ensino que considera só a apropriação mecânica dos conhecimentos e saberes já elaborados.

No dizer de Lopes (1997, p. 42), "A escola deixa de ser encarada como mera transmissora de conhecimentos (já) produzidos [...] para assumir uma nova feição de produtora de conhecimentos inerentes ao seu contexto: o conhecimento escolar".

Por sua vez, a mediação ou transposição didática não pode ser considerada como simples facilitação do processo de ensino e aprendizagem da ciência. Ela assume um caráter epistemológico de encaminhar a produção do conhecimento, dando-lhe uma característica própria, de significado escolar (MONTEIRO, 2001).

A mediação dos conhecimentos é didática e deve ser envolvida pelo significado dialético da relação que não a situa na equidistância dos outros conhecimentos. Ela é didática por se tornar o ponto de encontro dos demais, onde uns se envolvem com os outros. Assim, segundo Arnay (1998), a mediação não se define como espaço de passagem de um polo a outro, mas como momento de simbiose e amálgama para criação do novo como totalidade. A mediação didática não deve retirar ou afastar o aluno de seu cotidiano. Ao contrário, deve levá-lo a reconsiderar esse cotidiano criticamente e a relacioná-lo com a ciência, estabelecendo uma linha de continuidade entre senso comum e conhecimento científico pela referência à aplicabilidade da ciência na vida diária e pela participação na dinâmica cultural

do conhecimento. Enfim, pela contribuição dos aspectos vivos do saber cotidiano para situar e "existencializar" o saber científico.

Trabalhar com esses novos conhecimentos, dialeticamente construídos na relação dos saberes cotidiano e científico, certamente é tarefa de um professor com novos atributos.

Por sua vez, existem autores que, em vez do termo "saberes", discutem a necessidade do desenvolvimento de algumas "competências" específicas para o exercício da docência na educação superior. Segundo Masetto (2003a), competência se relaciona com a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Para esse autor, são três as competências básicas ao exercício da docência:

- 1) competência em dada área de conhecimento, que significa, em primeiro lugar, domínio dos conhecimentos básicos em certa área e experiência profissional de campo — domínio este que se adquire, em geral, via cursos de bacharelado realizados nas universidades e/ou faculdades e alguns anos de exercício profissional; também se exige de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente pela participação em cursos de aperfeiçoamento e especializações, em congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas etc.;
- 2) competência na área pedagógica, pois não se pode falar de profissionais do processo de ensino e aprendizagem que não dominem, no mínimo, seus quatro grandes eixos, a saber: i) o próprio conceito de ensino e aprendizagem, ii) o professor como conceptor e gestor do currículo, iii) a compreensão das relações entre professor e aluno e entre aluno e aluno no processo e, iv), a teoria e prática básica da tecnologia educacional;
- 3) competência política, pois o professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que integra uma nação, que se encontra num processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo; ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente, portanto não deixa de ser um político, alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade; e isso não se desprega de sua pele quando ele entra em sala de aula, ainda que queira omitir tal aspecto em nome da ciência que deve transmitir; talvez até entenda ingenuamente que seria capaz de fazê-lo de uma forma neutra, mas o professor continua a ser cidadão e político e, como

> profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo, por isso precisa estar aberto ao que se passa na sociedade fora da universidade e atento a transformações, evoluções e mudanças, a novas formas de participação e novas pesquisas, a valores emergentes e a novas descobertas, visando abrir espaço para discutir tais aspectos com seus alunos (MASETTO, 2003a).

Concordamos com Campos (2010) quando observa que a função docente dos professores da educação superior está vinculada a um compromisso formativo. Segundo essa autora, tal compromisso pressupõe que os professores tenham consciência da especificidade da docência superior, considerando o conhecimento do conteúdo específico (conceitos básicos de dada área que implica no modo de compreender seu processo de construção), o conhecimento pedagógico geral (que inclui objetivos, metas e propósitos educacionais, interação com os alunos, estratégias instrucionais de como os alunos aprendem), o conhecimento de outros conteúdos curriculares e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que integra o conteúdo específico e o pedagógico de cunho geral, que exige definição de como o professor concebe os propósitos de ensinar determinado conteúdo e o que os alunos devem aprender, dentre outros aspectos indissociáveis da pesquisa e da extensão. Essa autora, portanto, nos faz recordar que os saberes da docência não estão restritos aos usados em sala de aula, seja na especificidade dos conteúdos disciplinares ou nos saberes pedagógicos.

Todos esses conhecimentos e valores, essas atitudes e esses saberes são relevantes ao trabalho pedagógico do docente. Acreditamos que todo professor deva ser capaz de construir novos saberes que possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam na gestão tanto da matéria de ensino quanto das salas de aula, bem como nas situações de extensão e pesquisa com ensino. Igualmente importante e necessária é a socialização, entre os professores, desses saberes sistematizados no cotidiano das salas de aula, numa espécie de validação, permitindo a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e o diálogo reflexivo baseado não só na experiência individual, por vezes limitada, mas também, e sobretudo, na discussão coletiva.

Para concluirmos esse tópico, queremos enfatizar a questão do compromisso formativo mencionado por Campos (2010), ao qual deve estar vinculado o trabalho docente. Para cumprir as novas exigências de seu ofício, a formação inicial e continuada do professor universitário precisa contemplar as questões científicas, pedagógicas, epistemológicas, culturais, éticas, políticas e administrativas por elas envolvidas. Uma boa formação é, a nosso ver, essencial para dar respaldo ao docente na concretização das necessárias mudanças

pretendidas no âmbito da educação superior. Entretanto, são muitos os motivos para concordarmos com Cunha, L. A. (2004), que já apontava a principal dificuldade dos professores universitários diante das novas exigências: elas não foram acompanhadas de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes, inclusive nas universidades públicas. Essa questão da formação pedagógica do docente universitário será abordada a seguir, no último tópico deste capítulo.

2.5 **Formação pedagógica do professor universitário**

Antes de tratarmos especificamente dos aspectos relacionados à formação pedagógica, consideramos importante ressaltar que concebemos a docência como uma profissão e uma atividade complexa, que

> [...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões [...] a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, [...] [exige] uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades [...]. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores. (CUNHA, 2010, p. 25).

Em sua complexidade, entendemos que a docência abarca dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas, mobilizando condições de múltiplas racionalidades e exigindo saberes e habilidades específicos que precisam ser apropriados, desenvolvidos, construídos e compreendidos em suas relações. Trata-se de uma profissão marcada pela incerteza e ambiguidade, que tem por objeto de trabalho outro ser humano, cujo exercício requer uma formação específica, que, segundo Cunha (2009), ofereça aos professores a condição de saberem justificar as ações por eles desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados e a uma argumentação teoricamente sustentada.

> Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. [...] o exercício profissional da docência requer uma formação específica, que seja capaz de diferenciar a condição amadora que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos. (CUNHA, 2009, p. 7).

Existe, entretanto, uma percepção tácita entre os estudiosos relativa ao despreparo pedagógico do professor universitário. Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que, na maioria das IES, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Pressupõe-se que o conteúdo específico assume um valor muito maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores universitários, prevalecendo, segundo Cunha (2004), uma concepção de docência como "dom". Isso denota o desprestígio da sua condição acadêmica, pois relegar os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano desvaloriza esse campo na formação docente.

Cortesão (2000, p. 40) afirma que

> [...] a universidade, com sua preocupação de universalidade, se constitui como que no bastião da uniformidade, da ordenação, da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados no quadro atual em que se insere. Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto.

Em decorrência, a crítica à falta de didática dos professores universitários é matéria frequente, seja na literatura específica da área ou nas conversas com alunos em tipos distintos de instituição e em cursos diversos. Relatos de que o professor sabe a disciplina, mas não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula ou não se importa com o aluno, de que é distante, às vezes arrogante, ou de que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes que parecem compor a "natureza" ou a "cultura" de qualquer instituição de educação superior (PACHANE, 2003). Em breve retrospectiva, Pachane (2003) observa que a formação exigida do docente da educação superior tem sido restrita ao conhecimento específico e aprofundado da disciplina a ser ensinada; pouco ou nada se lhe exige em termos pedagógicos. Para essa autora, os fatores que contribuíram para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar e, logo, a formação pedagógica dos professores fossem postas em segundo plano foram: a ênfase na dimensão profissionalizante da formação universitária, a formação de professores centrada na pesquisa, a avaliação do desempenho docente centrada na sua produção acadêmica e a omissão da legislação quanto à dimensão pedagógica da formação.

No que se refere ao primeiro fator, a autora observa que a formação para a docência universitária se constituiu historicamente como atividade menor, pois a preocupação foi com o bom desempenho profissional; e o treinamento profissional — acreditava-se — poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se — e acredita-se — que "[...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar", não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 2001, p. 11). Quanto ao segundo fator mencionado por Pachane (2003), tem-se a incorporação do modelo humboldtiano pelas universidades, modelo este voltado à

produção de conhecimentos e no qual a "formação" de professores para o magistério superior teria se centrado na preparação para a condução de pesquisas, negligenciando outra vez o pedagógico.

Nessa concepção de formação docente, as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configuram como produção de conhecimento, mas simplesmente como repetição do que já foi produzido e realizado por outros. Também como decorrência da ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente se concentram hoje na produção acadêmica desses professores. Nesse caso, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes e, como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo — ressalta Pimentel (1993, p. 89) — a almejada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O mais grave é que a prática usual nas universidades concorre, então, para desvalorizar o ensino ao transmitir, em sua cultura, valores díspares para as duas atividades: ensino e pesquisa (PACHANE, 2003). Enfim, essa autora observou a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários; afirma ela que a legislação sobre educação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (lei 9.394/96), omite-se quanto à formação pedagógica do professor universitário.

Para discutirmos esse silêncio da legislação sobre a formação pedagógica, reportamo-nos à seguinte afirmação de Cunha, L. A. (2004, p. 797): "[...] causa espécie [observar] que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério". Destacamos, no entanto, que Saviani (2003), ao fazer um acompanhamento dos diversos momentos de discussão da LDB de 1996, verificou que a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários já esteve presente nas discussões que precederam e fundamentaram a elaboração dessa lei, que hoje regulamenta a educação nacional. Segundo o autor, na proposta inicial — a do então senador Darcy Ribeiro —, esse cuidado era previsto pelo Art. 74:

> A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Todavia, segundo Pachane (2003), uma operação de "enxugamento" do texto da LDB — aliada à pressão de setores diversos da sociedade cujos interesses poderiam ser contrariados pela exigência de mais capacitação docente — culminou na retirada, do texto final, de qualquer

referência à necessidade de formação pedagógica do professor da educação superior. O Art. 74 foi substituído pelo Art. 66, onde se lê que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Ressaltemos que o Art. 66 menciona apenas preparação, e não formação, o que já nos faz pensar em um processo "aligeirado" e superficial. Assim, sem amparo na legislação maior, a formação pedagógica desses professores acabou ficando a cargo de iniciativas individuais dos próprios docentes ou dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo e, ao mesmo tempo, regulamentando a crença na não necessidade de que essa formação seja oferecida (SILVA; MONTEIRO, 2007).

Com efeito, para Assis e Castanho (2006), a grande parcela dos professores universitários que não tem formação para a docência não o faz — não porque desmereça a necessidade de tê-la, mas por falta de instrução, incentivo e, sobretudo, de uma legislação que a direcione. A LDB 9.394/96 se refere aos professores das IES mais especificamente no título V — "Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino" — e nos capítulos IV — "Da Educação Superior" — e VI — "Dos profissionais da Educação". Pela análise de Assis e Castanho (2006), os artigos que fazem referência à formação do professor universitário em geral, na verdade, não tratam dessa formação. O Art. 66, já transcrito, apenas delimita alguns espaços onde ela pode ocorrer — espaços que, pelo fato de serem de níveis de pós-graduação (*stricto* e/ou *lato sensu*), não significam que darão conta de abordar temas pertinentes às práticas educativas. Pelo contrário — observam as autoras —, quando se fala em especialização, mestrado e/ou doutorado ou mesmo nos demais níveis de formação acadêmica acima destes, a tendência é se especializar cada vez mais sobre certo aspecto do conhecimento. Assim, essa formação privilegiaria o conhecimento específico de dada área em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Como bem destacou Lucarelli (2000, p. 36), na verdade existe uma desqualificação da pedagogia universitária — pedagogia esta que deveria ser "[...] um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão". Ao desconsiderar justamente a questão pedagógica, a exigência de que os professores universitários obtenham títulos de mestre ou doutor se torna questionável, pois, do modo como tem sido realizada, essa titulação pouco tem contribuído para melhorar a qualidade didática na educação superior. Na realidade, os programas de pós-graduação que em geral tendem a priorizar, em suas atividades, a condução de pesquisas podem se tornar responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que, para ser professor, basta conhecer a fundo dado conteúdo ou ser um bom pesquisador, no caso específico da educação superior.

A legislação tal como se apresenta sugere uma concepção de formação aligeirada para a docência universitária. Segundo Saviani (2003), a LDB 9.394 foi promulgada após numerosas idas e vindas por todas as instâncias possíveis do poder Legislativo, não tendo contemplado grande parte das reivindicações da classe docente envolvida no processo de reestruturação legislativa. À parte as considerações de reivindicações e intenções não atendidas, a verdade é que o texto da atual LDB não denota preocupação com a formação pedagógica desse docente. A recomendação legal é que ela se realize prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*. Mas a não exclusividade da formação nesse nível expressa na lei motivou — diz Rolindo (2007) — um aumento significativo de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou mesmo a simples inclusão neles de uma disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior. A questão a ser destacada é que, para muitos docentes, esta acaba sendo a única oportunidade de reflexão sobre a sala de aula, as metodologias, o planejamento, a avaliação, a organização curricular e a realidade social onde atuam.

Por outro lado, Assis e Castanho (2006) ponderam que o Art. 65 da LDB de 1996 especifica que, exceto o superior, para outros níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos) será cobrada a prática de ensino de, no mínimo, 300 horas na formação docente. Conforme interpretação dessas autoras, é possível reconhecer que, sob a letra da lei do parágrafo único do Art. 67[20], em união com o artigo 65, tem-se que o professor universitário não precisa de nenhum tipo de estágio docente nem precisa ter, como pré-requisito, a experiência docente. Sobre esse aspecto, Cunha, L. A. (2004) observa que mesmo a exigência recente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de que seus bolsistas tenham iniciação pedagógica e algum exercício do magistério durante o doutorado no país tem sido adaptada às circunstâncias com resultados duvidosos; "[...] há casos em que uma disciplina trata, em algumas horas, de temas didáticos; em outros, os alunos são postos a lecionar no lugar dos professores, sem supervisão alguma" (CUNHA, L. A., 2004, p. 798).

Anastasiou (2002, p. 174) observa:

> No caso da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidades de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra faixa de idade dos alunos. [...] Poder-se-ia até dizer que, a maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite

[20] "Art. 67 – Parágrafo único: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino" (BRASIL, 1996a).

> para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores (Conforme Selma Pimenta, em palestra proferida aos professores de educação superior da Universidade Tiradentes, Aracaju, em fevereiro de 2002). Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes a docência. Por maior autonomia que tenham em sua profissão de origem, tomando a autonomia como a "capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade" (Cavallet, 1999), não há garantias de que estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade.

Brzezinski (2002), ao analisar a LDB atual e a legislação dela decorrente, foi ainda mais contundente ao ressaltar a maior desqualificação por elas provocada na formação inicial dos profissionais da educação, permitindo a interpretação equivocada de que o professor seria um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos, e não a produção de saberes por meio de um severo processo de investigação. Segundo essa autora, ao recomendar que, pelo menos, um terço dos professores das instituições tenha titulação acadêmica, a legislação dá margem à existência de dois terços deles com pouca qualificação — e mesmo a qualificação daquele um terço em pós-graduação não é garantia de boa atuação em sala de aula.

Por sua vez, Assis e Castanho (2006) observam que o legislador, ao usar a palavra "prioritariamente" no Art. 66, quer dizer que o título de doutor ou mestre deve ser a primeira opção, mas não a única. Assim, também é possível que a formação seja buscada nos cursos de especialização *lato sensu*. Segundo as autoras, questões históricas poderiam explicar toda essa superficialidade e brevidade com que é tratada a formação do docente para a educação superior, uma vez que o próprio surgimento da universidade no Brasil é demasiado recente. Esses autores destacam, em especial, a década de 1990, quando as universidades teriam sido criadas "desenfreadamente" sem o propósito de formação, e sim — diria Kuenzer (2001) — de profissionalização superior, provocando certa urgência da necessidade de criar uma parcela de mão de obra docente para o nível superior. Tais circunstâncias levam, também, a pensar na redução de anos para completar os estudos em um curso *stricto sensu*: o mais rápido possível, com o intuito de não só suprir a demanda, mas também responder às questões econômicas, pois, quanto maior for a procura, menor pode ser o salário oferecido (ASSIS; CASTANHO, 2006).

Para tornar o quadro ainda mais complexo, a docência universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. De acordo com Rolindo (2007), a própria interpretação da atual LDB produz essa diversidade na origem do docente ao colocar a

competência técnica — entendida como domínio da área de conhecimento específico — como exigência para a docência na educação superior. Morosini (2000, p. 11) afirma que,

> Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem sua experiência profissional para a sala de aula e, outros ainda, sem nenhuma experiência profissional ou didática, oriundos de cursos de especialização e/ou *Stricto Sensu.*

O fato é que a docência universitária tem sido vista como uma caixa de segredos na qual "[...] as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente" (MOROSINI, 2000, p. 11). Essa autora observa ainda que, na década de 1990, com a presença marcante do Estado Avaliativo orientado pela qualidade/excelência, a avaliação da educação e, logo, a avaliação do professor se tornaram foco de interesse, passando a ser averiguada por um sistema nacional de medidas. Assim, como observa essa autora, ocorre um paradoxo: uma legislação que se silencia no quesito formação didática do professor universitário e, simultaneamente, exige, com a implantação de um amplo sistema de avaliação nacional da educação superior, o bom desempenho — também didático — desse docente.

Na realidade, a política de formação de professores para a educação superior tem se efetivado de forma indireta. O *laissez-faire* na formação docente foi abandonado com o advento do Estado Avaliativo e regulador, e a busca da qualidade fez o caminho da titulação. Para Morosini (2000, p. 19):

> O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. Diretamente, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente. Até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laissez-faire*, entretanto, com a chegada do Estado Avaliativo, as instituições, inicialmente, elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição.

O ensino não tem sido tratado como mediador da formação do professor universitário, já observou Cunha (2000). O modelo de formação do magistério de nível superior se fundamenta na pesquisa, pois os planos de carreira das instituições e a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como esses programas se organizam

segundo a perspectiva da especialização em dado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa, a docência é concebida como atividade científica em que, para que se cumpram seus objetivos, bastaria dominar o conhecimento específico e o instrumental para produzir novas informações.

> Se for analisada a carreira docente, facilmente se poderá detectar o privilégio da meritocracia e da individualidade. Não se trata de negar que a carreira dos professores universitários precisa levar em conta o acúmulo de capital cultural e científico. A crítica repousa em depositar aí a quase exclusividade da qualificação docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação, e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão. (CUNHA, 2000, p. 49).

Embora não negue a importância da pesquisa para a formação docente, Cunha se preocupa com a concepção reducionista da formação de professores como investigadores especialistas em um conhecimento, muitas vezes, fracionado e fragmentado. Segundo ela, a concepção de conhecimento instalada no ocidente hegemonicamente dá suporte ao paradigma da ciência moderna; a visão mecanicista de mundo, com a preponderância da neutralidade e quantificação, definiu os alicerces da ciência moderna, e o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou grandes proporções, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética (CUNHA, 2000). Como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural, os atuais currículos nem sequer reservam espaço para discutir a universidade, suas funções e suas relações. Nesse sentido, ao ignorar as questões mais amplas da docência, em razão da excessiva parcelização e disciplinarizaçao do saber científico, o professor, como quase todos os profissionais de sua época, torna-se um conhecedor especialista e um ignorante generalista:

> Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. (SANTOS, 1988, p. 64).

A histórica premissa de que a função docente se resume a ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, em especial pelo valor intrínseco que eles representam, estaria a sustentar a exigência de formação do professor na pós-graduação. Nessa perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, que "[...] representaria um depositário do saber, cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação" (CUNHA, 2004, p. 7). Tido como puro reflexo dos objetos, esse saber se organiza sem a mediação dos sujeitos. Assim, as características da docência seriam tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação e disciplina silenciadora dos alunos — aponta Cunha.

Como a formação do docente universitário, basicamente, só se efetiva na pós-graduação *stricto sensu*, ela se concentra na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. No dizer de Vasconcelos (2001, p. 86)[21], "[...] a graduação tem sido 'alimentada' por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica". O que faz a autora questionar a correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários. Em referência a trabalhos realizados por Aparício e Felman, Marcelo García (1999, p. 244) ressalta que, em diversas investigações, a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa (em torno de 0,21). Concluindo: as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas ou independentes uma da outra.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos não prevê discussões acerca do pedagógico e desconsidera até que os principais elementos do processo de pesquisa são distintos daqueles necessários à atividade de ensinar. Considerando as diferenças entre as duas atividades, as autoras concluem que não é difícil compreender por que ser um pesquisador reconhecido, que produz acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico e, em consequência, por que os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente: como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias ao desenvolvimento do ensino. Logo, os

[21] Essa autora ministra aulas de Metodologia do Ensino Superior em vários cursos de pós-graduação *stricto sensu* e realizou uma pesquisa com docentes de diferentes cursos de graduação de 14 IES públicas e privadas da Grande São Paulo que não possuíam formação inicial em pedagogia.

cursos de formação, quando voltados exclusivamente à realização de pesquisas, não estariam suprindo as necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência.

Sobre o despreparo pedagógico dos futuros professores universitários, Kennedy (1997) observa que, mesmo que a vasta maioria dos doutorados acadêmicos seja produzida em universidades, grande parte dos professores nelas formados vai lecionar em IES muito diferentes daquelas onde foram titulados. Assim, "[...] chegam ao trabalho com poucas noções sobre como realizar a transição de aprendiz experiente para professor novato, ou mesmo sobre o que é esperado deles como profissionais" (KENNEDY, 1997, p. 30). Embora esse autor faça referência às IES americanas, no Brasil a situação se mostra similar. Também aqui a maioria dos docentes universitários se titula em universidades, prioritariamente em instituições públicas, pelas quais não serão necessariamente contratados. Desse modo, ainda que muitos professores sejam formados, ou titulados, em instituições universitárias com tradição em pesquisa, o mercado de trabalho que para eles se abre é, muitas vezes, em instituições não universitárias com tradição em ensino. Isso porque o processo de expansão das IES não tem se dado de modo proporcional entre os diferentes tipos de instituição existentes no país: há uma diferenciação cada vez maior entre os programas dedicados à pesquisa e os programas que dão prioridade ao ensino (SAVIANI, 2003). Se formos considerar a situação de diferenciação entre instituições, também se consubstancia uma possível discrepância entre a formação oferecida ao pós-graduando e as tarefas a ser exercidas em sua futura atuação como professor.

Algumas questões legais e pedagógicas foram tratadas nos estudos de Peixoto Filho (2004) na perspectiva do ensino privado, traduzindo-se em importantes indicadores para a compreensão da formação de professores nas universidades públicas. Foram abordados os motivos da busca dos docentes pela formação continuada e a forma como têm feito isso. Tais estudos evidenciaram, no contexto da crescente expansão da educação superior brasileiro dos anos 1990, particularmente no setor privado, iniciativas dos próprios professores quanto a buscar cursos de formação continuada, desde atualização em serviço até cursos *lato* ou *stricto sensu*. Em uma análise dos sentidos que os professores dão a esses cursos, com base em seus discursos, esse autor verificou a existência de uma corrida mais individual que institucionalizada dos professores para a atualização docente, sendo que esta se dá com muito esforço, revelando a insegurança dos professores das instituições privadas, seja no caso de saírem para fazer esses cursos, seja por ficarem sem atualização/aprofundamento no âmbito da pesquisa e/ou na docência. Movidos pelo medo de perderem o emprego em ambas as condições, confirmam a suspeita de que a corrida para tais cursos se dá muito mais pelas áreas

específicas do que pelas áreas pedagógicas. Essa última descoberta é também comum em instituições públicas federais.

Tudo indica que a procura por esses cursos tem motivos ambíguos. Por um lado, deixa subentender um sentido de responsabilização individualista, marcada pela lógica avaliativa, produtivista e competitiva no interior da universidade; por outro, os professores também são estimulados, objetivamente, pela concessão de bolsas de estudo para realização de cursos de mestrado/doutorado e pós-doutorado pelos órgãos públicos de fomento à pesquisa, tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dentre outros. Nesse caso, os docentes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) parecem não se ressentir do medo do desemprego ao saírem para seu desenvolvimento profissional pela situação de estabilidade funcional que a maioria tem.

Todavia, cabe ressaltar que eles são, muitas vezes, cooptados pelas condições mais atrativas oferecidas pelo mercado, tendo a possibilidade de não aderirem ao regime de dedicação exclusiva em certos cursos que lidam com a formação de profissionais nos campos do direito, da medicina e da odontologia, por exemplo. Nesse sentido, pelo que se observa na prática legal e institucional, existe a possibilidade de esse professor universitário reduzir sua carga horária na universidade para se dedicar às atividades liberais ou aos cargos públicos burocráticos. Noutras palavras, pouco ou nada vai utilizar de sua pós-graduação no exercício efetivo da docência (PEIXOTO FILHO, 2004; TORRES, 2006).

Outra questão igualmente relevante é que, independentemente da prática institucionalizada de concurso público para ocupar vagas no magistério da educação superior, não se observa respaldo oficial e institucional no sentido da efetivação de uma política de formação pedagógica para o recrutamento/formação contínua do professor da educação superior, de incentivos salariais e de valorização do magistério público superior (CUNHA, L. A., 2004). Assim, o candidato ao magistério superior público acaba sendo recrutado na universidade, sobretudo, pela titulação — em geral de doutor —, pela justificativa da pesquisa que realiza na sua especialidade.

Para Chauí (2001), a formação do professor universitário tal qual tem se processado responde adequadamente ao modelo empresarial e de mercado, que pressiona a educação superior no ocidente conforme a hegemonia neoliberal. Essa autora, que analisou documentos das agências financiadoras internacionais para a América Latina e o Caribe, também percebeu a fina sintonia entre o Ministério da Educação (MEC) e o pensamento do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a reforçar a lógica da

produtividade e da especialização, as quais serão reguladas pelo sistema de punição/recompensa da avaliação.

De fato, a preocupação com a aferição da eficiência do sistema educativo, seja através do sistema nacional de avaliação ou de programas de avaliação institucional, passou a desvelar as precariedades e os pontos positivos da área e a influenciar, direta ou indiretamente, o trabalho dos professores. De acordo com Morosini (2000, p. 13), embora o sistema de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, "[...] há uma íntima relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno, sugerindo, dessa forma, que tais avaliações afetam indiretamente a qualidade docente, mesmo sem incidir diretamente sobre ela".

Ressaltamos assim, mais uma vez, a contradição entre a exigência dos dispositivos legais para a docência universitária e o desempenho exigido do professor da educação superior. Ao mesmo tempo em que falta clareza à LDB atual quanto à formação didático-pedagógica do professor universitário, outros documentos especificam indiretamente essa formação ao definirem a avaliação do sistema educativo brasileiro. O decreto 2.026[22], por exemplo, que determinou os indicadores de avaliação do desempenho global da educação superior e a avaliação do desempenho individual das IES, destacou as funções universitárias, a avaliação do ensino de graduação e a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (MOROSINI, 2000, p. 12–3). Contudo, mesmo que a avaliação leve à aferição do desempenho didático do professor, na organização curricular da pós-graduação *lato e stricto sensu* brasileira ainda não existe sequer a terminologia Didática Universitária — observa essa autora. O que aparece nos currículos, como foi destacado, é Metodologia do Ensino Superior, reiterando a contradição mencionada antes.

Vasconcelos (2001, p.86) afirma que:

[22] O Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996, estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior (BRASIL, 1996b)

> O que normalmente acontece, principalmente em relação à Pós-graduação *Lato Sensu*, é que por força da resolução do CFE nº 12/83, da carga horária mínima de 360 horas desses cursos, 60 devem ser destinados a disciplinas didático-pedagógicas que "surgem" um tanto deslocadas e sem razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão legislativa, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que legalmente é possível). Em relação à Pós-graduação *Stricto Sensu*, como a legislação não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, as universidades fazem como julgam que devem, ou não fazem.

Essas palavras evidenciam que, para uma sólida formação didático-pedagógica, não basta o tempo a ela destinado pelas pós-graduações *lato e stricto sensu*. A questão é que, embora muitos possuam titulação avançada (mestrado, doutorado e, muitas vezes, pós-doutorado), os professores universitários não são submetidos à exigência de um processo sistemático de formação pedagógica. Eis por que Libâneo (2004) fala em negligência: dos órgãos normativos do sistema de ensino, dos gestores, dos pesquisadores em educação e da militância política e sindical em relação aos aspectos pedagógicos e em relação à qualidade interna das aprendizagens escolares.

Cunha (2000) enfatiza que, pelo fato de a avaliação sempre se fundamentar em um critério definidor do desejável, quanto mais provida de poder for, mais ela se torna capaz de formatar o processo. Além disso, por ser subliminar, a avaliação nem sempre teria seus mecanismos reguladores bem explicitados. No atual contexto, a lógica, segundo essa autora, parece ser esta: a universidade tem autonomia, não precisa se regular pelo sistema oficial definidor de parâmetros de qualidade; mas, se assim não o fizer, estará fora do sistema que reconhece sua legitimidade. Com efeito, também reconhecemos certa perversidade nessa questão que camufla a condição de controle e faz um discurso faccioso de liberdade. Assim, são as forças regulatórias que se fazem sentir nas avaliações, definindo o que deve ser um professor de sucesso. As políticas públicas de avaliação institucional imprimem à pedagogia um caráter instrumental, como conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria efeito messiânico na resolução dos problemas. Enfim, como observa Cunha (2004), elas estabelecem *ethos* regulatórios que privilegiam a lógica da produtividade sem valorizar a diferença e sua condição emancipatória. Dias Sobrinho (2002, p. 148) reitera esse pensamento de Cunha ao afirmar que "[...] é diferente pensar ou fazer avaliação conforme se considere que a função principal da educação é o treinamento ou, ao contrário, a emancipação". Para esse autor, cada compreensão vai se traduzir em diferenças fundamentais nos aspectos éticos, metodológicos e epistemológicos que direcionam os processos avaliativos, opções que nem sempre se deixam transparecer quando seus resultados vêm a público.

Ainda quanto à discussão sobre a relação entre avaliação e formação para a docência — que estabelece parâmetros de qualidade amparados na pesquisa, na titulação e na produtividade do professor —, a própria produção científica tem sido bastante questionada. Da forma como tem sido feita, só tem reforçado nossas dúvidas sobre sua capacidade de proporcionar qualidade ao trabalho pedagógico do docente. No manifesto *Contra o produtivismo em ciências humanas*, sobre a cobrança da produção científica inovadora desenfreada, Rouanet (2005, p. 1) afirma que

> Outro ponto a se discutir da atual política de fomento e avaliação à pesquisa [...] é o produtivismo desenfreado que ela exige. Pelo menos em Ciências Humanas, nem sempre a quantidade é indicadora de qualidade: com freqüência, é o contrário que ocorre. Ora, a pressão sobre as universidades, e sobre os professores e alunos, para que produzam (aliás, o termo é significativo da óptica de rendição ao mercado, não que este possa ser ignorado) acaba resultando em uma quantidade de material que não tem a ver, obrigatoriamente, com qualidade. O intelectual precisa de tempo de maturação. Não se faz uma boa tese, com honrosas exceções, em 2 anos! Não se produz dez artigos de qualidade por ano! É preciso tempo de pesquisa, é preciso ano sabático, é preciso tempo de maturação!

Nesse caso, a pressão e a forte cobrança para produção e consumo de conhecimento sem objetivo real, ao contrário do que dizem os objetivos proclamados, pode gerar quantidade, mas dificilmente vai produzir qualidade (SAVIANI, 2003).

Pachane (2003) relata que, ao buscar os dados disponíveis a respeito de processos nacionais de avaliação, depara-se com uma série de notas e conceitos meramente quantitativos e voltados à aferição da qualidade do produto final proporcionado pela formação universitária. Assim, destaca que pouco ou nada se encontram acerca do que ocorre no processo educativo.

De fato, ao analisar a LDB 9.394, Cury (2001) já observava que a legislação havia ganhado novos contornos. Segundo o autor, a avaliação da qualidade da educação superior começou a ser realizada no produto final, e não em todo o processo de formação do aluno. Desse modo, o presente e o futuro da educação superior pública e privada passaram a ser determinados pelo modo como se efetivam os processos avaliativos do rendimento escolar e do desempenho docente, bem como a avaliação institucional.

Pachane (2003) questiona, ainda, o fato de, por qualificação docente, as avaliações considerarem só a obtenção de títulos acadêmicos, de eficácia questionável para melhorar a docência; e acrescenta que a qualidade docente frequentemente é aferida de modo simplista e quantitativo: apenas pelo número de publicações do pesquisador. Ela defende os programas de avaliação desenvolvidos localmente que se refiram às necessidades específicas de cada instituição e adotem procedimentos qualitativos ou quantitativos e qualitativos integrados, os

quais possam "[...] abranger a análise da docência de modo mais complexo, incluindo indicativos que permitam a apreensão do ensino enquanto processo, e não apenas produto, assim como o posterior direcionamento de ações voltadas à melhoria do ensino" (PACHANE, 2003, p. 73–4).

Pelo exposto, depreendemos que a docência universitária, pouco ou mal valorizada nos processos avaliativos vigentes, com frequência se fez e ainda se faz embasar em processos de ensino e aprendizagem excessivamente simplificados. Como afirma Cunha (2000), isso ocorre porque não se exige do professor universitário uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Segundo a autora, ninguém faz, ao professor, uma pergunta-chave, reconhecedora da sua voz — *o que você acha que deve ensinar?* —, cuja complexa resposta exigiria a expressão de autonomia e competência do professor.

A seguir, dedicamos algumas páginas verificando a quem cabe a responsabilidade de formar o professor da educação superior.

Inquestionavelmente, o professor universitário precisa de uma sólida formação científica, pedagógica e política; e deve, necessariamente, tomar consciência de seus processos formativos: refletir sobre eles e, ao mesmo tempo, estar ciente de que tal reflexão é um dos caminhos para aprender a ser docente. A formação para o exercício da docência não pode se encerrar em um processo solitário, individual e exclusivo do professor, ainda que autores como Peixoto Filho (2004) apontem, em particular no setor privado, iniciativas dos próprios professores de buscar cursos de formação continuada, desde atualização em serviço até cursos *lato* ou *stricto sensu.* Torres (2006), igualmente, observa ser comum a falta de respaldo oficial e institucional para a efetivação de uma política de formação pedagógica para o recrutamento/formação contínua do professor da educação superior. O que deixa subentendido um sentido de responsabilização individualista, marcada pela lógica avaliativa, produtivista e competitiva no interior da universidade.

Em decorrência, hoje se defende, em várias propostas, que as instituições de nível superior desenvolvam programas de capacitação para o exercício da docência que possibilitem ao professor se inteirar da problemática e complexidade do *ensinar* e do *formar* na educação superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores, do formar professores[23]. Assim, concordamos que a formação e o desenvolvimento profissional de

[23] Cunha e Fernandes (1979), Torniziello (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Pachane (2003), Peixoto Filho (2004), Torres (2006) e outros são autores que defendem tais programas.

professores universitários deveriam considerar as seguintes questões, propostas por Zabalza (2004, p. 146):

> [...] sentido e significado da formação: que tipo de formação? Formação para quê? Conteúdo da formação: formação sobre o quê? Destinatários da formação: formação para quem? Agentes da formação: quem deve ministrá-los? Organização da formação: que modelos e metodologias?

Grandes são as dificuldades de privilegiar o processo de formação em uma carreira que prima pela meritocracia e pela individualidade, depositando a quase-exclusividade da sua qualificação no acúmulo de capital cultural e científico. Para Cunha (2000), a inclusão de aspectos sobre a formação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários nos projetos político-pedagógicos das IES exige a condição do trabalho coletivo, requerendo um professor que dialogue com seus pares, planeje em conjunto, exponha suas condições de ensino, discuta a aprendizagem dos alunos e sua própria formação, transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que seu ensino ocorre e sua produção acontece.

Estamos de acordo com Veiga (2005, p. 6) quando afirma que "[...] a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada". Nessa perspectiva, a criação de uma rede de interações entre os professores é desejável à construção compartilhada do conhecimento pedagógico, que possibilite, pelo diálogo, a reflexão sobre ideias, opiniões e contradições oriundas de um processo interativo e mediacional que viabilize a produção de um "novo" conhecimento pedagógico. As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como processam as informações e percebem as formas de intervenção didática como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada (SILVA; MONTEIRO, 2007).

Entender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental nesse sentido quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens em situações diversas e contextos distintos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com os pares (SILVA; MONTEIRO, 2007). Esse processo implica trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes e aprendentes ao longo de suas trajetórias de formação.

Visto que a legislação relativa à formação pedagógica do professor universitário se mostra omissa e que as políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para sua realização — como mencionamos neste capítulo —, Veiga (2005, p. 4) reitera que

> [...] a formação docente para a educação superior fica a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros.

Essa autora, que acredita que as IES já estejam tomando algumas decisões importantes em prol da formação docente, informa que o "Plano nacional de graduação: um projeto em construção" (PNG), elaborado pelo Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), propõe metas de qualificação docente em seu conjunto articulado de ideias referenciais para o ensino de graduação. A concretização das ideias do PNG requer um novo perfil docente que tenha: formação científica na área de conhecimento, pós-graduação *stricto sensu*, de preferência no nível de doutorado, domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área, compreensão ampla e crítica dos métodos que produziram o conhecimento acumulado e competência pedagógica (FORGRAD, 2004).

No tocante ao corpo docente, o documento do PNG enfatiza com clareza que "[...] o exercício do magistério da Educação Superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros" (FORGRAD, 2004, p. 242). Também salienta que a titulação deve ser considerada condição necessária, *mas não suficiente* para o desempenho adequado da docência. Isso significa dizer que o professor, além de ser portador do diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem de dominar conhecimentos pedagógicos, como afirma Veiga (2005). Assim, reitera-se a necessidade de as IES, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecerem programas de formação continuada a seus docentes para garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. O local mais adequado ao desenvolvimento de tais programas de formação docente seria a Faculdade de Educação, como pondera a autora, pois fora desse espaço os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tenderiam a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação.

Veiga (2005) apresenta cinco possibilidades de programas de formação docente, a ser desenvolvidas com o envolvimento de diferentes tipos de atividades. No *âmbito institucional*,

a formação poderia ocorrer paralelamente à prática docente universitária, que seria exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na IES por meio de:

- atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas objetivando incentivar o desenvolvimento profissional, estimulando o trabalho coletivo e a formação de grupos inovadores, fomentando as experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais, bem como os estágios orientados;
- institucionalização de um núcleo de pesquisa e apoio pedagógico ou unidade pedagógica no qual trabalhariam graduados em ciências da educação atuando como assessores pedagógicos para realizar um trabalho conjunto com o docente, acompanhado de sugestões, contribuições e oferta de modalidades formativas presenciais e a distância — o lócus desse núcleo também seria a Faculdade de Educação;
- criação e fortalecimento de disciplinas específicas nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, tais como Metodologia de Ensino Superior, Organização do Trabalho Pedagógico e Docência Universitária. As disciplinas específicas de cunho pedagógico seriam oferecidas pela Faculdade de Educação para garantir a unidade formativa no contexto do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários, que envolveria os diferentes programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da IES;
- organização de palestras e conferências com especialistas convidados com base no levantamento de necessidades;
- inclusão de exigências no contrato de trabalho para que o professor ingressante realize, no período probatório, sua formação inicial para o exercício da docência universitária.

No *âmbito do MEC/SESU/CAPES/CNPq*, Veiga (2005) menciona a criação do Programa de Inovação Pedagógica e do Pró-docência Universitária, visando estimular experiências voltadas ao ensino de qualidade, e a institucionalização de linha de fomento e financiamento para desenvolvimento de projetos de pesquisas sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor universitário e de inovações pedagógicas pelo CNPq, pela CAPES e por fundações de amparo à pesquisa, dentre outros. Para Veiga (2005) a

profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional nem das condições objetivas de trabalho.

Para a construção de uma nova profissionalidade docente, que rompa com a ordem tradicional, Cunha (2000, p. 49) indaga:

> Com que incentivo? Com que reconhecimento? Onde estão as propostas avaliativas para a universidade brasileira que contemplem esses aspectos? Como enfrentá-las numa perspectiva que organize espaços de resistência? Qual universidade será capaz de construir um projeto político-pedagógico que, mesmo convivendo com as contingências dominantes oficiais, mantenha suas próprias utopias sociais?

Constatamos, pois, que a discussão sobre a docência universitária implica questões muito amplas e complexas, em especial quando se deseja fazer uma ponte entre a docência e a formação. Como observa Fernandes (2001, p. 102):

> [...] é tempo de discutir responsabilidades pela formação do professor universitário, até pelo caráter mobilizador que ele apresenta. Certamente, não há apenas um caminho, mas acreditando que educação é processo que se faz na caminhada histórica, não é possível relegar a fundamental necessidade de trabalhar pedagogicamente junto com o professor em serviço. Este deve ser um valor assumido pelas instituições universitárias, especialmente num momento em que tanto se fala em autonomia e em avaliação. A qualidade do fazer universitário passa, sem dúvida, pela condição de, seriamente, estar sempre se educando.

Encerramos, então, este capítulo, no qual abordamos aspectos relativos às funções, às práticas, aos saberes e à formação pedagógica do professor universitário de modo mais geral e abrangente como forma de contextualizar, nesse universo maior, o tema específico desta pesquisa: a docência no curso de Odontologia. No capítulo seguinte, abordamos a educação superior nas áreas da saúde, especificamente a educação superior de Odontologia, com ênfase destacada nas questões que influenciam e interferem na definição do perfil profissional e que permeiam a formação de seus professores para a docência.

Capítulo III

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ODONTOLÓGICA

> *A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope, que acaba por ser normalmente cega.*
>
> — MORIN, 2000

Neste capítulo procuramos focalizar o ensino e a prática odontológica tal qual têm sido desenvolvidos no decorrer do tempo, sob as mais diversas orientações legais e curriculares. Analisamos o modelo vigente, discutindo-o à luz de seu confronto com a realidade da população que atende — ou deveria atender — e de sua comparação com o ideal de formação e prática profissional recomendado pelas novas diretrizes curriculares do curso de Odontologia.

3.1 **O Modelo de prática odontológica e seus reflexos no perfil dos profissionais e da profissão**

O quadro atual da odontologia no Brasil revela uma série de situações contraditórias que evidenciam um nítido descompasso relativo às demandas da população por saúde bucal. Segundo dados da Associação Brasileira de Odontologia (ABO), no ano de 2009 existiam 229.000 cirurgiões-dentistas em atividade no país[24]. Esse é um número superior em 82% ao de uma década atrás, o que faz da profissão odontológica a mais saturada do setor de saúde (VEJA, 2009, p. 169). No Brasil, estão 19% dos cirurgiões-dentistas do mundo, informa o *site* do Conselho Federal de Odontologia (CFO)[25], e, enquanto o número desses profissionais

[24] Pelos dados do Conselho Federal de Odontologia (CFO) em junho de 2011 este número subiu para 237.273. (Conferir em: <http://cfo.org.br/servicos-e-consultas/Dados-estatisticos/?elemento=profissionais&categoria=CD&cro=Todos&municipio=>)

[25] Cf. <http://cfo.org.br/imprensa/saiu-na-imprensa/brasil-e-o-pais-com-o-maior-numero-de-dentistas>.

cresce cerca de 5,7% ao ano, o crescimento anual da população é de 1,6%, afirma Oliveira (2007).

Esse enorme contingente de profissionais resulta da proliferação de faculdades particulares de Odontologia a partir da metade da década de 1960. Até então, segundo Pinto (1993), a escola de Odontologia era tida como a de maior risco econômico relativamente à implantação dos demais cursos, graças aos altos custos envolvidos em sua criação e seu funcionamento, bem como a uma procura limitada por parte dos candidatos. A situação mudou quando a odontologia passou a ganhar mercado, isto é, tornou-se mais competitiva e ganhou a preferência de um número crescente de candidatos ao ingresso em carreiras universitárias, além de ser tida como "[...] uma das últimas profissões liberais" (PINTO, 1993, p. 38). Em 1990, existiam 84 cursos de Odontologia no país, afirma esse autor.

Freitas (2001, p. 41) informa que, em 1992, o Brasil já detinha "[...] o maior número de cursos existentes em qualquer país"; enquanto Lucietto (2005, p. 47) destaca que, em 2003, a soma chegou a 161 cursos, a maioria de caráter privado e centrada nas regiões mais desenvolvidas do país: "[...] o maior número de faculdades de Odontologia está na Região Sudeste, com 85 instituições. Chama-se a atenção para o fato de que existem 106 faculdades particulares no país, ou seja, elas correspondem a mais de 65% do total". Segundo os dados do projeto "Perfil atual e tendências do cirurgião-dentista brasileiro", iniciado em agosto de 2008, eram 197 cursos em 2010 (JORNAL DO CROMG, 2010). Noutras palavras, mais que dobrou o número de escolas odontológicas em quase 15 anos.

Esse mesmo projeto registra que 75% dos cirurgiões-dentistas estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste, e o estado de São Paulo concentra um terço dos profissionais do país. Há cidades onde a relação é de 1 dentista para cada 171 habitantes, assim como há outras que contam com 1 especialista para cada 65 mil habitantes (JORNAL DO CROMG, 2010). Sobre a relação entre número de profissionais e população, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda a proporção de 1 cirurgião-dentista para cada 1,3 mil–1,5 mil habitantes. No Brasil, essa relação em 2005 era de 1 cirurgião-dentista para cada 905 habitantes. Quanto à distribuição desses profissionais, verificamos uma grande desigualdade: a título de exemplo, enquanto no Distrito Federal havia 1 profissional para cerca de 500 habitantes, no Maranhão essa relação era de 1 para 5 mil, aproximadamente (RIBEIRO-SOBRINHO; SOUZA; CHAVES, 2008).

A despeito da magnitude desses números, dados do último levantamento do Ministério da Saúde apontam que a prática de ir ao dentista ainda é escassa nas famílias brasileiras. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) — Pesquisa Nacional

por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2008 —, entre pessoas na faixa etária 15–19 anos, por exemplo, 13,43% nunca foram a um dentista. No total da população, a porcentagem dos brasileiros que nunca receberam atenção odontológica é de 11,7% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE, 2008a). Dados analisados por Soria, Bordin e Costa Filho (2002) e Moysés (2004) indicaram que apenas 9,4% da população podia sustentar o custo da atenção odontológica privada e que a porcentagem coberta por planos de saúde odontológicos não passava de 1,5%. Por sua vez, Barros e Bertoldi (2002) verificaram uma grande desigualdade no acesso e na utilização dos serviços odontológicos entre os mais pobres e os mais ricos. Na comparação entre os dois extremos de renda, ou seja, entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos, verificou-se que 68% dos atendimentos dos mais pobres foram realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e, entre os mais ricos, apenas 4%. Assim, de acordo com os autores, a proporção de atendimentos odontológicos pelo SUS foi 16 vezes maior entre os mais pobres, que usaram três vezes menos os serviços odontológicos do que os mais ricos.

Entretanto, "[...] do ponto de vista do acesso aos serviços odontológicos, o SUS é um agente de grande importância, porém ainda com um papel proporcionalmente pequeno" (BARROS; BERTOLDI, 2002, p. 710). Evidenciou-se que a busca por atendimento odontológico ocorreu majoritariamente em consultórios dentários (77%) e que a maioria dos atendimentos (69%) ocorreu em serviços particulares. Embora essas análises sejam sobre informações coletadas há cerca de uma década, as estatísticas mais recentes ainda não indicam grandes mudanças. Conforme dados do IBGE (2008b), mais de 75% dos atendimentos odontológicos ainda acontecem em consultório particular.

Lucietto (2005), recordando que grande parte dos cursos de Odontologia é de caráter privado, relaciona o perfil elitista da profissão à dispendiosa formação de muitos dos egressos de faculdades particulares:

> [...] muitos candidatos à profissão de cirurgião-dentista que não conseguem aprovação nos concursos vestibulares nas universidades públicas, acabam por fazer a sua formação em faculdades particulares de Odontologia e, não raras vezes, precisam desembolsar grandes quantias, pois as mensalidades cobradas são, na maioria das vezes, muito elevadas. Ainda, os alunos têm despesas com livros, transporte, alimentação, moradia [...], além dos materiais e instrumentais [na sua grande maioria extremamente caros] imprescindíveis para as aulas práticas em laboratório e para o atendimento aos pacientes. Depreende-se, de tudo isso, que vem ocorrendo uma seleção para a clientela nas faculdades particulares. Para poder freqüentar uma faculdade deste tipo o aluno [ou sua família] deve dispor de boas [ou ótimas] condições financeiras para manter as despesas mensais com a sua formação superior. É cada vez mais raro ver pessoas sem condições financeiras nos bancos destas faculdades, dando margem ao tão famoso processo de "elitização" que se reflete na profissão. (LUCIETTO, 2005, p. 48–9).

Sobre o perfil dos alunos de Odontologia, os resultados da pesquisa de Brustolin *et al*. (2006) corroboram a observação de Lucietto (2005) ao revelarem que o nível socioeconômico dos estudantes pode ser considerado bastante privilegiado se for levada em conta a renda familiar mensal: para 50% deles, a renda familiar foi maior que 10 salários mínimos, para 24,3%, foi maior que 20 salários mínimos. Também o grau de escolaridade e o tipo de ocupação dos pais, bem como o acesso à assistência odontológica privada (86%), contrastam com a situação da maior parte da população brasileira. Os autores ainda se referem ao alto custo dos equipamentos e instrumentais que devem ser adquiridos no decorrer do curso, bem como às altas mensalidades quando se trata de instituições particulares e ao período integral de dedicação ao curso, que inviabiliza um emprego paralelo formal para essa população (93,9% dos alunos não trabalhavam). Questionados quanto à pretensão salarial logo após a conclusão da graduação, 36% dos alunos indicaram de 6 a 10 salários mínimos, enquanto 18,7% pretenderam receber de 11 a 20 salários mínimos e 16,4%, de 2 a 5 salários mínimos (BRUSTOLIN et al., 2006).

Ainda segundo Brustolin *et al.* (2006), a maioria dos acadêmicos pesquisados (86,4%) não desconhece que o serviço privado exclusivo não é mais uma realidade, 49% afirmaram que pretendem trabalhar nos serviços público e privado e 33,6%, nos serviços público, privado e na universidade; contrastivamente, 0,5% dos acadêmicos mostrou interesse só pelo trabalho em universidade. Mas os autores fazem a ressalva quanto ao serviço público: "[...] parece que o mesmo torna-se apenas um trampolim para o recém-graduado que, mesmo diante da atual crise no mercado de trabalho no setor privado, despreza o serviço público odontológico" (BRUSTOLIN *et al.*, 2006, p. 75).

De sua parte, Moysés (2004, p. 30) observa que a profissão odontológica conta com profissionais predominantemente jovens — até 30 anos —, com concentração altíssima na região Sudeste, em especial no estado de São Paulo, atuando como clínicos gerais e/ou especialistas em seus consultórios e a "[...] a maioria tem a autopercepção de que ainda são profissionais liberais autônomos". Porém, segundo esse autor, uma realidade mais típica das classes trabalhadoras assalariadas confronta essa autopercepção liberal dos dentistas e as elevadas expectativas daqueles acadêmicos investigados por Brustolin *et al.* (2006):

> Mais de 40% deles declaram exercer uma jornada de trabalho igual ou maior de 44 horas semanais, 37% admitem duplo vínculo com emprego público ou privado, e mais de 48% deles admitem uma renda familiar máxima mensal de R$ 3.600,00. Um número bastante importante dos profissionais, exercendo a prática privada, também reconhece ser dependente dos convênios/credenciamentos, que poderiam ser percebidos como uma forma de "assalariamento indireto" exercido no próprio consultório privado, dada a grande dependência desta modalidade de vínculo na geração de "receita". (MOYSÉS, 2004, p. 30).

Segundo Brustolin *et al.* (2006), a quase-totalidade dos alunos pesquisados (98,1%) afirmou que pretende cursar pós-graduação, e destes 43% desejam fazê-lo até seis meses depois de formados. Além disso, mais da metade dos acadêmicos (59,8%) destacou a intenção de cursar mestrado ou doutorado. O alto percentual de acadêmicos que pretendem se especializar, assim como a definição prematura pela área verificada no estudo desses autores, confirmou a tendência expansionista da especialização observada nos últimos anos no Brasil. Essa tendência foi detectada, também, entre os acadêmicos dos cursos de Odontologia de Goiás, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (FREIRE; SOUZA; PEREIRA, 1995; FREITAS; NAKAYAMA, 1995; SLAVUTZKY *et al.*, 2002).

No dizer de Figueiredo, Brito e Botazzo (2003), quando os cirurgiões-dentistas valorizam a prática privada e especializada em detrimento da prática generalista no setor público, pouco ou nada contribuem para resolver os problemas de saúde bucal, mas contribuem para agravar as diferenças sociais e favorecer a venda e o consumo de um bem que não poderia ser considerado como mercadoria: a saúde. Para esses autores, o conhecimento decorrente do modelo capitalista de ciência, que exclui da odontologia a sua humanidade, é uma questão não só técnica, mas também econômica e política, que produz formas ideológicas de legitimar a prática profissional hegemônica, transformada em mercadoria que passa a ser vendida a quem pode pagar.

Concordamos com os autores quando observam que a profissão odontológica tem transformado a restauração de dentes em satisfação de uma necessidade humana. Para Figueiredo, Brito e Botazzo (2003), uma prótese sobre implantes que deveria ser vista como evidência do fracasso de uma odontologia preventiva e voltada à preservação dos dentes acaba sendo considerada como elemento propiciador da realização pessoal e profissional que todos devem atingir. Com efeito, percebemos que o implantodontista é, atualmente, um especialista que goza de grande *status* na sociedade e entre seus pares. Como observam os autores, essa situação ressalta a iniquidade de um modelo que se beneficia do fato de grande parte da população mais idosa estar, total ou parcialmente, desdentada. Assim, a perda dos dentes acaba servindo para demonstrar o avanço tecnológico da odontologia, e aí residiria o paradoxo: extrair para depois reabilitar. Eis por que Figueiredo, Brito e Botazzo (2003) dizem que, quando a necessidade de reparo se sobrepõe à necessidade de saúde; quando os produtos da odontologia e de suas técnicas, ao se tornarem privados, tornam-se mais importantes que o próprio sujeito humano onde as intervenções práticas são realizadas, então se verifica uma completa inversão de valores.

Sendo essa prática odontológica destinada, basicamente, àqueles que podem pagar, os cirurgiões-dentistas vão ficando progressivamente sem pacientes em seus consultórios, enquanto se percebem mais de 20 milhões de brasileiros que jamais obtiveram atenção odontológica e uma população aproximada de 100 milhões com acesso esporádico a esses profissionais (MOYSÉS, 2004). Na verdade, o incontestável avanço em sofisticação e progresso técnico-científico da odontologia parece ser inversamente proporcional ao que se adquiriu em promoção de saúde bucal pública, adequação e atenção às demandas sociais.

Fundamentada em um modelo perverso de organização que, com frequência, tende a concentrar a oferta de serviços nos grupos de renda média e alta, essa prática odontológica resulta no estreitamento do alcance dos avanços tecnológicos, que terminam por beneficiar só os setores economicamente mais favorecidos da população (PINTO, 2000). Em decorrência, temos uma visão — não raro — negativa da formação de nível superior dos cirurgiões-dentistas. Há um cuidado e rigor técnico-científico excessivos na abordagem e no tratamento da doença que se aliam a uma visão parcelar e fragmentada do doente; há uma tendência à superespecialização precoce, que contraria as já reconhecidas necessidade e importância de profissionais generalistas; enfim, há uma ênfase em uma abordagem mecanicista, em detrimento de uma visão mais humanista, política e ética. Portanto, essas falhas — frequentemente apontadas como inerentes ao modelo de ensino adotado nas graduações — têm formado gerações de profissionais e professores desatentas às demandas e necessidades da sociedade e que, acima de tudo, em nada contribuem para formar cidadãos comprometidos com a relevância, efetividade e qualidade de seu trabalho nem para desenvolver a capacidade de refletir sobre sua própria inscrição no mundo.

O modelo de prática odontológica no Brasil, na visão de Botazzo (2000, p. 23) encontra-e à beira da exaustão, e a profissão se encontra "[...] metida num beco". Esse esgotamento se confirma pelas crescentes afirmações sobre sua incompetência social e epidemiológica. Como já anunciava Garrafa (1993), trata-se — ainda — de uma odontologia tecnicamente elogiável (dado o nível de qualidade e sofisticação inegavelmente alcançado nas diversas especialidades), cientificamente discutível (dada a não demonstração de competência para expandir essa qualidade à maioria da população) e socialmente caótica (dada a inexistência de impacto social diante das iniciativas e dos programas públicos e coletivos implementados).

Concordamos com Paula e Bezerra (2003, p. 7) ao defenderem que

> [...] a era da Odontologia como arte, obra de artesão, está ficando no passado. Profissionais com habilidades técnicas são necessários e o serão sempre. Contudo, o novo profissional que se avizinha há que apresentar iguais competências científicas em conhecimento básico das ciências da saúde, problemas de saúde populacionais e dos caminhos a serem trilhados no futuro próximo.

Como foi apontado por Feuerwerker (2003), o momento presente é de tensão paradigmática, e na odontologia existem diversos desafios particulares a ser enfrentados. Com efeito, assistimos ao esgotamento do mercado para a prática privada, que preponderava absoluta como alternativa de ocupação para os dentistas. Diante da concorrência acirrada, as estratégias para conseguir vantagens têm sido baseadas na especialização e incorporação tecnológica, o que não tem produzido os resultados esperados.

De acordo com Zanetti (2001), para atuar hoje na clínica particular, o profissional deve ter mais habilidades profissionais — tanto em quantidade quanto em diversidade — do que aquelas necessárias na "época de ouro" da odontologia — até o início dos anos 1980. Hoje é preciso ter mais diversidade, porque as habilidades tecnológicas clínicas, isoladamente, já não bastam para assegurar ao profissional uma inserção vantajosa no mercado de serviços. Assim, para continuarem trabalhando no consultório particular — afirma esse autor —, os profissionais procuram exercer algumas posturas qualificadas de diferenciação e fidelização de clientela, adotando estratégias psicológicas — de comunicação e *marketing*; assumindo postura científica e incorporando tecnologia pedagógica; cuidando do ambiente do consultório e de sua apresentação; flexibilizando horários, valores do tratamento e prazos para pagamento, dentre outras estratégias. O problema é que muitas destas aumentam os custos e encarecem o atendimento; por consequência, impõe-se uma institucionalização progressiva das práticas profissionais em decorrência da existência de um segmento social ainda mais restrito que segue com capacidade de compra privada dos serviços.

Para Moysés (2004), os profissionais "liberais" da odontologia já se veem submetidos a oscilações da oferta de emprego e renda num ambiente de concorrência acirrada. Ele questiona se a crise seria, de fato, da odontologia ou da "odontologia de mercado", daí a necessidade de formar força de trabalho odontológico tendo em vista o SUS. Segundo o autor, as profissões têm sofrido desgaste constante, ainda mais se estiverem inseridas na dinâmica disruptiva do conhecimento, pautada na fragmentação e especialização. Atualmente, a vantagem educacional comparativa, do ponto de vista de mercado, seria aquela em que se formam profissionais capazes de refazer constantemente a própria profissão. Do ponto de vista da vida, trata-se de gestar cidadãos capazes de mudar a sociedade em nome do bem comum (MOYSÉS, 2004).

Nesse contexto, convém verificar se o modelo de ensino de nossas faculdades de Odontologia oferece condições para as transformações necessárias, pois acreditamos numa correlação forte entre educação/formação e prática odontológica atual, bem como nos inequívocos reflexos daquela sobre esta.

3.2 **O ensino odontológico: ainda sob a influência do tecnicismo e mecanicismo flexnerianos**

A compreensão das raízes da formação superior em odontologia passa pelo entendimento do que foram o relatório Flexner — publicado em 1910, pela Fundação Carnegie, dos Estados Unidos, e que definiu o paradigma da medicina científica (MENDES; MARCOS, 1984) — e o relatório Gies — publicado pela mesma fundação e que aborda a educação dental nos Estados Unidos e Canadá, com o objetivo de sistematizar o ensino e a prática odontológica, que buscavam uma autonomia frente à medicina (MEDEIROS, 2004).

As recomendações de Abraham Flexner no relatório que levou o seu nome tiveram amplo impacto na formação médica em quase todo continente americano. Podemos dizer que o Relatório Flexner veio legitimar a medicina científica como a única verdadeira, combatendo as práticas médicas alternativas e a proliferação das escolas médicas sem vínculos universitários e sem pré-requisitos para as matrículas. Mas, se conseguiu combater o charlatanismo, a nova concepção médica baseada na ciência cartesiana também levou à desvalorização do humanismo no contexto da prática. Fundamentado em um paradigma biologicista e mecanicista para a interpretação dos fenômenos vitais, acabou estimulando o culto, não à saúde mas à doença, e a devoção à tecnologia (SCHERER; MARINO; RAMOS, 2005).

Os mesmos pressupostos do relatório Flexner se encontram no relatório Gies, estabelecendo-se os referenciais da odontologia científica, que se caracteriza por: 1) mecanicismo — a analogia do corpo humano com a máquina: como a máquina é formada por partes e peças, o homem é visto e estudado segundo sistemas e órgãos; 2) biologicismo — que pressupõe o reconhecimento crescente da natureza, das causas e das consequências biológicas das doenças; 3) individualismo — expresso pela eleição do indivíduo como objeto e pela exclusão dos fatores sociais da vida do indivíduo; 4) especialização crescente — em razão do *boom* de conhecimentos, técnicas e materiais, o que, por sua vez, faz que exista uma busca pelo domínio profundo de conhecimentos em determinada área específica; 5) exclusão de práticas alternativas — pois são consideradas mais "válidas" as que demandam alta tecnologia, equipamentos sofisticados, materiais onerosos etc., em detrimento daquelas

alternativas vistas, a princípio, como “ineficazes”; 6) tecnificação do ato odontológico — quando o grau de densidade tecnológica passou a ser o parâmetro de qualidade, com incorporação de tecnologia para a prestação da assistência; 7) ênfase na odontologia curativa — pela valorização do processo patológico em si, ou seja, pela atuação à luz dos sinais de doença, em vez de seus determinantes; 8) gestão tecnocrática — na medida em que a aplicação desta odontologia flexneriana aos serviços coletivos leva a uma situação de monopolização de conhecimentos, em que poucos profissionais estabelecem programas, objetivos e metas a ser seguidos sem a participação de todos os envolvidos (VALENÇA, 1998). Hegemonicamente, esses referenciais têm norteado o ensino odontológico e os modelos assistenciais em saúde bucal no Brasil.

Maltagliati e Goldenberg (2007, p. 7) informam que, por meio do relatório dental “Education in United States and Canadá” (GIES, 1926), defendeu-se a constituição de um curso independente que se inscrevia num movimento “[...] contra a ignorância, a comercialização [do ensino] e o charlatanismo”. O relatório acentuava, portanto, a relação entre a medicina e a odontologia, bem como o compromisso de ambas com a saúde pública, preconizando a formação fundamentada na ciência, com adequado treinamento. Incluindo o ensino das áreas básicas, o curso de Odontologia comportaria três anos de treinamento e um ano — opcional — de especialização, o que daria condições para o desenvolvimento tecnológico e científico da prática profissional.

Entretanto, segundo Moysés (2004), foram diversos os (des)caminhos médico-odontológicos desde a normatização do seu ensino pelos relatórios Flexner e Gies. A concepção mecanicista, com redução da doença à dimensão biológica, levou à maior ênfase no processo curativo-reparador, o que gerou uma prática de alto custo, baixa cobertura, com pouco impacto epidemiológico e desigualdades no acesso. Sobre a formação tradicional do dentista brasileiro, esse autor menciona seu viés mais importante, implicado com o racionalismo dominante nas universidades brasileiras:

> Este viés poderia ser qualificado com o seguinte epíteto: o “erro” de Descartes. Ou seja, o paradigma cartesiano disjuntivo, aplicado ao pensamento e a ação, com a separação do todo em partes e as demais dissociações decorrentes: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, sentimento/razão, existência/essência, liberdade/determinismo. Este paradigma, aplicado aos currículos e disciplinas do meio biomédico, após as sucessivas reformas de natureza flexneriana/giesiana, levou à ênfase ao domínio cognitivo e instrumental, com algumas das seguintes conseqüências: mecanicismo, biologicismo, assistência individual, especialização precoce, tecnificação do ato médico-odontológico, ênfase em Medicina/Odontologia curativa. (MOYSÉS, 2004, p. 34–5).

Mesmo levando em consideração toda essa gama de aspectos, Lucietto (2005) destaca a necessidade de reconhecer que muitos dos elementos da odontologia "flexneriana" podem contribuir para melhorar os processos de trabalho dos cirurgiões-dentistas. De fato, a incorporação dos avanços em ciência e em tecnologia no processo de formação acadêmica desses profissionais tem permitido que os egressos dos cursos brasileiros ofereçam atendimentos com qualidade técnica muito boa, condizente com os que são oferecidos nos países ditos de "primeiro mundo". Além disso, tendo em vista as transformações da sociedade contemporânea, em que conhecimentos são produzidos e disseminados cada vez mais rapidamente, o trabalho dos especialistas, por exemplo, torna-se indispensável ao tratamento adequado de muitos pacientes que apresentam necessidades especificas e que, por isso, requerem profissionais dotados de conhecimentos e de habilidades técnicas mais apuradas. Outro tanto de equipamentos e materiais permite até melhorar o desempenho clínico, propiciando diagnósticos e tratamentos cada vez mais precisos.

Esses aspectos, indiscutivelmente, agregaram valor à assistência odontológica; porém, precisamos refletir: uma vez que esta odontologia está acessível a apenas uma parte da população brasileira, outras abordagens, menos atreladas às técnicas, aos materiais e aos equipamentos sofisticados, poderiam contribuir muito para enfrentar os principais problemas de saúde (bucal) da população. Segundo Matos (2006) — que também reconhece a inegável contribuição da evolução tecnológica e científica para o campo biomédico —, todas essas conquistas não apagam o debate que tem início neste novo milênio sob o imperativo da ética e da qualidade de vida. Isso porque, para muitas doenças, gerais e bucais, que afetam as populações, o instrumental científico-tecnológico por si só não basta para responder à alta complexidade que as envolve. Assim, é preciso enfrentar o desafio de pensar a saúde na ótica do desenvolvimento e da condição humana, ressalta Matos (2006) que, com outros autores, afirma existir evidências indicando que a saúde está muito mais relacionada com o modo de viver das pessoas do que com os fatores biológicos e genéticos.

Ao pensar o processo saúde–doença nessa perspectiva mais ampla, Benetton (2002) afirma:

> Sombras e virtudes, posturas corporais e hábitos, crenças, medos e culpas vão esculpindo o ser humano conforme o regime dos ventos. A doença pode ser vista dentro deste referencial. É possível estabelecer relações profundas entre enfermidades e curvas existenciais, entre o adoecer específico de um ser e sua biografia particular — tudo se expressa mutuamente [...]. Podemos considerar que, por trás de uma doença crônica, há um script de vida crônico expresso na síndrome em questão [...]. Também é possível somatizar saúde. (BENETTON, 2002, p. 144).

Cotta *et al.* (2007) também destacam a relevância das condições de desenvolvimento sobre o estado de saúde das pessoas. Para esses autores, as desigualdades sociais e a pobreza são fenômenos multidimensionais e dinâmicos que não se restringem aos aspectos socioeconômicos com que são normalmente identificados. Os responsáveis pela formação dos profissionais de saúde precisam, portanto, estar atentos à forma como esses âmbitos podem interferir na saúde dos indivíduos e das populações. É preciso aliar as competências dos trabalhadores de saúde às necessidades das diversas coletividades, considerando que o estado de saúde dos indivíduos resulta das trajetórias de desenvolvimento pessoal ao longo do tempo, conformadas pela biografia de cada um referida ao contexto social, econômico, político e tecnológico das sociedades nas quais tais trajetórias se desenvolveram.

Cabe salientar que os mesmos processos que determinaram a estrutura da sociedade são os que geram as desigualdades sociais e produzem os perfis epidemiológicos de saúde e doença. Pode-se afirmar que a saúde deve ser considerada como fenômeno produzido socialmente e que algumas formas de organização social "são mais sadias" que outras (BARATA, 2006). Ainda assim, contraditoriamente, o médico e o dentista, dentre outros, têm sido preparados, basicamente, para tratar um paciente que não é considerado homem, mas apenas um corpo humano ou um conjunto de sistemas e órgãos, dentro da lógica flexneriana/cartesiana. A propósito, Sá (2001) faz uma reflexão sobre a crescente banalização da dor e do sofrimento alheio no setor de saúde, destacando práticas que acabam por facilitar os fenômenos de desvalorização da vida, tais como: a) fragmentação do relacionamento entre profissional e paciente — as tarefas são divididas em etapas a ser executadas por diferentes profissionais, evitando o contato com o paciente como ser integral; b) despersonalização ou negação das diferenças individuais — os pacientes são referidos não por seus nomes, mas pelo nome da doença ou órgão doente; c) obscuridade intencional na distribuição das responsabilidades — a organização não define, com clareza suficiente, quem é responsável pelo que e por quem; d) resistência a mudanças.

Acreditamos que muitas dessas práticas começam a ser desenvolvidas e sedimentadas ainda na formação do profissional. Nesse sentido, Valença (1998) observa como tem sido comum ouvir, nos corredores das faculdades e nas conversas informais entre alunos e entre professores, expressões do tipo: "hoje apareceu um canal complicado", "a reconstrução daquele dente destruído [cariado] ficou muito boa"; fala-se como se não existisse um ser, um "sujeito dono" de tais dentes ou de tais estruturas simplesmente "anatômicas". E essa dicotomia — entre o ser humano e o seu corpo doente — parece dar maior importância às disciplinas profissionais, pois é delas que o cirurgião-dentista precisa ter domínio e

conhecimento para ser visto, tanto pela sociedade quanto pela maioria da própria classe odontológica, como um "bom profissional".

Em seu cotidiano, entretanto, o cirurgião-dentista se defronta com um homem que tem um corpo que sofre e reage fisiologicamente a toda uma gama de influências concretas, do tipo emocional, cultural e moral, como salienta Pessoti (1996). Logo, os profissionais da saúde deveriam ser preparados para lidar com a complexidade e a totalidade, procurando estar sempre atentos à realidade e perceber as carências da população sob seu cuidado, o que demanda conhecer as características demográficas, epidemiológicas, culturais, socioeconômicas e políticas. Segundo Cotta *et al.* (2007), para cuidar bem é preciso conhecer, é preciso ver a comunidade de dentro; do contrário, as ações não passam de esquemas aprendidos na academia e reproduzidos de modo completamente acrítico e desvinculado das necessidades das pessoas. Para cuidar do indivíduo como um todo, isto é, de um sujeito inserido num contexto socioeconômico e cultural, na medida em que se reconhece que a saúde tem um conceito mais amplo que apenas ausência de doença, a crescente especialização dos profissionais da saúde se configura como um problema, ponderam Cotta *et al.* (2007). Isso porque, embora necessária, essa especialização não deve reduzir a saúde a seu aspecto negativo — inexistência de condições mórbidas —, desvinculando-a de seu contexto, como afirmam esses autores. É preciso romper a equivocada invencibilidade da assistência médica, passando-se a defender que a inclusão da *arte da alteridade*, isto é, o deslocamento do *eu* em direção ao *outro*, na formação em saúde, pode ser o caminho para alcançar a integralidade da atenção e, por conseguinte, superar as práticas tradicionais em saúde (STOTS; ARAUJO, 2004).

Todavia, na educação odontológica, a abordagem social dos problemas de saúde não causa grande entusiasmo nem tem prestígio entre os estudantes. O mesmo pode ser verificado entre os professores, diz Botazzo (2003). O que se observa é o desenvolvimento de conteúdos ligados fortemente aos ambulatórios da escola, ou seja, voltados às clínicas odontológicas. Nas palavras desse autor, mesmo que há muito se ouçam "[...] os reclamos dos que pensam faltar ao cirurgião-dentista um pouco de sensibilidade social [...] o ambulatório [ainda] é o lugar onde certo tecnicismo é produzido e reproduzido"; e só essa sensibilidade poderia retirar a "[...] frieza dos procedimentos restauradores a que aparentemente o exercício da profissão o obrigaria [ao cirurgião-dentista]" (BOTAZZO, 2003, p. 17).

A formação odontológica tem sido definida por relações externas ao processo pedagógico. Conforme Lucietto (2005), o processo educacional e as práticas profissionais se estruturam com base em dado marco conceitual, fazendo-se necessário localizar sistemas de

ideias, valores e prescrições não explicitadas formalmente, mas que afetam educadores e educandos. Além do modelo de prática odontológica, outros elementos importantes que permeiam a formação profissional do cirurgião-dentista seriam: a estrutura social e econômica do país, as relações internas do processo de formação de profissionais de saúde, a ideologia dominante ao nível profissional e a estrutura do poder internacional. A formação do cirurgião-dentista é influenciada, então, por interesses nacionais e internacionais, como os da indústria de equipamentos odontológicos, materiais e medicamentos, bem como da ideologia profissional, que se encontra centrada na prática privada e por especialidades (VALENÇA, 1998).

Nas palavras de Figueiredo, Brito e Botazzo (2003, p. 754):

> A ciência na área de saúde é quase sempre voltada para a testagem de hipóteses, testagem de novos produtos, de novas técnicas, cedendo muito facilmente, tanto no meio acadêmico quanto na prática cotidiana, à pressão das grandes indústrias de fármacos, materiais e equipamentos odontológicos.

Paula e Bezerra (2003) e Secco e Pereira (2004), também, destacam a força da influência dessas indústrias sobre a estrutura educacional de um curso de Odontologia e sua relação direta com as demandas do mercado, a prática profissional e, por consequência, a prática docente e o ensino de odontologia. Aliás, como observa Narvai (1994), o mercado passou a influenciar a prática e a educação odontológica desde a metade do século XX, quando o movimento do capital produziu e consolidou uma odontologia de mercado, caracterizada pela produção e pelo consumo privados de bens e serviços sob regulação do mercado. A falta de uma formação mais politizada na área — que considerasse os desafios da realidade brasileira e problematizasse o imaginário profissional — reproduz-se nos cursos de Odontologia, dificultando a participação nas políticas de atendimento público em termos de saúde bucal. Segundo Secco e Pereira (2004), esse espaço deveria ser ocupado pela saúde coletiva nas faculdades.

O fato é que, faz algum tempo, o modelo de ensino vigente tem sido seriamente criticado como ineficiente, ineficaz, iatrogênico e sem equidade por autores como Padilha (1998). A prevalência da técnica, da atenção individual e da ideologia liberal da profissão põe em dúvida a existência da real preocupação com a formação integral do aluno, não só para o mercado, mas também para a sociedade, como um cidadão que tem a responsabilidade social de promover saúde. E a formação ética, que deveria integrar, como conteúdo transversal, os programas dos cursos para gerar um profissional "socialmente sensível" desejado pela profissão se torna mera abstração (PADILHA, 1998).

Para Weyne (1999), o ensino nas faculdades pode ser caracterizado como segmentado, havendo uma tendência a se produzir "especialistas", pois os alunos são preparados para lidar com questões estritamente bucais e cirúrgico-restauradoras, quando se necessitaria do uso de novos conhecimentos científicos em condições multidisciplinares e transprofissionais. A maior parte das faculdades se mostra hesitante e resistente a promover mudanças curriculares para incorporar novos saberes e referenciais, o que — afirma Weyne (1999, p. 22) — "[...] significa que ainda teremos que esperar um pouco mais, até que os futuros dentistas estejam em condições de oferecer um atendimento clínico sob a égide do paradigma de promoção de saúde".

A odontologia ainda se vê como profissão de caráter privado, ainda se baseia num passado recente de lucro fácil, ainda insiste em negar a realidade atual do "mercado odontológico" e ainda se caracteriza pelo "protesismo dentário" como preferência hegemônica pela substituição das estruturas anatômicas afetadas através de técnicas e materiais sofisticados (BOTAZZO, 2003). Silveira (2004, p. 53) acrescenta

> "[...] os processos iatrogênicos, encontrando justificativa na visão fragmentada da falha dos especialistas da prevenção, como se todo dentista não tivesse antes que dominar o conjunto de saberes capazes de evitar ou diminuir a necessidade de procedimentos de alta complexidade e custo para o usuário".

A formação segundo um modelo de educação tradicional dificulta aos alunos a aquisição de subsídios que lhes permitam compreender os atos de saúde como estratégias de transformação da realidade.

Parece estar claro que o ensino odontológico carece de transformações. A abordagem individual e curativa deve dar lugar a uma perspectiva de educação embasada em amplas ações preventivas e promotoras de saúde, em uma dimensão social, com compromisso humanístico e ético, em um paradigma multiprofisional, multi e interdisciplinar e em atenção às demandas da sociedade. E, conforme poderemos verificar no próximo tópico, as propostas curriculares para a formação profissional de um cirurgião-dentista não apenas tecnicamente competente, mas também comprometido com os aspectos sociais, éticos e humanísticos do atendimento, são diversas. E não necessariamente recentes.

3.3 **O cirurgião-dentista e as propostas curriculares para sua formação**

Durante muitos séculos, a atividade odontológica não passou de uma prática mecânica, meramente artesanal, deixada a cargo de operários das classes sociais mais baixas, aos quais era negado o acesso ao conhecimento erudito, destinado exclusivamente à nobreza.

Normalmente oferecidas em feiras, praças e mercados como um item a mais entre os serviços prestados ou as mercadorias vendidas por ambulantes ou pelos "barbeiros", as atividades básicas eram as extrações dentárias e as substituições protéticas (REIS, 2002). Passou-se um longo tempo até que a prática odontológica conquistasse seu espaço entre as profissões devidamente regulamentadas; e mais tempo ainda para ser considerada como especialidade com respaldo científico e, enfim, ganhar o *status* legal de profissão cujo exercício passou a exigir formação em curso superior e posse de um diploma.

A primeira escola de odontologia do mundo foi criada em 1840, na cidade de Baltimore, Estados Unidos. Há um consenso sobre esse pioneirismo do Baltimore College of Dental Surgery, pois na Europa os conhecimentos sobre odontologia eram ministrados em faculdades de Medicina, logo após a formação médica (CARVALHO, 1995, p. 4). A criação de instituições formadoras teve por objetivo superar a metáfora de "arte mecânica" vinculada à odontologia. Era preciso adquirir respeito e credibilidade dos profissionais da área médica e da opinião pública. Além disso, ao se estabelecerem critérios para essa formação, dificultava-se o ingresso na profissão e afastavam-se os "práticos irregulares" que nela atuavam (CARVALHO, 1995). No Brasil, foi só com o decreto 9.311, de 25 de outubro de 1884, que se instituíram os primeiros cursos de Odontologia, os quais passaram a funcionar nas duas únicas faculdades de Medicina do país: a de Salvador e a do Rio de Janeiro. Até então, a prática odontológica no país era exercida de forma precária e artesanal (FERNANDES NETO, 2004).

Podemos afirmar, portanto, que o ensino de odontologia se divide em duas fases: uma artesanal, outra acadêmica. Segundo Toassi (2008), a fase artesanal era baseada na experiência prática, sem a presença de conhecimentos teóricos; a preocupação era essencialmente com a estética — ou com o alívio da dor. A fase acadêmica surgiu com a criação e implantação formal das primeiras faculdades de Odontologia, quando se iniciou o reconhecimento da necessidade do embasamento teórico. Em nosso entender, a fase acadêmica, por um longo tempo, pautou-se pelo cientificismo, pelo mecanicismo e pelo biologicismo, herdados do modelo flexneriano que influenciou a formação médica e odontológica durante quase todo o século passado. Sob essa influência, a condição do paciente foi vista de forma fragmentada e tecnicista, que não considerava sua individualidade nem sua subjetividade; além disso, o foco da atenção foi na ação curativa, centrada na doença.

Analisando o histórico das propostas curriculares e da legislação que têm regulamentado o ensino odontológico, autores como Paes e Rose (1996), Carvalho (2001), Fernandes Neto (2004) e Lucietto (2005) relatam algumas iniciativas de inserir a dimensão

humanística na formação do cirurgião-dentista, além de tentativas de superar o despreparo do professor para o ensino.

Segundo Carvalho (2001), o progresso do ensino de odontologia entre as décadas de 1950 e 1960 foi marcado pelo início da implementação dos cursos de pós-graduação e pelo surgimento das exigências de titulação para a carreira universitária. Desse modo, segundo esse autor, tem início a tentativa de superar uma fase típica das primeiras décadas de funcionamento dos cursos de Odontologia, na qual o professor era o profissional bem conceituado da cidade, muito embora não tivesse preparo nem vocação para ensinar. Essa meta, de meio século atrás, continua sendo uma meta a ser alcançada nos dias atuais.

Paes e Rose (1996) informam que, em 1961, a lei 4.024 concedeu ao Conselho Federal de Educação (CFE) a competência para fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores no Brasil, dando ensejo à aprovação do parecer 299/62 do CFE, que cuidou da questão considerando as sugestões recebidas das escolas de Odontologia e da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO): a saúde já não deveria mais ser considerada como bem individual, mas como direito da coletividade, entendida como um estado de bem-estar biopsíquico e social, conceito orientado por determinantes históricos, sociais e econômicos. Segundo Fernandes Neto (2004), esse mesmo parecer definiu um novo perfil profissional: o de um dentista-geral, policlínico, destinado à coletividade.

Ainda segundo esse autor, o parecer 840, de 11 de novembro de 1970, aprovou o currículo mínimo do curso de Odontologia, já reconhecendo o caráter excessivamente técnico do ensino odontológico e enfatizando a necessidade de investir em uma formação mais ampla:

> Sendo o ensino da Odontologia eminentemente mais técnico, seria de toda a conveniência que as escolas, ao compor o currículo pleno, incluíssem matérias de cultura geral, do domínio das ciências humanas, destinadas a alargar os horizontes intelectuais do profissional, integrá-lo melhor no contexto sociocultural do país e do mundo e prepará-lo para a liderança que compete a todo universitário. (BRASIL, 1970).

Em 3 de setembro de 1982, o CFE, pela resolução 04/82, fixou o novo currículo mínimo dos cursos de Odontologia (BRASIL, 1982). Em seu Art. 1º, a resolução relacionou as Ciências Sociais — Sociologia, Antropologia e Psicologia — entre as matérias básicas que deveriam constar no currículo (CARVALHO, 2001). Em setembro de 1992, na XXVIII Reunião da ABENO, foi sugerido um currículo pleno para os cursos de graduação em Odontologia que já propõe o ensino integrado, a ser implantado gradualmente:

> A implantação do Currículo Pleno de forma integrada deve ser um ideal a ser atingido pelos cursos de Odontologia. Essa integração poderá ser alcançada, de forma progressiva, mediante a integração de algumas disciplinas até que, dentro de alguns anos, seja atingida a integração total. ((JORNAL DA ABENO, 1994, p. 10).

Ao analisarmos essas propostas para formação profissional em odontologia, constatamos que os discursos transformadores da legislação não se materializaram em mudanças reais na maioria dos cursos de Odontologia do país; aliás, algumas vezes trilhou-se a direção oposta. Ao fazer um relato sobre a sociologia das profissões, Moysés (2004, p. 32) observa que, ao mesmo tempo em que se verifica o surgimento de novas profissões, aquelas chamadas profissões "tradicionais", tais como a medicina, a odontologia, a engenharia ou o direito, foram se fragmentando em numerosas especialidades, de tal forma que o clínico-geral e o engenheiro civil — profissionais polivalentes — teriam sido suplantados por dezenas de especialistas.

Por sua vez, Matos (2006) afirma que existem evidências do reconhecimento de que a odontologia precisa transitar por outras áreas de saberes, destacadamente as Ciências Humanas e Sociais. No entanto, concordamos com a autora ao observar que a mera presença no currículo não significa, forçosamente, que tais disciplinas possam influenciar, de fato, o perfil do profissional formado. A propósito, quando da introdução de disciplinas da área das humanidades como Sociologia, Antropologia e Psicologia no currículo mínimo de 1982, Carvalho (2001) observou que surgiram questionamentos do corpo docente, sendo elas muitas vezes consideradas "perfumarias" ante as necessidades da formação técnica do profissional. Segundo ele, a incorporação de ciências comportamentais e sociais no currículo não foi amplamente entendida naquele momento. Concordando com Matos (2006) e refletindo sobre o peso histórico e cultural da odontologia, observamos que, mesmo já fazendo parte da maioria dos currículos dos cursos, os conteúdos dessas áreas continuam a ser sutilmente marginalizados pela maioria dos alunos e professores.

Quanto às tentativas de efetivar um ensino integrado, que contribuiriam para a formação de um profissional generalista, desde a criação do primeiro curso no Brasil, em 1882, ficou evidente a distinção entre as disciplinas básicas e as profissionais nos currículos (LUCIETTO, 2005). No dizer de Lucietto, a persistência desse "corte" importante na estrutura curricular dificulta a concretização efetiva do ensino integrado odontológico, embora muitas IES, por meio de seus currículos, proclamem desenvolvê-lo.

Como observam Secco e Pereira (2004), a análise dos processos de mudança no ensino de odontologia ao longo do século XX sugere que estes ainda não ultrapassaram as

preocupações técnicas de uma prática profissional altamente sofisticada e elitista. As mudanças parecem não ocorrer, de fato, na mesma proporção do surgimento das propostas transformadoras. Mas, com a promulgação da LDB de 1996, entendemos que um novo momento começou a ser delineado no interior da fase acadêmica do ensino odontológico. Dentre as alterações introduzidas na educação superior por essa lei, destacamos a proposta de elaboração de projetos pedagógicos, a extinção do currículo mínimo e a proposta de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN (BRASIL, 1996a).

No âmbito da formação odontológica, após um período de discussões e debates, em 19 de fevereiro de 2002 a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), mediante a resolução n. 3, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia (BRASIL, 2002), que, em nossa opinião, dão grande ênfase à dimensão humanística na formação profissional do cirurgião-dentista, produzindo novas expectativas de alteração e aperfeiçoamento do ensino odontológico.

3.3.1 *Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Odontologia: ênfase na formação humanística e na formação para o Sistema Único de Saúde* (*SUS*)

As DCN definem os princípios, os fundamentos, as condições e os procedimentos da formação de cirurgiões-dentistas, tendo em vista a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos (BRASIL, 2002). Tais diretrizes procuram alcançar avanços na organização dos currículos dos cursos superiores na área da saúde, superando as concepções antigas das grades curriculares, muitas vezes usadas como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações. Também reforçam a articulação entre educação superior e saúde, "[...] objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde". Dessa forma, "[...] o conceito de saúde e os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) são elementos fundamentais a serem enfatizados nessa articulação" (BRASIL, 2002).

Por meio de seus currículos, os cursos e as faculdades definem o perfil dos futuros profissionais; para a educação superior na área da saúde se preconiza que seja capaz de atuar com "[...] qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS)" (BRASIL, 2002). A saúde, portanto, passa a ser o eixo que orienta a estruturação curricular, encetando a formação de um profissional apto a interferir na realidade do indivíduo e da comunidade, buscando sua transformação. A educação do profissional deve ser uma constante durante a vida profissional, não podendo se encerrar na conclusão do curso. Assim,

estudantes, professores, profissionais de saúde e usuários devem ser sujeitos dessa mudança, constituindo o processo coletivo de reflexão crítica sobre as práticas tradicionais e de aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2002). Dessa forma, observa Araujo (2006), as transformações desejadas para o ensino odontológico não devem ser definidas *a priori*; elas não se constroem simplesmente na prática pedagógica, no papel, em "ambientes especiais" (clínicas das faculdades odontológicas), mas em todos os cenários nos quais ocorre a prática profissional, enfrentando os problemas reais que se apresentam.

Como competências gerais para todos os profissionais de saúde, as DCN destacam: a atenção à saúde, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e o gerenciamento, a educação permanente. Das competências específicas e habilidades requeridas no exercício profissional da odontologia, considerando-se a necessidade de modificação do modelo hegemônico de prática, destacam-se as capacidades de: 1) atuar em todos os níveis de atenção à saúde, em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde; 2) atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente na promoção da saúde; 3) reconhecer a saúde como direito e atuar para garantir a integralidade da assistência; 4) exercer a profissão de forma articulada ao contexto social, como uma forma de participação e contribuição social; 5) desenvolver assistência odontológica individual e coletiva; 6) identificar as doenças e distúrbios buco-maxilo-faciais e realizar procedimentos adequados para sua investigação, prevenção, tratamento e controle na comunidade; 7) buscar melhorar a percepção e providenciar soluções para os problemas de saúde bucal e para as necessidades globais da comunidade; 8) planejar e administrar serviços de saúde comunitária (BRASIL, 2002).

No que diz respeito aos conteúdos curriculares para a graduação em Odontologia, devem estar relacionados com todo o processo de saúde e doença do cidadão, da família e da comunidade e ser integrados à realidade epidemiológica e profissional, de modo a incluir: 1) Ciências Biológicas e da Saúde — conteúdos teóricos e práticos de bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados ao desenvolvimento da assistência odontológica; 2) Ciências Humanas e Sociais — conteúdos referentes às dimensões da relação entre indivíduo e sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo do processo de saúde e doença; 3) Ciências Odontológicas — conteúdos teóricos e práticos referentes à Propedêutica Clínica (conhecimentos relacionados com a Patologia Bucal, Semiologia e Radiologia), à Clínica Odontológica (onde serão ministrados conhecimentos de

Materiais Dentários, Oclusão, Dentística, Endodontia, Periodontia, Prótese, Implantodontia, Cirurgia E Traumatologia Buco-maxilo-faciais) e à Odontologia Pediátrica (em que serão ministrados conhecimentos de Patologia, Clínica Odontopediátrica e Medidas Ortodônticas Preventivas) (BRASIL, 2002).

As DCN estabelecem que os estágios curriculares, sob supervisão docente, devem estar garantidos na formação do cirurgião-dentista, devendo acontecer de forma articulada e com complexidade crescente ao longo da formação. Tais estágios devem ter uma carga horária mínima de 20% da carga horária total do curso de Odontologia. Além dos estágios, atividades complementares devem ser incrementadas na formação do cirurgião-dentista, podendo ser reconhecidos monitorias e estágios, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins (BRASIL, 2002).

No que concerne à organização do curso, este deverá ter um projeto pedagógico que vai buscar a formação integral e adequada por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão/assistência. Esse projeto deve ser construído coletivamente e centrado no aluno como sujeito da aprendizagem, apoiado por professores facilitadores e mediadores do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2002). As DCN estabelecem ainda mecanismos de acompanhamento e avaliação permanente, tanto das concepções curriculares decorrentes das próprias diretrizes quanto das avaliações dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Enfim, segundo as novas diretrizes, o perfil esperado para o cirurgião-dentista é o de um profissional com "[...] formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde" e que deve estar "[...] 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" (BRASIL, 2002).

Em geral, as DCN para os cursos de graduação em saúde preconizam certo modo de ensinar e fazer aprender. Seu objetivo seria "[...] levar os alunos a aprender a aprender". Nas palavras do próprio CNE, aprender a aprender se desdobra em "[...] aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer" (BRASIL, 2002). Reportando-se ao Relatório Delors[26], Moysés (2003) defende a necessidade de desenvolver uma pedagogia solidária e transcultural, de aprendizagens inter-relacionadas cuja origem remonte à própria constituição do ser humano, contrapondo-se às propostas educacionais de cunho puramente mercadológico. Nesse sentido — pondera Lucietto (2005) —, aprender passa a ser um

[26] Apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o Relatório Delors (DELORS, 2001) apontou os quatro pilares da educação contemporânea: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a fazer, 3) aprender a conviver, 4) aprender a ser (MOYSÉS *et al.*, 2003, p. 58).

processo contínuo que não se esgota em aprender a executar um ato técnico ou operatório e que não termina no recebimento de um diploma. Aprender implica saber ser um profissional hábil e competente, assim como saber "ser humano". E mais: implica aprender a atuar e trabalhar em equipe, individual e coletivamente, considerando a complexidade do processo de saúde e doença, que envolve várias dimensões além daquela física ou objetiva. Nessa perspectiva, o ato do "cuidado em saúde" exige saber que se está diante de outro ser humano que sofre, mas que tem desejos, necessidades e uma subjetividade própria. Portanto, cabe ao profissional aprender a aprender e aprender a viver com essas dimensões que envolvem a saúde, o adoecer e a doença — como diz Lucietto (2005).

A construção de práticas pedagógicas comprometidas com esses referenciais se coloca como desafio ao delineamento de novos projetos pedagógicos humanizados exigidos pela sociedade contemporânea na área da odontologia (MOYSÉS *et al.*, 2003). A humanização da educação deve ser vista como aspecto fundamental à concretização de novas bases para a educação superior, para a formação profissional e para a cidadania sintonizada com os problemas da realidade brasileira. Para tanto, defendem Moysés *et al.* (2003), é preciso fomentar a inovação e a transdisciplinaridade mediante a defesa e difusão de valores humanistas nessa formação.

O profissional de saúde atende indivíduos que não podem ser desvinculados de sua sociedade, que não pode ser desvinculada de seu contexto histórico, econômico, cultural e social. Assim, ele deve saber qual é seu papel nessa sociedade. Para isso será preciso garantir "[...] a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades", como consta do parecer CNE/CES 1.300 (BRASIL, 2001).

Concordamos com Moysés *et al.* (2003, p. 63) que estas ainda são questões desafiadoras a uma educação humanizada na Odontologia:

> O compromisso social com as necessidades de atenção em saúde bucal pela população e com a transferência de conhecimentos na busca da autonomia, a intersetorialidade, a contextualização da aprendizagem na realidade de inserção social dos sujeitos, a problematização da realidade e do conhecimento, a negociação para decisões coletivas e a participação como base da cidadania.

Como sugestão para humanizar a prática educativa, esses autores sugerem a diversificação de cenários de ensino e aprendizagem, o que significa a diversificação não só

dos locais onde ocorrem as práticas profissionais, mas também dos sujeitos envolvidos, além da natureza e do conteúdo dessas práticas.

Lucietto (2005) observa que a elaboração de normatizações e diretrizes pode ser de grande utilidade para a orientação da organização do currículo dos cursos, fornecendo subsídios para melhorar o ensino e, em consequência, os serviços prestados pelos futuros profissionais à população. Por exemplo, ao sugerirem os estágios extramuros, as DCN estão destacando as carências de uma formação odontológica que se realiza estritamente no interior das instituições. Do ponto de vista conceitual, Ringel *et al.* (2000) afirmam que as principais falhas da formação que se efetiva, estritamente, dentro dos limites da escola seriam: 1) encarar o paciente fora de seu contexto social — muitas vezes, isso gera uma contradição entre seu plano de tratamento e as reais necessidades de atenção da pessoa para chegar ao estado de saúde biopsicossocial; 2) não integrar o estudante aos programas de saúde bucal dirigidos ao âmbito da vida ou de trabalho da pessoa — o que impossibilita sua participação nos programas de saúde multiprofissionais; 3) propor serviços e procedimentos técnicos que em geral obedecem a critérios pré-estabelecidos — isso não proporciona aos alunos situações do paciente em contextos que permitam adequar as propostas terapêuticas à realidade socioeconômica e cultural das pessoas.

Para superar essas falhas na formação do cirurgião-dentista, Ringel *et al.* (2000) e Ditterich, Portero e Schmidt (2007) defendem, também, as atividades extramuros como possibilidade de os cursos se abrirem à convivência e interação com as comunidades, oferecendo aos alunos a oportunidade de se familiarizarem com a realidade que enfrentarão no mercado de trabalho. Tais atividades lhes possibilitariam o conhecimento das estruturas organizacional, administrativa, gerencial e funcional dos serviços públicos de saúde, a participação no atendimento à população, a compreensão das políticas de saúde bucal e do papel do cirurgião-dentista, o conhecimento das bases epidemiológicas do método clínico e de suas aplicações práticas nos programas de saúde bucal, além do conhecimento dos parâmetros e/ou instrumentos de planejamento empregados nos projetos e programas de saúde bucal.

A propósito, Bernal Alvarez (2000) propõe que a prática odontológica fora dos muros da universidade deve começar desde o primeiro ano para situar o aluno na realidade e criar um sentimento de compromisso social, fazendo com que ele participe de sua dinâmica cultural, política e democrática, identificando as necessidades sociais e potencializando sua criatividade e autonomia nas propostas de soluções.

Quanto ao destaque dos aspectos que valorizam as dimensões éticas, sociais, culturais e humanísticas na formação profissional, Molinos (2004, p. 17) defende que os profissionais de saúde:

> [...] precisam, na verdade, constituir-se em trabalhadores sociais, profissionais que, além das ações e dos atos médicos tradicionais, têm seu campo de intervenção ampliado, passando, em atuação interdisciplinar e em equipe, a ocupar-se e responsabilizar-se, também, com as questões que envolvem a superação das determinações societárias para a qualidade de vida das pessoas [...]. O desempenho desse novo papel certamente exigirá conhecimentos, habilidades e posturas que transcendem os atos médicos convencionais, transferindo aos profissionais novas responsabilidades e novos papéis que certamente resgatam suas condições de sujeitos sociais, protagonistas que darão consciência às suas ciências, rompendo com a pseudo neutralidade que lhes asseguram um fazer socialmente asséptico em relação às condições desfavoráveis à vida, à qualidade de vida, à saúde em sua verdadeira significação [...]. São, pois, esses novos conceberes que permitirão aos trabalhadores sociais ultrapassarem os atuais limites de suas ciências, oportunizando-os, como parte de seus fazeres profissionais, no caso da odontologia, a mergulhar, não no sangue ou na saliva, mas no emaranhado e na complexidade da vida, como ela efetivamente se faz e se refaz.

Eis por que Campos Jr. (1998, p. 90) já recomendava um esforço conjunto de entidades de classe, profissionais, professores e alunos: "[...] a Odontologia do futuro, muito mais do que especializada em técnicas deverá ser especializada em homens, no sentido mais amplo da palavra".

Compartilhamos o pensamento de Cotta *et al.* (2007) quando enfatizam a necessidade de a educação em saúde ser voltada às necessidades e demandas da comunidade, possibilitando um exercício da prática profissional que promova a autonomia, a cidadania, a participação social, a satisfação do usuário e a resolução de problemas através da produção de vínculo e acolhimento entre profissionais e usuários do serviço. Para esses autores, o processo de formação de recursos humanos em saúde deve ter como pilares fundamentais: 1) o pensamento crítico e produtivo, 2) o ensino em consonância com o serviço, 3) a conscientização do aluno frente à realidade da população, 4) a autonomia individual e coletiva, 5) o aprendizado baseado nos problemas da população assistida, de modo que o profissional atue como sujeito transformador da realidade. Com efeito, o papel das instituições de nível superior deve ultrapassar os limites até então considerados como oficiais — mera reprodução intramuros de saberes — e permitir a composição entre erudição e criatividade, tão necessária à resolução dos problemas da coletividade (COTTA *et al*., 2007)

Feuerwerker (2003), ao discorrer sobre os princípios para o desenvolvimento curricular à luz das DCN, propõe que a educação profissional deve enfocar os problemas mais relevantes da sociedade e que o programa do curso seja baseado nos critérios epidemiológicos

e nas necessidades de saúde. Para tanto, é importante empregar metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que possibilitam construir os conhecimentos conforme os problemas da realidade, a integração de conteúdos básicos e profissionalizantes, a integração entre teoria e prática e produção de conhecimento integrada à docência e à atenção. Essa autora recomenda ainda diversificar os cenários de prática, que deve estar presente ao longo de toda a formação, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de aprender e trabalhar em todos os espaços onde se dá a atenção à saúde. Nesse caso, o trabalho articulado entre os ministérios da Educação e da Saúde seria fundamental, pois as políticas convergentes e coerentes são essenciais para que as transformações atinjam o núcleo duro da formação.

A instituição das DCN desencadeou processos de reforma curricular em todos os cursos de Odontologia. Há expectativas referentes à operacionalização das mudanças pretendidas e, também, a seus resultados no perfil dos futuros cirurgiões-dentistas no quesito competências/qualificações para atuar adequadamente, inclusive no âmbito do SUS. Nesse sentido, as DCN levam em consideração tanto o conceito de saúde quanto os princípios do SUS, apontando este conceito como um dos aspectos essenciais para a formação em odontologia. Os princípios norteadores das DCN preveem que a formação do cirurgião-dentista deverá contemplar o sistema de saúde vigente no país, a atenção integral da saúde num sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contrarreferência e o trabalho em equipe. Dessa maneira, a inserção dos alunos nos serviços públicos assume papel fundamental no processo.

Conforme observam Morita e Krieger (2004), já ocorreram movimentos significativos para uma reflexão crítica sobre os modelos tradicionais de formação profissional em várias áreas da saúde, sobretudo medicina e enfermagem. Porém, no que se refere à odontologia, haveria um atraso histórico nas iniciativas de mudança, "[...] exigindo daqui para frente um esforço redobrado para que possamos integrar a saúde bucal dentro do novo contexto de ação interdisciplinar e multiprofissional, formando um profissional com perfil adequado" (MORITA; KRIEGER, 2004, p. 17).

Do ponto de vista legal, o SUS deve ser entendido como interlocutor essencial das escolas na formulação e implementação dos projetos pedagógicos de formação profissional, e não como mero campo de estágio ou aprendizagem prática. Entretanto, embora o capítulo da Constituição brasileira que define o SUS traga, também, um marco regulatório — "Compete à gestão do Sistema Único de Saúde o ordenamento da formação de recursos humanos da área da Saúde, bem como o incremento, na sua área de atuação, do desenvolvimento científico e tecnológico" (BRASIL, 1988) —, Morita e Krieger (2004) afirmam que o preceito

constitucional ainda não se traduziu em prática institucional. Na verdade, só recentemente o Ministério da Saúde tem se preocupado em orientar o processo de formação dos recursos humanos da área, estabelecendo, para tanto, parceria com o Ministério da Educação.

Essa nova definição política do Ministério da Saúde, visando diminuir o distanciamento entre a formação de recursos humanos e as necessidades do SUS, indica a necessidade de definir estratégias que permitam aproximar a odontologia das demais áreas da saúde.

> No estágio atual, embora o SUS constitua um significativo mercado de trabalho para os profissionais da Odontologia, principalmente com a inserção da saúde bucal na Estratégia de Saúde da Família, este fato ainda não tem sido suficiente para produzir o impacto esperado sobre o ensino de graduação. (MORITA; KRIEGER, 2004, p. 17).

De Carli (2007) informa que a estratégia prioritária adotada pelo Ministério da Saúde a fim de organizar a atenção básica no âmbito do SUS foi o programa de Saúde da Família (PSF), criado para substituir o modelo tradicional — centrado na doença e no hospital — e assumir o desafio de garantir o acesso igualitário de todos aos serviços de saúde. Pelo princípio de vigilância à saúde, enfatizam-se ações de promoção, proteção e recuperação da saúde da família — de todas as pessoas — e de forma integral e contínua. Conforme essa autora, em 1994, foram formadas as primeiras equipes de Saúde da Família, integradas pelo médico e pelo enfermeiro e incorporando e ampliando a atuação dos agentes comunitários. A inclusão do dentista ocorreu a partir de 2000. O SUS e, mais recentemente, o PSF, na condição de estratégia do SUS para reorganização da atenção básica, demandam processos de trabalho diferenciados; e a sociedade começa a exigir serviços de saúde e atendimentos melhores. A inserção de equipes de Saúde Bucal no PSF tem ampliado as perspectivas de mercado de trabalho para os profissionais de saúde bucal, o que faz ressaltar a necessidade de rever a forma como, convencionalmente, veio acontecendo a assistência odontológica.

A possibilidade de realizar a prática odontológica além dos limites do consultório mediante ações coletivas em saúde bucal implica mudanças no sujeito do trabalho odontológico, pois a ação isolada do cirurgião-dentista tem cedido lugar à da equipe de saúde bucal (NARVAI, 1999). Faz-se necessária, então, uma mudança qualitativa na abordagem das doenças bucais, pois a nova lógica assistencial rompe com a prática odontológica histórica, centrada no alívio da dor e no trabalho dentro das quatro paredes do consultório.

Segundo afirmação de Morita e Krieger (2004), trabalhar no SUS com qualidade e suprir as necessidades da população requer um profissional generalista, tecnicamente competente e com sensibilidade social. As DCN, portanto, valorizam, além da excelência

técnica, a relevância social das ações de saúde e do próprio ensino. Certamente, isso implica formação de profissionais capazes de prestar atenção integral mais humanizada, trabalhar em equipe e compreender melhor a realidade em que vive a população.

> A inserção da saúde bucal na Estratégia de Saúde da Família, por exemplo, tem como uma de suas prioridades a atenção básica à saúde. Tal proposta, no entanto, defronta-se com a precária disponibilidade de profissionais de Saúde dotados de visão humanística e preparados para prestar cuidados contínuos e resolutivos à comunidade, funcionando como porta de entrada do sistema de saúde. (MORITA; KRIEGER, 2004, p. 18).

A leitura crítica das DCN leva, pois, à reflexão de que profundas mudanças são necessárias nos cursos de graduação em Odontologia para formar profissionais adequados às necessidades de saúde da população e do SUS. Mas, para que esse processo avance, é essencial que ocorra efetiva articulação entre as políticas de educação e saúde, como enfatizam Morita e Krieger (2004). Até o momento, a inadequação da formação dos profissionais de saúde tem levado à necessidade de o Ministério da Saúde investir recursos em "capacitações" para requalificá-los. Assim, a implantação das DCN assume, certamente, grande importância no aperfeiçoamento do SUS e na contenção dos gastos.

Zanetti (2001) já alertava, porém, que, em geral, os cirurgiões-dentistas têm demonstrado uma enorme incapacidade de ultrapassar o limite da ação individual para alcançar as ações coletivas, revelando-se profissionais historicamente inábeis à ação política cotidiana. Isso repercute de forma devastadora no ambiente dinâmico e competitivo do Estado atual, pois quase sempre os cirurgiões-dentistas lotados nos serviços públicos se afastam dos processos de disputa dos escassos recursos disponíveis à saúde, dificultando, assim, a realização de suas políticas. Essa dificuldade dos profissionais não está apenas relacionada com uma atuação na esfera pública ou como empregados de empresas privadas; o nível de exigência do mercado frente à situação de crise tem exigido dos dentistas uma maior profissionalização para lidar com a administração dos próprios consultórios ou das clínicas.

Diante das críticas e dos desafios aos dentistas e às instituições formadoras, é preciso que estas comecem a agir em prol da ampliação da formação profissional para além da simples aquisição de habilidades técnicas. Para Molinos (2004, p. 17), a proposta do SUS requer uma demanda por recursos humanos quantitativos e qualitativos, compreendendo a qualidade não só como competência técnica, mas também — afirma esse autor — de identificação ideológica com a linha de trabalho inerente à esfera pública, que exige disponibilidade, compromisso e postura moral e ética, fortemente relacionadas com a construção da cidadania.

O sucesso da política de saúde pública depende, em essência, da formação de recursos humanos habilitados para atuar no SUS porque, nos serviços públicos, os processos de trabalho são mais "complexos" quando comparados àqueles do consultório privado (ZANETTI, 2001). Além das habilidades exigidas para o cirurgião-dentista que atua na clínica particular, são requeridas outras, para um exercício profissional público qualificado. Quanto ao atendimento clínico dos pacientes, as maiores diferenças podem acontecer no acesso a materiais e tecnologias, demandando capacidade de adaptação do profissional para que este possa prestar um atendimento de qualidade, mesmo em certas condições tidas como adversas disponibilizadas no SUS. Isso pode ocorrer porque, como esclarece Lucietto (2005, p. 76), "[...] o aluno, na sua formação acadêmica, freqüentemente aprende e pratica uma odontologia 'de ponta', com equipamentos e materiais sofisticados e estes, muitas vezes, podem não estar disponíveis no SUS".

Segundo Moysés (2004), um dos problemas mais visíveis do paradigma cartesiano ou disjuntivo quando aplicado ao mundo do trabalho e aos sistemas de saúde é a separação, por oposição, das esferas público-estatal e privada como polos que se repelem. Assim, as escolas de Odontologia parecem não conseguir preparar os alunos, simultaneamente, para uma prática tecnologicamente sofisticada em clínica privada e para o trabalho no âmbito do SUS, em que, segundo Zanetti (2001), do cirurgião-dentista se exigem habilidades para lidar com as escolhas e as ações em âmbito coletivo. Concordando com o autor, observamos que as ações no serviço público são mediadas por processos governamentais coletivos de tomada de decisão (que envolvem escolhas) e de realização; e tais processos apresentam grande nível de incerteza, envolvendo disputas políticas, variedade de opções na tomada de decisões, conflitos, valores individuais etc. Em contextos como esses, de múltiplos desafios, os cirurgiões-dentistas têm se mostrado incapazes de saltar da ação particular privada para a ação coletiva; o que evidencia, no entender de Zanetti (2001), a ineficácia da formação profissionalizante na capacitação de cirurgiões-dentistas para o exercício de suas atividades profissionais nos serviços públicos.

Para formar profissionais com o perfil que supra as necessidades do SUS, Morita e Krieger (2004) recomendam que os cursos devam estabelecer protocolos de cooperação sistemática com a Associação Brasileira de Ensino Odontológico, o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e os gestores estaduais e municipais do SUS, de modo que:

- a abordagem pedagógica tradicional, com conteúdos distantes da realidade e das necessidades de aprendizagem seja substituída por um novo modelo pedagógico que preveja o equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social, cabendo ao

professor o papel de facilitador do processo de construção do conhecimento e caracterizando-se o aluno como o sujeito da aprendizagem, com eficiente integração curricular;

- a articulação de conhecimentos possa mudar a estrutura curricular, eliminando os ciclos clínico e básico, até então separados e organizados em disciplinas fragmentadas, e passe para um currículo majoritariamente integrado, sem disciplinas isoladas; esse processo visa à articulação e ao diálogo entre atores e saberes da clínica, da saúde coletiva e da gestão conforme as necessidades locais;
- o trabalho em equipes multiprofissionais possa se dar entre profissionais de uma mesma disciplina ou carreira (equipe de saúde bucal: técnico em higiene dental/THD, auxiliar do cirurgião-dentista/ACD e cirurgião-dentista/CD), bem como com os demais profissionais da saúde;
- os cenários de aprendizagem possam ser diversificados, saindo das clínicas de ensino de especialidades para as práticas profissionalizantes em clínicas integradas e em atividades extramurais em unidades do SUS, com graus crescentes de complexidade.

Ao considerarmos todas essas novas exigências e os novos desafios colocados à prática odontológica de modo que ela, efetivamente, consiga ampliar seus compromissos éticos com a sociedade e com o social, pensamos que as transformações vão requerer mudanças profundas na maneira de pensar e organizar a formação dos cirurgiões-dentistas. Será preciso passar de uma formação que privilegia a técnica e a prática privada da profissão para a formação de um profissional com visão social crítica, que não desconsidere os problemas sanitários, em suas causas e consequências, e que se preocupe e se identifique com as necessidades das camadas sociais menos favorecidas.

Como observa Feuerwerker (2002), a transformação na formação de recursos humanos é complexa: envolve mudanças conceituais, de relações institucionais, de enfrentamento de conhecimentos e valores, cristalizados e hegemônicos, e a construção de uma nova ordem. São processos que implicam conflitos e pressões, além de demandarem um longo tempo de maturação, construção e avaliações periódicas. Eis por que Matos (2006) alerta para a necessidade de evitar a euforia dos discursos oficiais pós-diretrizes, pois entre iniciar um discurso, passar pelo debate, pela compreensão e pela apreensão de seus pressupostos teóricos e transformá-los em uma prática cotidiana há um longo e difícil caminho a ser percorrido. Quando isso não acontece, pode-se ficar apenas no plano do discurso, dando voz, de forma

alienada, a propostas políticas que jamais se concretizam, servindo apenas aos propósitos políticos de manter uma sociedade cativa embalada pela esperança de "dias melhores". É preciso, sobretudo, ter a clareza das resistências a ser enfrentadas nos espaços de ensino, pois falar do humano, da sensibilidade, das relações afetivas e até da ética nos cursos de graduação e nos espaços de educação continuada, tão hegemonicamente construídos na ótica cientificista e tecnológica, chega a parecer "piegas" e "não científico". É como se não existisse o reconhecimento de que os conhecimentos produzidos nas áreas das ciências humanas e sociais, também, são fruto de produções cientificas sérias, competentes e radicais (MATOS, 2006).

Concordamos com Matos na afirmação de que a resistência da profissão às mudanças pode ser ainda maior que a falta de proposta político-pedagógica capaz de (res)significar a formação do dentista, pois as políticas atuais que propõem diretrizes para a formação do cirurgião-dentista, em se tratando do perfil profissional, não têm muito de inovador. Afinal, se hoje elas se evidenciam com mais alarde nos espaços de discussão das IES, nas associações profissionais e na percepção dos próprios dentistas em seu cotidiano; isso estaria ocorrendo muito mais em razão da busca de soluções para uma crise estrutural percebida na profissão — que suscita a necessidade das mudanças há décadas pontuadas — do que propriamente em razão de uma mobilização da categoria em virtude da compreensão e da valorização dessas mudanças. Nesse sentido, apoiamos o que diz Matos (2006, p. 70) ao apontar a crise e as DCN como possíveis catalisadores das mudanças: "Quiçá essa crise possa servir de oportunidade para que as mudanças que vêm sendo propostas na formação do dentista comecem a se evidenciar no cotidiano das instituições de ensino respaldadas, agora, por uma diretriz nacional".

Acreditamos que a concretização das mudanças defendidas pelas DCN vigentes de modo a transformar — de fato — o modelo de formação odontológica atual depende, em grande medida, da atuação de um personagem fundamental: o professor dos cursos de graduação em Odontologia. Embora esse docente não seja o único fator a ser considerado para que as desejadas transformações aconteçam, não há como negar a relevância de seu papel. Assim, concordando com Foresti (2000), ao lado do projeto pedagógico de um curso, precisamos contar com a ação concreta do coletivo de seus docentes para que o projeto se materialize e o desenvolvimento curricular aconteça.

No próximo capítulo, iniciamos a análise e a discussão dos resultados desta investigação.

Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

— LARROSA, 1994.

Capítulo IV

O PROFESSOR DO CURSO DE ODONTOLOGIA: SUA FORMAÇÃO, SEUS SABERES E SUAS PRÁTICAS

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.

— EÇA DE QUEIRÓS, 1945

Neste capítulo, procuramos apresentar o perfil dos professores do curso de graduação em Odontologia, sua formação para a docência, sua prática e seus saberes.

4.1 **Os sujeitos e suas trajetórias formativas**

Inicialmente, procuramos identificar as características dos professores que ministram aulas no curso de graduação em Odontologia da FOUFU com base em dados obtidos com o questionário. O perfil foi delineado segundo informações como: idade, gênero, tempo de magistério na educação superior, unidade acadêmica, ano de conclusão da graduação e da/s pós-graduação/ões, área/s da graduação, titulação atual e titulação requisitada para o ingresso na IES, disciplinas ministradas no curso, áreas de concentração das pós-graduações, regime de trabalho e funções exercidas na FOUFU. Consideramos, também, os dados obtidos acerca das razões da sua opção pela carreira docente, bem como as principais influências sobre seu atual desempenho e o grau de seu conhecimento em relação ao que estabelecem/definem as políticas públicas educacionais.

Conforme já foi explicitado, participaram deste estudo 41 docentes: 39 cirurgiões-dentistas, 1 socióloga e 1 psicólogo. Trinta e sete professores pertencem à unidade acadêmica Faculdade de Odontologia/UFU, dois são do Instituto de Ciências Biomédicas/UFU, uma é da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais/UFU e um é do Instituto de Psicologia/UFU. Todos são professores efetivos. A participação masculina (com *28* professores) foi duas vezes maior que a feminina (com *13* professoras). Quanto à faixa etária, *11* docentes tinham entre 25 e 40 anos de idade e 30 professores participantes tinham idade acima de 40 anos, como é demonstrado na Tabela 1

TABELA 1
Distribuição de frequências relativas à idade dos professores de acordo com o gênero e os resultados totais — 2010

IDADE	MASC.	FEM.	TOTAL
De 25 a 40 anos	06	05	11
Mais de 40 anos	22	08	30
Total	**28**	**13**	**41**

Quando correlacionamos as variáveis *idade* e *sexo*, constatamos que a participação feminina na docência vem aumentando na instituição investigada com o passar dos anos. Entre os docentes com idade superior a 40 anos, apenas um terço é do sexo feminino; entre aqueles que têm idade entre 25 e 40 anos, o número quase se equipara aos do sexo masculino. Esse dado nos remete a Enguita (1991), que, ao comentar o processo de feminização da profissão docente, frequente no ensino fundamental, observou que, na educação superior, a predominância foi sempre de docentes homens. Essa situação tem sido modificada mais recentemente.

Os resultados demonstrados na Tabela 2, relativos ao tempo de magistério na educação superior, revelam que cerca de três quartos dos sujeitos desta pesquisa têm mais de *15* anos de carreira docente e mais da metade tem acima de *20* anos de experiência em educação superior.

TABELA 2
Distribuição de frequências relativas ao tempo de magistério dos professores na educação superior — 2010

TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	FREQUÊNCIA
Menos de 5 anos	07
Entre 5 e 10 anos	02
Entre 11 e 15 anos	02
Entre 16 e 20 anos	09
Entre 21 e 25 anos	07
Mais de 25 anos	14
Total	41

Por outro lado, *sete* dos sujeitos têm menos de cinco anos de magistério superior. Assim, encontramos, ministrando aulas na FOUFU, docentes com muita experiência em educação superior e docentes com pouca ou nenhuma experiência; o que pode significar uma grande diversidade de situações, sentimentos, expectativas e perspectivas desses professores em relação à IES e às suas funções. A título de ilustração, podemos mencionar suas diferentes

expectativas referentes à utilização e incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) em seu trabalho pedagógico e as diferentes perspectivas em relação à própria carreira docente. Enquanto alguns docentes se mostraram interessados em aprender a usar a lousa digital, por exemplo, outros afirmaram não estar interessados nem nos *datashows*, porque "já estavam quase aposentando".

Quando analisamos a Tabela 3, com dados referentes ao ano de conclusão da graduação, verificamos que a conclusão mais antiga foi em 1971 e as mais recentes foram em 2003. Podemos perceber que *sete* dos 41 participantes da pesquisa se formaram em Odontologia após o ano 2000; quatro docentes, no ano de 2001; e *três*, em 2003.

TABELA 3
Distribuição de frequências relativas ao ano de conclusão da graduação dos professores

ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	FRQ.	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	FRQ.	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	FRQ.
1971	01	1980	02	1989	03
1973	02	1981	02	1990	02
1974	03	1982	01	1992	01
1975	01	1983	02	1996	02
1976	01	1984	01	1999	01
1977	02	1985	02	**2001**	**04**
1978	01	1986	02	**2003**	**03**
1979	01	1988	01	Total	41

Se levarmos em conta que os editais para os concursos mais atuais exigem candidatos com titulação mínima de mestrado, se não de doutorado, podemos inferir que esses professores mais jovens tenham tido pouca ou nenhuma oportunidade de desenvolvimento de experiência profissional como cirurgiões-dentistas; o que, segundo Masetto (2001), também seria um dos requisitos para o bom desempenho docente. O contraponto para essa escassa experiência nesse grupo de professores estaria na sua posição de melhor titulados.

De acordo com o demonstrado na Tabela 4, apenas a graduação foi exigida para *16* professores quando de seu ingresso na UFU. Para um grupo de *13* docentes, foi exigido o título de especialista. Para *9* professores, a exigência foi do título de mestre e apenas *3* docentes declararam a exigência do título de doutor. Quando os dados sobre a titulação requerida no ingresso à instituição são cruzados com as informações acerca do tempo de magistério, notamos que *27* dos *29* professores que ingressaram na UFU como graduados ou especialistas o fizeram há mais de 15 anos.

TABELA 4
Distribuição de frequências relativas à titulação/requisito para ingresso dos professores na UFU por tempo de magistério na educação superior — 2010

TEMPO DE MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES, NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	TITULAÇÃO EXIGIDA DO PROFESSOR PARA O SEU INGRESSO NA UFU			
	Graduado	*Especialista*	*Mestre*	*Doutor*
Mais de 25 anos	**8**	**5**	0	1
Entre 21 e 25 anos	**2**	**4**	1	0
Entre 16 e 20 anos	**4**	**4**	0	0
Entre 11 e 15 anos	2	0	1	0
Entre 05 e 10 anos	0	0	0	1
Menos de cinco anos	0	0	7	1
Total	***16***	***13***	***9***	***3***

Nesse mesmo período, só ingressou *um* dentre os *nove* docentes dos quais se exigiu mestrado, pois os demais ingressaram, a maioria, há menos de cinco anos. Segundo os dados disponíveis, a titulação de doutor ainda não tem sido a exigência mais frequente para o ingresso na instituição: dos *três* professores que possuíam essa titulação, *um* professor ingressou há mais de 25 anos; *outro*, há menos de dez anos; e *outro*, há menos de cinco anos. De fato, ao consultarmos os editais de seleção para docentes da FOUFU referentes aos últimos anos, verificamos que nem todos exigiram a qualificação mínima de doutorado, mas sim de mestrado[27].

De acordo com a Tabela 5, podemos verificar que a procura pelos cursos de especialização decresceu; mas a procura por mestrado e doutorado aumentou com o passar dos anos. Enquanto *26* das *35* especializações[28] foram cursadas antes de 1996, apenas *6* docentes dos *27* que fizeram mestrado o fizeram antes de 1996 e apenas *7* dos *27* atuais professores-doutores concluíram o curso antes desse ano.

TABELA 5
Distribuição de frequências de professores relativas ao período de conclusão da especialização, do mestrado, do doutorado e do pós-doutorado

TITULAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO									
	1971–5	1976–80	1981–5	1986–90	1991–5	1996–2000	2001–5	2006–9	*Cursando*	TOTAL
Especialização	**01**	**04**	**09**	**05**	**07**	00	07	02	0	**35**
Mestrado	0	0	0	02	04	**06**	**10**	**05**	**0**	**27**
Doutorado	0	01	0	02	04	**05**	**11**	**04**	**06**	**33**
Pós-doutorado	0	0	0	0	01	**0**	**01**	**01**	**0**	**03**
Total	**01**	**05**	**09**	**09**	**16**	**11**	**29**	**12**	**06**	

[27] Cf. os Editais 30/2011 e 21/2010, respectivamente em: <http://www.editais.ufu.br/sites/editais.ufu.br/files/Ed_030_2011_PS_FOUFU.pdf> e <http://www.editais.ufu.br/sites/editais.ufu.br/files/Ed_021_2010_Concurso_FOUFU.pdf>.

[28] Cabe salientar que alguns professores frequentaram mais de um curso *lato sensu*: foram 35 especializações cursadas por 31 docentes.

Esses dados evidenciam que a formação mais buscada recentemente tem sido em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em consonância com os ditames da LDB 9.394, promulgada em 1996; ano a partir do qual notamos o aumento da qualificação docente em nível de mestrado e doutorado, conforme mostra a Tabela 5. Verificamos, assim, que, do ponto de vista da titulação de seus professores, o indicativo de qualidade do curso de graduação em Odontologia da FOUFU é bom, pois um dos critérios avaliativos estabelecidos pelas políticas públicas educacionais vigentes considera o número de mestres e doutores da instituição (CUNHA, 2000).

Atualmente, só *3* dos *41* participantes permanecem apenas como especialistas. *Dez* professores ainda são mestres, mas, destes, *seis* já cursam doutorado: *um* deles na área da Educação e *cinco* no mesmo campo de conhecimento em que cursaram o mestrado. A grande maioria já possui ambos os títulos: de mestre e de doutor.

Quanto ao regime de trabalho, *um* professor estava contratado em regime de 20 horas/semanais, *13* estavam contratados em regime de 40 horas/semanais e *27*, em regime de 40 horas/semanais/dedicação exclusiva — a LDB prevê que um terço da contratação de docentes seja em tempo integral[29]. De acordo com Silva, M. E. P. (2009), que analisou os dados colhidos pelo MEC/INEP no primeiro semestre de 2005, em termos nacionais, trabalham em regime de dedicação exclusiva apenas 16,95% dos docentes da Educação Superior. Logo, comparativamente, a FOUFU detém uma grande parcela de seus docentes trabalhando exclusivamente na instituição. Mas, considerando que a maioria dos seus professores já possui o título de doutor, esse dado coincide com o que observou essa autora: "[...] no setor público, 91,9% dos doutores estão contratados em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva" (SILVA, M. E. P., p. 85–6).

Os docentes sujeitos desta pesquisa afirmaram que ministram disciplinas das mais diversas áreas acadêmicas; sejam do núcleo de formação básica, do núcleo de formação profissionalizante, sejam do núcleo de formação humanística, como podemos observar na Tabela 6.

[29] Considera-se regime de tempo integral (ou 40 horas/semanais /DE) o exercício da atividade funcional sob dedicação exclusiva, ficando o funcionário proibido de exercer cumulativamente outro cargo, outra função ou outra atividade particular de caráter empregatício profissional ou pública de qualquer natureza. No regime de trabalho de 40 horas/semanais, em se tratando dos professores cirurgiões-dentistas, é possível trabalhar, também, no consultório particular.

TABELA 6
Distribuição de frequências de professores relativas às disciplinas ministradas e respectivos núcleos de formação — 2010

NÚCLEOS DE FORMAÇÃO	**Básica**			**Profissionalizante**								**Humanística**			
Disciplinas	Anatomia Humana	Microbiologia	Patologia	Dentística	Prótese Removível	Prótese Fixa e Oclusão	Ortodontia e Odontopediatria	Endodontia	Periodontia	Cirurgia	Diagnóstico Estomatológico	Odontologia Social e Preventiva	Psicologia	Ética e Bioética	Sociologia
Número de professores	1	1	2	5	5	5	1	4	3	3	6	3	1	1	1

TABELA 7
Distribuição de frequências de professores relativas às áreas de concentração de suas especializações, seus mestrados e seus doutorados — 2010

NÚCLEOS	***Humanística***			***Básica***			***Profissionalizante***															
Áreas	Metodologia do Ensino Superior	Filosofia da Educação	Ciências Sociais	Microbiologia	Genética e Bioquímica	Genética de Microorganismo	Dentística	Prótese Dentária/Reabilitaçao Oral	Odontologia Legal	Odontologia do Trabalho	Odontologia Social e Preventiva	Odontopediatria	Patologia	Endodontia	Diagnóstico Estomatológico	Cirurgia	Saúde Pública	Ortodontia	Ciências Veterinárias	Periodontia	Materiais Dentários	Nenhuma
Especialização	02	01	01	01	00	00	06	16	01	02	01	02		02	03	02	01	00	00	01	00	10
Mestrado	00	00	01	00	01	00	02	18	00	00	02	01	02	03	00	03	00	01	01	01	01	02
Doutorado	00	00	01	00	00	01	04	10	00	00	03	01	02	02	00	01	00	01	00	00	01	11
Total																						

Na Tabela 6, verificamos que um professor informou ministrar duas disciplinas no curso: Ética e Bioética e Odontologia Social e Preventiva. Com a gradativa implantação do novo projeto pedagógico na instituição, esses números podem mudar, pois mais docentes podem se envolver com mais de uma disciplina.

Observamos na Tabela 7 que as áreas escolhidas pelos professores ao cursarem suas especializações cobriram um grande leque das áreas profissionalizantes e básicas, estando a maioria intimamente relacionada com as disciplinas lecionadas. Por outro lado, ainda que vários sujeitos tenham informado que cursaram especializações em duas áreas de conhecimento diversas, dentre as 16 áreas citadas, apenas duas não pertencem às Ciências Biológicas ou da Saúde: as especializações em Metodologia do Ensino Superior e em Filosofia da Educação, que se enquadram na área das Ciências Humanas e Sociais.

Um dado interessante dessa análise foi a constatação de que *dez* dos nossos interlocutores não cursaram nenhum tipo de especialização (ou pós-graduação *lato sensu*), partindo diretamente para o mestrado. Destes, verificamos antes que a maioria ingressou na UFU nos últimos 15 anos. Embora esse fato possa sugerir uma redução no interesse por esse título, também precisamos considerar que, nesse mesmo período, os cursos *stricto sensu* tornaram-se mais acessíveis, necessários e valorizados para o profissional que segue ou pretende seguir a carreira docente.

Estes resultados, somados àqueles relativos às áreas de concentração dos cursos de mestrado e doutorado, evidenciam o maior interesse dos docentes pela formação continuada em áreas específicas do conhecimento. Nesse sentido, confirmam as observações de Vasconcelos (2001), para quem a formação do professor da educação superior tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. Nós compreendemos que os docentes desejem aprofundar os saberes relativos aos conteúdos que ensinam e que, muitas vezes, praticam em seus consultórios; no entanto, como bem observou Cunha (2000, p. 45) o professor, ao cursar a sua pós-graduação, geralmente, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, "mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade".

Dentre as muitas áreas de concentração da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) cursadas pelos docentes cirurgiões-dentistas, também podemos verificar, pela Tabela nº 7, que praticamente todas estiveram ligadas diretamente à Odontologia, ou às Ciências Biológicas e da Saúde. Com exceção da professora de Sociologia que ministra aulas na FOUFU, não verificamos, entre os já titulados mestres e doutores, nenhuma inclusão de

conhecimentos das áreas Sociais e Humanas ou, mais especificamente, da área da Educação ou da Pedagogia.

Também as áreas do pós-doutorado, cursadas por *três* professores, foram todas das Biomédicas: um docente cursou Cirurgia Buco-Maxilo-Facial; outro, Infecções Hospitalares e outro, Patologia.

De um modo geral, o quadro da formação de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da maioria dos professores do curso de graduação da FOUFU que participaram desta investigação está fortemente voltado para as ciências de suas especialidades, evidenciando certa lacuna quanto aos conhecimentos das áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Quanto às funções exercidas na FOUFU, de acordo com a Tabela nº 8, verificamos o envolvimento da maioria dos docentes com a tríade ensino, pesquisa e extensão, além das atividades administrativas. Cem por cento dos docentes afirmaram estar envolvidos com o ensino, sendo que a quase totalidade dos investigados relatou seu envolvimento com mais de uma atividade: mais da metade exerce funções ligadas à pesquisa e/ou extensão, ao ensino e à administração, simultaneamente. Pimenta e Anastasiou (2002); Pachane (2003); Zabalza (2004) e Veiga (2005) enfatizam que os professores da educação superior desempenham um conjunto de funções que ultrapassam, em muito, a tarefa de ministrar aulas.

Dentre os ocupantes de cargos ou funções administrativas na FOUFU, constaram entre os nossos interlocutores: o diretor da Faculdade de Odontologia; a coordenadora da Extensão; o diretor do Hospital Odontológico; *dois* membros do Colegiado de Graduação, sendo *um* deles o coordenador do Curso de Graduação e vários coordenadores de Áreas e membros de comissões deliberativas. Segundo Cicillini (2010), estes e outros tantos cargos vêm sendo assimilados pela dinâmica dos trabalhos que emergem do cotidiano das universidades. Na verdade, o rol de atribuições cresce a cada dia, indicando um processo de ampliação do campo de atuação desse professor e exigindo que esta atividade profissional não seja vista como mero acaso. Nesse sentido, concordamos com Kennedy (1997) ao afirmar ser necessário que os programas de formação alertem os futuros professores para toda essa diversidade de atuações, das quais, os pós-graduandos, com frequência, sequer têm consciência.

TABELA 8
Distribuição de frequências relativas às funções exercidas pelos professores na FOUFU — 2010

FUNÇÕES	ENSINO APENAS	ENSINO E PESQUISA E/OU EXTENSÃO	ENSINO E FUNÇÃO ADMINISTRATIVA	ENSINO, FUNÇÃO ADMINISTRATIVA E PESQUISA E/OU EXTENSÃO	TOTAL
N. de professores	**04**	**11**	**01**	**25**	**41**

Esses dados também nos fazem reportar à resolução 01/2008 do Conselho da FOUFU (CONFOUFU), que criou normas para a regulamentação da distribuição da carga horária didática entre o seu corpo docente[30]. De acordo com o seu Art. 2º, as atividades docentes são agrupadas em: 1) atividades de ensino; 2) atividades de pesquisa; 3) atividades de orientação, extensão e administração. Segundo o seu Art. 9º, o docente que se envolve com apenas um desses grupos de atividades é classificado como Categoria I; aquele que se envolve com dois desses grupos, como Categoria II; e o que se envolve com atividades dos três grupos é classificado como Categoria III. Com nessa classificação, o Art. 16º da resolução define a distribuição do número de horas-aula semanais das disciplinas a ser designadas aos docentes de cada categoria, de modo que, na Categoria I, o mínimo de horas-aula semanais deve ser de 16; na Categoria II, de 12, e na Categoria III, de 8. O parágrafo 1º do Art. 16º estabelece ainda que, se houver necessidade de a área completar a carga horária, esta deve ser distribuída, de preferência, para os docentes da Categoria I, seguidos da Categoria II e, por fim, da Categoria III (FOUFU, 2008).

Verificamos que, dentre aqueles quatro que afirmaram se dedicar apenas ao ensino, um docente é recém-contratado em regime de 20 horas e os outros três não cursaram pós-graduação *stricto sensu*, possuindo apenas o titulo de especialistas. Assim, constatamos que o envolvimento com as atividades na instituição, também, relaciona-se com o regime de trabalho do professor, sendo que os que têm o regime de dedicação exclusiva estão envolvidos com mais atividades; se relaciona ainda com a titulação dos professores, sendo que, aos de menor titulação, são distribuídas mais horas-aula semanais pelo seu envolvimento menor com outras funções, de acordo com a referida resolução.

Em nosso entender, a resolução 01/2008 do CONFOUFU contribuiu para que os professores se envolvessem com mais atividades e assumissem mais funções na instituição. Entretanto, discordamos de sua lógica, que hierarquiza e categoriza os professores, além de romper com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Defendemos sua revisão e reformulação, pois, como está, tende a privilegiar, sobretudo, a pesquisa e a desvalorizar o ensino, que aparece mais como punição para os professores que a ela não se dedicam. Ainda que determine que todos os docentes devam se envolver com o ensino, a maneira como estabelece a distribuição da carga horária destinada às horas-aula reduz, por exemplo, o envolvimento do pesquisador com a sala de aula. Acreditamos que a resolução 01/2008 do CONFOUFU foi elaborada para responder às políticas de avaliação vigentes, nas quais a

[30] Conferir em: <http://www.fo.ufu.br/sites/fo.ufu.br/files/Anexos/Documentos/Anexos_DocumentosPortariasDistribuicaoCargaHorariaDidatica.pdf>.

remuneração, de acordo com Leher e Lopes (2009, p. 13), deve expressar a produtividade do docente. Assim:

> [...] as bolsas de produtividade em pesquisa, em desenvolvimento científico e inovação tecnológica oferecidas pelo CNPq passam a ter uma relevância jamais conhecida, não apenas pela complementação salarial, como pela possibilidade de recursos extras no CNPq para apoio à pesquisa e por ser um signo do prestígio do professor no sistema de C&T, abrindo caminho para bolsas de iniciação científica adicionais, apoio a viagens internacionais etc. [...] A estrutura básica apresentada pelos critérios de concessão de bolsas é similar àquela já mencionada para a avaliação da GED. Entre as exigências do programa estão: a publicação de artigos, livros e capítulos; a formação de recursos humanos; a elaboração de equipamentos, inclusive didáticos e paradidáticos; a participação em congressos; trabalhos em anais; elaboração de protótipos; registro de patente.

Leher e Lopes (2009, p. 14) alertam para o alcance dessas medidas que afetam diretamente não apenas a prática, como também a carreira docente, "[...] que passa a encontrar modelos, classificações e relações outras, visto que as bolsas de produtividade preveem sua renovação e continuidade por meio de diferentes categorias e níveis, dependendo muito mais do produtivismo do profissional do que da pesquisa em si".

Quando diferentes autores nos lembram que a ampliação do número de doutores e que o aumento da produção científica, tecnológica e cultural dos professores ainda não foram acompanhados de um correspondente aumento dos recursos disponíveis, entendemos o surgimento de mecanismos como os dessa resolução, que visam cumprir os outros critérios criados pelos gestores do sistema para aferir a "excelência acadêmica". Introduzem-se "[...] especificações estabelecidas, por exemplo, por meio do sistema Qualis, da indexação ao Scielo" (LEHER; LOPES, 2009, p. 14), dentre outras, fazendo que o acesso ao sistema de bolsas de produtividade se torne mais restrito e "[...] aconselhando os professores que desejam chegar ao sistema a adotarem um determinado *ethos* acadêmico que não necessariamente tem a ver com a dedicação e a relevância acadêmica do trabalho docente" (LEHER; LOPES, 2009, p. 15). Desse modo, assistimos as instituições se curvando ao peso das avaliações, criando regras que muitas vezes ferem o regimento onde se ancora o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, bem como a forma como seus docentes foram contratados.

Prosseguindo no intuito de identificar o perfil dos professores de Odontologia, indagamos sobre os motivos da opção pela docência e sobre as influências sobre o seu desempenho. Vários foram os motivos apontados pelos participantes. Alguns destacaram o gosto pelo magistério, muitas vezes manifestado antes mesmo da graduação:

> **Joaquim**: *Por incrível que pareça, algo que me ensinou muito a lidar com um grupo de pessoas foi a catequese!! Eu tive uma experiência muito grande na comunidade! Então, eu tive experiências boas de montar aula!* [...] *E quando eu fiz dezessete anos, eu assumi um grupo de crisma de oitenta alunos de uma comunidade pobre! Durante o ano todo eu tinha que fazer o preparo de todas as aulas, a programação... E parece uma coisa tão simples, não é?! Mas aquilo me deu uma oportunidade de me mostrar: – olha, você gosta disso! Você não está preparado, mas, pelo menos, você gosta! Num segundo momento, durante o meu curso de graduação em Odontologia, eu fui professor do ensino médio e fundamental, à noite.* [...] *Estou até contando uma história muito longa, mas eu não gostei de ser professor só depois do mestrado! Eu sempre gostei!* [Entrevista em 20/12/2010].

A propósito, tivemos a oportunidade de testemunhar a declaração de uma professora neste sentido. Em uma das aulas por nós observadas, a docente comentou com a turma:

> **—** *"Eu estou muito feliz em estar aqui, pois a docência sempre foi o meu sonho, desde a graduação*." [Aula da professora Mariana, observada em de 19/8/2010].

Esses professores relataram experiências prévias e estimulantes com o ensino, revelando que muito cedo tiveram a certeza da profissão que queriam abraçar. Mas a maioria dos nossos interlocutores declarou que não pensava em docência antes de seu ingresso na universidade:

> **Arnaldo**: *Fui professor por acaso. Foi tudo por acaso. Eu terminei o meu curso e já comecei a trabalhar numa clínica, como clínico particular. Na época, estavam precisando contratar professores aqui na UFU, no curso de graduação. E eu fiquei sabendo e mandei o meu currículo. Na época, era pelo currículo, não tinha concurso, ainda. Então, me chamaram para trabalhar.* [Entrevista em 17/11/2010].
>
> **Laura**: *Eu estava acabando o mestrado, minha bolsa tinha acabado e eu precisava trabalhar. E eu comecei a dar aulas de inglês. Foi a minha primeira experiência em sala de aula. E foi muito importante. Eu dava aula para adolescentes e, às vezes, para turmas de pessoas com idades diferentes.* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Bruno**: *Até o último dia da minha graduação, eu não tinha nenhum propósito de ser professor.* [...] *Talvez, o que mais influenciou o fato de eu ter prestado um concurso público e ter virado professor, foi que o mercado de trabalho não estava bom para mim, como cirurgião-dentista. Então, isso pesou muito!* [Entrevista em 09/12/2010].

Houve os que despertaram ou foram despertados durante o curso de graduação e os que chegaram à docência quase por acaso, ratificando o pensamento de Cunha (1988) e de Fernandes (2001) de que o encaminhamento de muitos profissionais ao magistério na educação superior tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial. Um dos entrevistados, ao responder a esta mesma pergunta, fez questão de nos dizer que considera importante o indivíduo ter algumas vivências antes de ingressar na carreira docente:

> **Ronaldo**: [Só] *depois dessa experiência que eu tive, vivenciando a comunidade, vivenciando a clínica, vivenciando os colegas atuando, vivenciando a gestão da saúde, na parte da fiscalização e do exercício da profissão, é, então, que eu parti para a docência. Uns quatro ou cinco anos depois!* [Entrevista em 29/11/2010].

Segundo ele, essas vivências o ajudaram a escolher a área em que gostaria de ensinar. E esse argumento o diferencia de muitos dos nossos sujeitos, que acabaram se tornando docentes naquelas disciplinas em que lecionam (lecionaram) os professores que os incentivaram ao magistério. Há até os que "foram escolhidos" pela área que oferecia vagas no momento. Nessas circunstâncias, acreditamos que a opção se deu mais pelas oportunidades que surgiram, e, quando houve identificação com alguma área específica do conhecimento, esta ocorreu ainda nos momentos de graduação, por ocasião das escolhas de monitorias etc. De qualquer maneira, mesmo dentre aqueles que não fizeram uma prévia seleção intencional, não detectamos sinais de insatisfação ou descontentamento com as disciplinas que ministram.

Durante as entrevistas, nossos interlocutores também revelaram as possíveis influências sobre o seu trabalho pedagógico:

> **Ronaldo**: *Eu acho que é a somatória de tudo. Desde o que você traz de casa, as experiências familiares, as experiências de escolas de ginásio, pré-escola etc. A relação que você tinha com os seus colegas, com os seus professores... O bom relacionamento dentro da Instituição. Os professores que me devotaram toda a atenção...* [...] *E a gente soube pegar essas coisas boas, essas experiências, e levar para a nossa vida profissional!* [...] *Eu devo muito, também, à experiência que eu tive em casa, com parentes e familiares. Meu avô era dentista, meu pai era médico e dentista, e era professor... Meu irmão mais velho já era professor universitário.* [...] *na minha vivência, desde pequeno, eu acompanhava meu pai, meu avô no consultório... Meu pai, inclusive, foi um dos fundadores da Faculdade de* [...] *e eu ia com ele, de vez em quando...* [...] *Então, eu acho que isso deve ter marcado muito a minha formação.* [Entrevista em 29/11/2010].

A trajetória de vida é fortemente considerada nesse depoimento, o que também já foi observado por Cunha (1988).

As monitorias foram bastante lembradas como contribuições para a escolha da docência:

> **Joaquim**: *Nossa, tem tanta coisa!... Primeiro, vem de dentro de casa. Eu tenho professores na minha família.* [...] *depois, eu pude colocar em prática as primeiras monitorias.* [...] *Eu fui monitor de laboratório de ensino, de verdade! Eu trabalhei muito no laboratório, nos períodos abaixo de mim* [...] *Eu também tive a oportunidade de ser professor substituto...* [Entrevista em 20/12/2010].
>
> **Pedro**: [...] *à medida que eu fui fazendo o curso, eu participei de algumas monitorias, e então eu gostava de estar naquele ambiente, de poder estar ajudando o colega, naquele momento* [...] *tirando uma dúvida.* [Entrevista em 2/12/2010].
>
> **Rodolfo**: *Quando acadêmico, eu me esforcei, dentro da área que hoje eu ensino, tanto é que eu passei a ser monitor e, de monitor eu já fui convidado a permanecer no quadro de docentes, como auxiliar de ensino. Na minha área, eu fui estimulado pelos meus professores, quando eu estava no terceiro ano e, no quarto, eu já era monitor* [...]. [Entrevista em 23/11/2010].

De fato, quando tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes, podem levar à valorização da carreira docente (TARDIF; RAYMOND, 2000). A memorização de experiências educativas marcantes — como observam Tardif e Raymond

(2000, p. 216; 217) — influencia na "[...] construção do Eu profissional" do professor e essas experiências podem vir até de sua trajetória pré-profissional, de seu tempo de socialização como aluno, pois hoje se sabe que "[...] o legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo". Com efeito, um dos entrevistados mencionou a influência de suas experiências prévias com a docência, quando deu aulas particulares e aulas em cursinho pré-vestibular, destacando a importância de estabelecer a empatia com os alunos em uma relação de proximidade. Esse docente também fez referência ao hábito de sempre "procurar um rumo" nas leituras, especialmente na obra de Paulo Freire:

> **Gilson**: *Prá não falar que eu não tive ninguém que me guiou, ao nível de literatura, Paulo Freire me abria a cabeça! Até hoje eu gosto, quando estou meio perdido... Sabe quando você lê aqueles livros religiosos, que você abre ao acaso? Tem hora que eu faço isso com o Paulo Freire. Para me dar um rumo...* [Entrevista em 23/11/2010].

Um detalhe que chamou nossa atenção foi a frequente referência ao "prazer de ser professor", independentemente dos caminhos que levaram os nossos interlocutores à docência:

> **Joaquim**: *Eu gostava daquilo! Eu poderia ter feito outras coisas, poderia ter atuado de outras maneiras. Mas eu fazia aquilo por gosto!* [Entrevista em 20/12/2010].
>
> **Aline**: *Então, aí você começa a observar e fala: — Sabe que eu gosto disso?!* [...] *Sabe que eu acho que quero ser professora?!* [...] *Quando eu me formei, como eu tive um currículo legal, eu fiquei mais à vontade para enfrentar os concursos. E, aí, eu percebi que era isso mesmo. Eu gosto muito de ser professora!* [...] *O que contribui, primeiro, é você ter um gosto pela docência. A partir dessa vontade de ser professor, aí eu acho que você fica estimulado a estudar, a fazer uma pós-graduação de qualidade.* [Entrevista em 7/12/2010].

Trata-se de um aspecto bastante relevante, pois, segundo Gadotti (2002), o educador deve romper o divórcio entre a vida escolar e o prazer. Em suas palavras, é preciso gostar de ser professor para ensinar.

A referência direta aos ex-professores foi muito observada nos relatos. Como também percebeu Cunha (1988), os atuais docentes são bastante influenciados, positiva ou negativamente em seu comportamento, pelos antigos. Desse modo, pondera a autora, é possível que também esses atuais professores venham a influenciar os que virão, e "[...] este é um dado fundamental para quem trabalha na formação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares" (CUNHA, 1988, p. 140). Nessa perspectiva, o depoimento que se segue nos parece exemplar dessa situação:

> **Aline**: *Eu acho que o professor Orlando, com certeza, contribuiu. Ele trazia sempre ideias muito boas, e trazia uma visão muito moderna da forma de encarar a Educação. Estava sempre preocupado com a parte pedagógica, não era só com a parte clínica, nem técnica. Eu acho que, sem dúvida, esse berço que a Faculdade teve, especialmente na nossa área, com ele, eu acho que contribuiu. E, é claro que isso veio de outros, que o inspiraram a ser como ele é. Então, eu acho que é por aí.* [Entrevista em 7/12/2010].

Esse mesmo professor foi mencionado por outro docente:

> **Pedro**: *No meu caso específico, para citar um nome, o [professor] Orlando foi quem me incentivou mais! E foi através dele que surgiu o convite para que eu fizesse o concurso. Ele falou assim: — Olha, se você tiver interesse em ficar...* [Entrevista em 2/12/2010].

E sua contribuição foi lembrada, sobretudo, na imagem positiva que transmitia: a imagem de um professor que parece ter sido muito especial:

> **Aline**: [...] *o convívio com o professor Orlando, eu acho que foi fundamental! Pude ver uma outra forma de ser professor. Um professor amigo, um professor aberto... Eu acho que é uma visão diferente.* [...] *Ele era MUITO acessível! Tinha muita paciência! E tudo o que você perguntava, ele sempre tinha uma coisa para te explicar! E aí você fala assim: – "olha, só. Tá vendo? Ele sabe tudo isso!"* [...] *E acho que, também, na época, o professor Orlando percebeu* [...] *ele achava que eu tinha perfil. E, se eu tivesse vontade, ele falou que eu poderia contar com ele para eu ficar mais envolvida. E o que eu precisasse de contar com ele para sentir a docência... Porque ele achava que eu tinha o perfil. E eu fui, realmente, percebendo que eu achava que tinha mesmo!* [sic]. [Entrevista em 7/12/2010].

Por outro lado, um professor pode ter sido marcante pela postura e pela atitude frente às situações que dizem respeito à dimensão pessoal, ao âmbito particular do sujeito, deixando no ex-aluno a lembrança do bom ser humano, e não apenas do bom docente:

> **Ronaldo**: *Agora, tem um que marcou pela postura, pelo que ele fez quando o meu pai faleceu sem a gente esperar. Foi um impacto muito grande, a gente morando [longe do resto da família], só a gente lá, e nossa família toda morando em* [...]. *A postura dele incentivando a gente a continuar, a ficar e a estudar lá... Então, isso tudo marcou muito.* [Entrevista em 29/11/2010].

Esse posicionamento nos permite enfatizar que tudo que afeta a esfera pessoal do professor vai, necessariamente, afetar a esfera profissional, pois a dicotomia profissional–pessoal não existe na realidade.

Alguns entrevistados disseram, claramente, que essa influência também pode ser negativa:

> **Lucas**: *Eu acho que é muito de ver o outro... E aí a gente, às vezes, erra muito, porque o outro era ruim, o outro era bom.... Eu acho que, às vezes, se a experiência que você teve é boa, ótimo. Agora, quando, por exemplo, as pessoas se espelham em experiências ruins... Eu vejo, por exemplo — não vou, obviamente, citar nomes aqui — mas tem disciplina, unidade, área, em que a conduta, você observa que ela é igual... Ela é igual a de todos. E o espelho foi um espelho para todos. E não foi o melhor! Então, o ruim é isso. É a pessoa não ter o discernimento de que aquilo que está fazendo... Porque não é possível que todos tenham o mesmo perfil, não é?! Então eu acho que a gente pode usar essa referência, mas você tem que sempre saber discernir: — olha, eu vou usar o que é bom, o que tem de bom... Agora, o que tem de ruim, eu não posso, sabe?* [Entrevista em 18/11/2010].

É necessário, então, saber selecionar as experiências vividas. Para esse nosso sujeito, "o espelhar", "o seguir o modelo do outro", foi o que mais ocorreu, com a ressalva de que se deve ter discernimento para usar apenas o que é bom, adaptando-se o modelo às características e convicções próprias de cada um.

Pudemos constatar que a maioria dos depoentes não seguiu um modelo único de professor, procurando, sim, reunir no próprio desempenho as características desejáveis de cada um, como mostra este relato:

> **Arnaldo**: *Eu tive professores de todos os jeitos. De todo tipo. Professores ruins e professores maravilhosos, que me trataram com respeito, com interesse, sempre disponíveis, que gostavam do que faziam, davam aula com prazer, e não como um compromisso formal que deveriam cumprir e ir embora... Eu tento ser como eles, mas não tive um modelo único.* [Entrevista em 17/11/2010]

Os depoimentos dos nossos interlocutores deixaram evidente que, seja de que modo for, a contribuição e as influências dos ex-professores se fizeram notar no seu trabalho docente atual. De acordo com Cunha (2006, p. 259):

> Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorvem visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e se organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Por outro lado, encontramos uma situação muito frequente na educação superior, relativa aos docentes que acabaram de ingressar na instituição:

> **Mariana**: *Iniciei com uma disciplina já ministrada por outro professor e com a programação já definida. Repeti o que vem sendo dado, sem questionar o porquê e se é, realmente, importante. Está no projeto pedagógico do curso e na ementa da disciplina*. [Entrevista em 10/12/2010].

Observamos o exemplo de uma postura acrítica da docente: como recém-contratada, ela se limita a fazer o que estava previamente estabelecido por outros de sua área. Acreditamos

que não são poucos os professores que se comportam dessa mesma maneira nos primeiros momentos de trabalho na instituição. Seja por insegurança, por respeito aos colegas e ao que já foi planejado por eles muito antes da sua chegada ou mesmo por inexperiência: a tendência geral é a de seguir o que está preestabelecido, evitando criar qualquer tipo de conflito. O professor, com frequência, como afirmou Cunha (2000, p. 48)

> [...] recebe um currículo pronto, que deve ser desenvolvido num tempo já determinado, com um programa previamente organizado, dentro de um sistema fortemente regulado, num processo crescente de burocratização da prática pedagógica: número de avaliações, o que nelas é permitido, em que distribuição temporal os conteúdos devem ser ensinados, etc.

Dessa forma, nos questionamos: qual é a preocupação dos profissionais responsáveis pelo curso com o ingresso de um novo docente?

Nós interpelamos os sujeitos, pelo questionário, sobre outros aspectos da dimensão profissional do professor. Pelas respostas recebidas, detectamos contradições em nossos interlocutores. Ao serem indagados sobre os aspectos legais do exercício docente, cerca de 70% dos professores afirmaram que *sempre* ou *quase sempre* se certificam desses aspectos, preocupando-se em cumprir as obrigações legais do ofício. Já com base nas respostas de quase 30% deles, pudemos observar certa negligência nessa questão ao indicarem que *raramente*, *quase nunca* ou *nunca* se certificam. Quando, também pelo questionário, perguntamos se os professores conheciam a legislação que regulamenta a docência universitária, mais de 90% das respostas foram positivas. Apenas um respondeu que desconhece esta legislação, observando que:

> **Gilson**: [...] *falta a percepção do docente sobre sua condição de professor, para então buscar uma política que se adéque à sua necessidade*.

Entendemos, porém, que, ao afirmar que se certifica sobre os aspectos legais e conhece a legislação, essa maioria dos professores apenas estivesse afirmando saber da "legalidade" da sua situação como docentes da FOUFU. Contraditoriamente, ao dissertarem, no questionário, sobre as políticas para a formação do professor da educação superior, revelaram desconhecimento ou desinteresse no assunto:

> **Leonardo**: *Não leio sobre esse assunto.*
> **Felipe**: *Não sei quase nada a respeito, atualmente.*
> **Álvaro**: *Conheço parcialmente.* [...] *Pelo pouco que conheço são insuficientes.*

Da mesma forma, ao perguntarmos "Você se considera atuante nas questões políticas envolvidas pelo exercício docente?", cerca de 60% dos sujeitos responderam de forma

negativa, com as seguintes justificativas, que indicaram ser esta mais uma questão de opção individual de cada docente, e não uma necessidade ou compromisso profissional:

> **Álvaro**: *Não sei bem, mas não consigo gostar de política, embora seja necessário.*
> **Julieta**: *Atualmente o meu emprego não exigia.*
> **Leonardo**: *Não tive oportunidade.*
> **Gilson**: *Na minha unidade pouco se fala sobre políticas do exercício docente. Não conheço os professores de Odontologia que porventura estejam envolvidos com tal assunto.*
> **Felipe**: *Não tenho perfil.*

Resultados similares foram encontrados ao questionarmos sobre o envolvimento dos docentes nas questões políticas da odontologia: apenas *três* professores disseram fazer parte de entidades de classe, e destes apenas *dois* afirmaram ter algum tipo de participação política na sociedade como cidadão/cidadã. Tais informações nos fazem crer na falta de engajamento dos nossos interlocutores com as questões políticas relacionadas com o exercício do magistério na educação superior, tanto quanto com o exercício da própria odontologia. Essa constatação é corroborada por Campos Júnior (1998) ao afirmar que predomina nos docentes dos cursos de Odontologia uma visão acrítica e apolítica acerca dos determinantes históricos da profissão e da educação no país, de modo que o pensamento hegemônico é o de um profissional voltado aos problemas essencialmente técnico-científicos da odontologia. A propósito, Secco e Pereira (2004) também trataram desta questão e, igualmente, constataram que a falta de uma formação mais politizada se reproduz nos cursos de Odontologia. O que ocorre, segundo Cunha (2000), é que a formação fragmentada e excessivamente focada em construir uma competência técnico-científica em dado aspecto de seu campo de conhecimento específico só prejudica a capacidade de o próprio professor enxergar, de forma mais abrangente e integrada, todo o conjunto maior onde estaria inserida a docência em odontologia.

O depoimento a seguir revelou as consequências dessa situação sobre o perfil profissional formado nos cursos de Odontologia:

> **Rodolfo**: *O dentista é muito fechado. Ele é fechado em quatro paredes, ele é anti-social, ao extremo! Não se relaciona, não troca conhecimentos e não defende a sociedade! Ele defende o seu! Essa é a primeira coisa.* [...] *nós não temos representação política! O dentista não exerce a representação política! E essa é outra coisa que, também, tem que se fazer presente na sociedade. Porque, se ficarmos na dependência de outros para a defesa dos assuntos políticos da Odontologia, nós vamos estar sempre perdendo! E, também, outra coisa: a gente não vê muito o profissional procurar as entidades representativas da classe, como o Sindicato, o próprio Conselho Regional e a Associação Brasileira de Odontologia... Para entrosamento... E, embora se fale que a Associação* [ABO] *é social, o dentista é anti-social!* [Entrevista em 23/11/2010].

Essa alienação do professor de Odontologia, bem como dos profissionais da área odontológica, em relação às questões políticas, certamente, como disse Cunha (2000), tem que ver

com sua formação; mas, igualmente, com as políticas de avaliação do desempenho docente. Como já nos posicionamos ao criticarmos a resolução 01/2008 do CONFOUFU, ao se apropriar do tempo do professor e distribuí-lo em função das atividades que contam mais pontos em uma avaliação que cobra produtividade, prejudicam-se as demais dimensões do seu trabalho e produz-se alienação.

A consciência da omissão ou do desinteresse em outros aspectos do trabalho docente, bem como da necessidade de se ampliar o debate, embora não tenha sido detectada na maioria das respostas dos professores, já foi apontada por um dos interlocutores no comentário a seguir feito na parte a eles destinada em nosso questionário:

> **Matheus**: *É preciso mais participação efetiva nas discussões. Por outro lado, há carência de discussões a respeito. A universidade é a última a saber sobre políticas do ensino superior, por pura omissão*.

Em nossa opinião, se mais docentes estivessem engajados nas políticas da sua área de atuação, talvez fosse possível se mobilizarem para mudar o *status quo*. De acordo com Masetto (2003a), ainda que queira omitir o aspecto político em nome da ciência que deve transmitir, o professor continua a ser cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo.

Quanto às atuais políticas institucionais para a avaliação do desempenho docente, procuramos verificar se os nossos interlocutores têm conhecimento de sua utilização. Solicitamos, por meio do questionário, sua opinião sobre os diferentes pesos atribuídos — pelas atuais avaliações — às atividades de ensino e pesquisa. Verificamos que todos demonstraram perceber que o peso atribuído ao ensino não é proporcional ao da pesquisa, sendo o desta sempre muito maior. Segundo eles, essa é uma forma equivocada de avaliar:

> **Gilson**: *É uma avaliação claramente equivocada, que desfigura a principal função das universidades, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Não apenas pesquisa, pesquisa e pesquisa*.

Para alguns, a avaliação deveria privilegiar o ensino:

> **Álvaro**: *Ensinar bem o aluno é mais importante do que publicar, embora o sistema cobre a publicação e a pesquisa.*
> **Pedro**: *Acho que o ensino deve ter um peso muito maior, no mínimo o dobro.*

Na opinião de outros, a avaliação deveria ser equânime:

> **Joaquim**: *Devem ser mais avaliadas as duas categorias.*
> **Felipe**: *Deveria ser feita avaliação em separado, para não desvalorizar aquele que não tem aptidão para a pesquisa ou para o ensino.*

Conforme o que apresentamos no terceiro capítulo, são diversos os autores que, igualmente, criticam não só o peso excessivo atribuído às pesquisas e à produtividade científica do professor (SAVIANI, 2003; ROUANET, 2005), como também a forma de avaliar, atrelando o desempenho docente à lógica da produtividade (DIAS SOBRINHO, 2002; PACHANE, 2003, CUNHA, 2006). Estamos de acordo com Costa (2007) quando afirma que as atividades de ensino deveriam ter o mesmo valor dado às atividades de pesquisa e que os indicadores de competência em ensino deveriam ser estabelecidos e considerados de fato. Essa autora observa que, apesar de as IES serem basicamente formativas, devendo a formação oferecida aos estudantes se constituir na variável de maior importância, o que existe, na realidade, é um *ranking* baseado em indicadores de produção científica ou técnica. Desse modo, o potencial formativo fica secundarizado e os professores se veem muito mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado) do que como professores de fato. Nesse sentido, defendemos a adoção de processos avaliativos que possam analisar de forma mais abrangente a docência, criando indicativos que apreendam o ensino como processo, e não como produto; sobretudo, que apreendam as atividades de ensino indissociadas das atividades de pesquisa e de extensão.

Segundo Cunha (2004), as atuais políticas públicas de avaliação institucional dão à pedagogia um caráter instrumental, estabelecendo normas e prescrições que, obedecendo à racionalidade técnica, definem o que deve ser um professor de sucesso. Pelas respostas de nossos sujeitos, verificamos que eles não estão de todo alheios a essa realidade. Entretanto, ainda que discordem dos pesos atribuídos ao ensino e à pesquisa na avaliação, por seus posicionamentos anteriores de não envolvimento com essas questões da docência, os professores que entrevistamos ainda não se mobilizaram em prol de mudanças nesse sentido.

Em geral, com base nos dados e nas informações até aqui analisados, verificamos que os professores do curso de Odontologia chegaram à docência por motivos diversos e muitos encaminhamentos se deram ao acaso. Suas experiências prévias como alunos, em especial na monitoria, foram consideradas importantes, mas seus ex-professores foram apontados como a maior contribuição para seu atual desempenho. Muitos dos nossos interlocutores enfatizaram o prazer que sentem em ser professores.

Na dimensão profissional, observamos que, embora se certifiquem dos aspectos legais para o exercício da docência, os professores do curso de Odontologia praticamente desconhecem e não mostram interesse pelas políticas de formação docente, assim como reconhecem e admitem sua omissão quanto às políticas públicas que, de forma mais ampla, envolvem o exercício docente. Nessa questão, nossos interlocutores se mostraram muito mais

à mercê do que definem, por exemplo, as políticas públicas de avaliação do seu desempenho e do desempenho institucional, do que mobilizados para tentar modificar o que delas afirmaram discordar.

Submetidos a um conjunto de regras e normatizações que definem a ocupação do seu tempo, que os hierarquizam e categorizam segundo critérios que supervalorizam o "produtivismo", os professores parecem não se dar conta do processo de alienação que acomete seu trabalho. Concordamos com Leher e Lopes (2009, p. 16) ao afirmarem que:

> [...] a avaliação convertida em ferramenta de redesenho da política educacional, o estrangulamento dos recursos públicos e a hipertrofia do aparato de Ciência e Tecnologia (C&T — mais tarde redefinido como Ciência, Tecnologia & Inovação — CT&I) externo às universidades, tudo isso acompanhado de desregulamentações que fortalecem o mercado educacional, transformam profundamente a educação superior do país.

A seguir, pretendemos analisar aspectos da formação dos professores de Odontologia para o exercício da docência.

4.2 **A formação para o exercício da docência**

A intenção neste momento da pesquisa foi levantar e conhecer os diversos aspectos da formação do professor do curso de graduação em Odontologia para o trabalho pedagógico. Esta análise foi organizada com base nestes indicadores: as dimensões formativas específica e pedagógica, a contribuição da pós-graduação *lato* e *stricto sensu* para a formação docente, a contribuição da pesquisa no trabalho pedagógico do professor, um aprendizado solitário e a responsabilidade pela formação do futuro docente. Nossas principais fontes foram o questionário e a entrevista.

Para desenvolvermos a presente análise, partimos de uma concepção de docência que não se restringe à atividade de transmitir conhecimentos prontos e organizados relativos ao conteúdo específico de uma matéria curricular, apresentando-os e explicando-os para os alunos mediante exposição oral e de modo presumidamente claro — de preferência, magistral. Também não compreendemos o aprender dos alunos como o ato de apenas receber e reter na memória o que foi apresentado. Em nosso entendimento, a docência é uma atividade profissional que requer habilidades de fazer os alunos aprenderem e gerirem seus processos de formação. Para tanto, ela mobiliza saberes diversos que precisam ser apropriados, construídos, compreendidos e refletidos em suas relações. Acreditamos, assim, que essa atividade requer uma formação específica que ofereça aos professores uma base de conhecimentos fundamentados sobre as práticas educativas, de modo que estas possam ser justificadas com

argumentos teoricamente sustentados, como defende Cunha (2009). Foi com essas concepções de docência e formação para a docência que norteamos as interpretações e as discussões a seguir.

4.2.1 *As dimensões formativas específica e pedagógica*

Quando procuramos saber como a formação dos nossos interlocutores contribuiu para seu trabalho como professor, algumas dimensões dessa formação emergiram nos discursos, tendo sido a dimensão do conhecimento específico da matéria lecionada frequentemente apontada como muito relevante:

> **Pedro**: *Bom, o que mais contribuiu, na verdade, foi a formação específica, não é? Porque a nossa área é muito técnica. E é através da formação específica que eu consigo ter conteúdo, muitas vezes, para ministrar as aulas.* [Entrevista em 02/12/2010]

Concordamos com Cunha (2006) ao afirmar ser esta uma dimensão muito forte no imaginário dos docentes da educação superior. Para essa autora, nas profissões liberais se chega a perceber certo corporativismo que defende a exclusividade do conhecimento para o grupo específico de profissionais, sendo que o domínio do campo científico especializado também sugere a obrigatoriedade de um processo de qualificação constante. As palavras de nossos interlocutores apontaram esse mesmo sentido:

> **Lucas**: *Agora, claro, eu preciso estar bem do ponto de vista específico. Isso é a primeira coisa! Isso é básico! Eu não posso querer ensinar alguma coisa que eu não sei! Eu não posso querer mostrar para as pessoas uma coisa que eu não... Fazer as pessoas acreditarem num negócio que eu não acredito e que eu não conheço. Então, esse é o primeiro aspecto, o saber específico de cada área, esse daí de fato não tem problema, a gente domina, mas a gente tem que buscar sempre estar atualizado.* [Entrevista em 18/11/2010].
>
> **Arnaldo**: *Bom, o professor tem que ter conhecimento daquilo que ele se propõe ensinar. Isso é básico, não é? Por exemplo, eu vou ensinar dentadura e eu não sei nada de dentadura, eu não sei nem como é que começa! Então eu não vou dar aula disso. O professor tem que ter conhecimento daquilo que ele vai ensinar. E é aquilo que já comentamos sobre prática e teórica: eu tenho que ter conhecimento teórico e prático do que eu pretendo ensinar. Eu não vou ensinar só alguma coisa teórica. Vou ensinar também o aluno a fazer. Então eu tenho que ter conhecimento daquilo que me proponho ensinar. E quanto mais extenso e aprofundado for este conhecimento, melhor!* [Entrevista em 17/11/2010].

Verificamos que a vivência clínica nas áreas específicas de atuação profissional do consultório também foi muito valorizada:

> **Mariana**: *Se eu não tivesse uma experiência prévia em consultório, certamente faltaria um aspecto importante na minha função de educadora.* [Entrevista em 10/12/2010].

Para um professor, a experiência clínica ajuda a mostrar para os alunos o que foge da normalidade tratada nos livros:

> **Pedro**: *A cada caso clínico, você vê, aqui, uma coisinha, um detalhe... E, sem dúvida, não fosse a vivência clínica, às vezes, eu não teria resposta para algumas dúvidas que surgem durante as aulas. Porque a gente ficaria muito idealizado num padrão, não é? Num ideal que é o que os livros mostram, principalmente, os livros didáticos... Os artigos, não, porque artigo, às vezes, até contesta.* [Entrevista em 02/12/2010].

Para outro, foi importante ressaltar, dentro da formação específica da parte clínica, o domínio motor, que — concordamos — não pode ser ignorado, pois estamos em um curso em que a destreza manual é fundamental.

Chamamos a atenção para o seguinte relato de uma professora que relacionou o que pode trazer da sua experiência em consultório para ajudar na formação do aluno, ressaltando a importância do conhecimento adquirido no cotidiano da vida profissional e das informações que pode passar. Ela comparou o que sabe hoje com o que ouviu quando aluna:

> **Aline**: *Eu vejo, pelos professores que eu tive na época... Por exemplo, o professor ia falar sobre orçamento e falava assim: — "é, porque o orçamento do paciente, você tem que fazer o preço considerando que tem a secretária, água, luz, telefone, não sei o quê..." Hoje, que eu tenho consultório, eu vejo que não funciona bem assim! Você tem que ter um preço competitivo, tem que estar dentro do mercado, tem que ter qualidade, tem que ter um visual, um marketing... Você tem que ter uma série de coisas! Tem que ter técnica, e tem que ser humano! É uma série de coisas. Isso tudo é conhecimento. E, aí, quando você chega aqui, o aluno vai falar assim: — "ah, esse caso aqui, professora, eu queria fazer assim e assim..." E você fala: — "não, você não vai fazer assim, porque no seu consultório, você nunca faria assim!"* [...] *Então, nessas situações, eu acho que a vivência clínica do comércio odontológico acrescenta. O aluno, também, chega para você e quer te perguntar quanto custa isso, quanto custa aquilo: — "ah, professora, quanto custa uma boquinha de dentes? Quanto o protético cobra para fazer isso?" São coisas que, na minha época... É diferente! Você, então, pode falar: – "isso custa tanto".* [Entrevista em 07/12/2010].

Este discurso remete às palavras de Behrens (2001, p. 59):

> [...] os professores, que também são profissionais, contribuem exatamente com a preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem, significativamente, na formação dos acadêmicos.

Concordamos com nossos interlocutores quando enfatizam, dentre os conhecimentos específicos da disciplina ministrada, aqueles saberes da experiência profissional de campo, como defende Masetto (2003a). Não estamos nos referindo, neste momento, aos saberes da

experiência profissional como docente, mas daqueles saberes da experiência ou da prática profissional como cirurgiões-dentistas que auxiliam no trabalho pedagógico. Os professores mencionaram o valor dos exemplos dados em aula com base nas situações trazidas da vivência profissional:

> **Ronaldo**: *eu utilizo mais exemplos do dia a dia, porque é a coisa da minha especialidade... Então, eu acredito que esses exemplos que eu vou dando é que vão influenciar mais o aluno, fazendo com que ele repense. Se ele deve ou não seguir, isso é a cabeça dele que vai ditar... Mas eu tenho que usar os exemplos, para que os alunos tenham parâmetros para fazer uma análise.* [Entrevista em 29/11/2010].
>
> **Pedro**: *É a questão da prática, mesmo! É a experiência de vida profissional que eu tento repassar aqui. E, a cada dificuldade passada lá, eu acresço aquilo no momento específico aqui, da aula do programa. Aí eu tento lembrar, eu falo: – "olha, aqui é feito dessa forma, porque pode acontecer isso! Eu já vivi isso! Não vão querer achar que isso aqui não acontece com vocês! Não interessa se acontece muito, se acontece uma ou se acontece duas vezes em um número X de pacientes! O importante é saber que pode acontecer e que você tem que estar preparado para aquilo!" Acho que é mais por isso daí, mesmo.* [*Entrevista em 02/12/2010*]

A formação específica e a vivência clínica profissional foram consideradas fundamentais no trabalho pedagógico dos professores do curso de Odontologia. Estes são, de fato, aspectos importantes do ponto de vista do domínio dos conteúdos a ser trabalhados com os alunos. Mas nossos interlocutores reconheceram que eles não são os únicos.

A dimensão pedagógica na sua formação para o exercício do magistério foi destacada pelos professores como uma ausência importante durante as entrevistas:

> **Laura**: *Eu acho que tive uma formação muito privilegiada! Mas acho que tenho que caminhar muito no sentido da minha formação pedagógica, sabe? Como pedagoga!* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Arnaldo**: *Eu não tive um curso específico onde eu pudesse aprender a dar aula... Eu não tive uma formação específica, pedagógica.* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Lucas**: *Não tínhamos formação para isso, para dar aulas. Aliás, não temos formação pra isso. O Vitor, eu não sei se ele tirou isso de alguém, mas ele falava que nós fazíamos exercício ilegal da profissão. Porque nós não éramos professores de formação e atuávamos como professores.* [...] *Eu acho que a gente tem muita deficiência, mesmo, de formação como professor* [sic]. [Entrevista em 18/11/2010].

Dentre os conhecimentos necessários ao professor, aqueles ligados à forma de ensinar e levar o aluno a aprender foram apontados como necessários e quase sempre percebidos como ausentes de seu repertório de formação inicial ou pós-graduada. A resposta de um entrevistado nos pareceu descrever com exatidão o que os nossos sujeitos entendem faltar a eles:

> **Arnaldo**: *Eu domino o conhecimento da minha área, mas só ele não basta. Eu tenho que saber, também, como transmitir esse conhecimento. Então é aquilo que já falamos: existem várias formas para fazer isso. Pode ser estudo dirigido, eu posso pegar na mão da pessoa e ensinar a fazer.* [...] *Então, é preciso conhecer também algumas formas, não apenas uma, de como fazer para transmitir esse conhecimento. Agora, eu estou falando em transmitir... Eu estou partindo do pressuposto que o aluno não é uma pessoa que participa... Estou falando daquela educação bancária discutida por Paulo Freire... E não é assim, não é? O aluno é um agente ativo. Então eu preciso saber, ter conhecimento de como envolver o aluno com aquele conhecimento. Como ajudar a despertar o interesse e a vontade de aprender. Eu preciso aprender a fazer isso e, muitas vezes, não é fácil. Eu acho que é só chegar lá e o aluno vai estar automaticamente disponível? É lógico que não é assim! E na minha disciplina na Odontologia eu estou vendo que não é assim... E olha que eu sei o conteúdo, estudo este conteúdo há muito tempo, já dou aula há muito tempo, e até hoje eu estou tendo dificuldade. Tem momento que eu falo: – o que é que eu faço? Como é que eu resolvo isso?*... [Entrevista em 26/11/2010].

Igualmente, nas respostas obtidas com o questionário detectamos a mesma lacuna:

> **Luna**: *Sinto-me preparada para a docência, mas gostaria de aperfeiçoar minhas técnicas educativas, pois nunca recebi informações a respeito destas, apesar de já ter lido alguns artigos relacionados.*

Os depoimentos dos nossos sujeitos são corroborados pelo que já foi anunciado por Pimenta e Anastasiou (2002): a maioria das IES é composta de docentes experientes e até com anos de estudos em suas áreas específicas, porém ainda predominam o despreparo e o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem. Muitos dos relatos também deixam transparecer uma concepção de docência como conhecimento técnico, o que nos faz questionar não apenas a qualidade da docência praticada atualmente na FOUFU, que não dispõe do conhecimento pedagógico, como também a qualidade da docência pretendida, uma vez que esta parece se resumir ao domínio das técnicas ou dos métodos de ensino.

De acordo com Péret e Lima (2005), ao longo da história da odontologia, a falta da formação pedagógica vem marcando o professor. Possivelmente, parte desse problema começou ainda mesmo no momento de seu ingresso na instituição. Quando indagados sobre a exigência de formação didático-pedagógica prévia quando do seu ingresso na FOUFU, todos os professores responderam negativamente ao questionário. O que, segundo Assis e Castanho (2006), estaria completamente de acordo com o texto da atual LDB. As autoras observam que a redação dos Art. 65 e 67 dessa lei leva ao entendimento de que o professor da educação superior não precisa fazer estágios docentes nem ter experiência prévia na atividade docente. Na realidade, os critérios de seleção em concursos para a docência na educação superior valorizam os conteúdos específicos, sendo raramente exigida a formação pedagógica (CUNHA, 2000, 2005; FERNANDES, 1999; 2001). São vários os autores que até criticam o

fato de essa formação específica ser considerada como o único requisito. Segundo Raldi *et al.* (2003) e De Carli (2007), comumente um professor de Odontologia é contratado não por saber ensinar, mas por ter sido um bom aluno ou ser um bom cirurgião-dentista. Em nossa opinião, nem mesmo as provas didáticas dos concursos atuais seriam um indicativo de que o candidato está capacitado pedagogicamente, pois estas muitas vezes não passam de uma réplica das aulas transmissivas assistidas em seus tempos de aluno.

Nesse aspecto, concordamos com Lucietto (2005) quando afirma ser a condição de especialistas em dada área do conhecimento que, realmente, pesa na contratação de professores para os cursos de Odontologia. Esta parece uma característica que se relaciona com as origens da profissão odontológica, quando os mais experientes na "arte dental" transmitiam seus conhecimentos para os iniciantes na ocupação em um sistema mestre–aprendiz, no qual os aprendizes acompanhavam os "mestres-dentistas" em suas atividades, aprendendo, sobretudo, por meio da observação e do acompanhamento dos casos.

4.2.2 *A contribuição da pós-graduação lato e stricto sensu para a formação docente*

Cientes de que os professores dos cursos de Odontologia buscam sua qualificação e titulação na formação continuada a partir das pós-graduações *stricto* e *lato sensu*, procuramos compreender até que ponto estas contribuíram para seu desempenho como docente. O que constatamos coincidiu com o que está explícito na literatura: a formação ocorre francamente na vertente dos saberes específicos da área de atuação dos docentes.

Ao questionarmos a formação oferecida nas *especializações*[31], os professores deixaram claro que o desempenho do docente depende do desempenho profissional do cirurgião-dentista. Eles enfatizaram o aspecto do aperfeiçoamento clínico-profissional, numa referência direta ao conhecimento especifico:

> **Rodolfo**: *Muitas vezes, para o ensino de graduação, importa mais que tenha uma vivência clínica... E mestrado e doutorado não dão vivência clínica! Eu tenho dó de muitas pessoas que estão aqui. Saíram da graduação, entraram no mestrado e vão ficar dois anos sem botar a mão na boca de um paciente, sem poder falar de um diagnóstico.* [...] *Por que não estimular o aluno para fazer primeiro a especialização, para depois ele procurar a docência?* [Entrevista em 23/11/2010].

No mesmo sentido, outro docente apontou, no questionário, a contribuição para as ocasiões práticas de ensino, ou seja, para seu desempenho nas clínicas odontológicas, que também são ambientes de ensino e aprendizagem:

[31] As especializações aqui se referem aos cursos *lato sensu*, geralmente realizados em uma área específica do conhecimento clínico das matérias ou especialidades odontológicas.

> **Frederico**: *O conhecimento técnico* [adquirido na especialização] *é muito importante na supervisão de estágios na clínica odontológica.*

Por outro lado, quando a especialização foi cursada em alguma área específica da Educação, os depoimentos foram diferentes. Para os dois docentes que cursaram especializações em Metodologia do Ensino Superior, a formação pedagógica adquirida foi muito boa, como revelam estes relatos:

> **Rodolfo**: *Eu fiz o curso de Metodologia do Ensino Superior da UEL, de Londrina, durante um ano. Nós recebemos os professores aqui em Uberlândia.* [...] *Tivemos professores da UFU, também. E valeu! Contribuiu muito! Estes cursos, por exemplo, são cursos que deveriam ser oferecidos e deveriam ser obrigatórios para o professor! Eu me lembro muito de um professor da área de Humanas, da Pedagogia, ele era excelente! A gente aprendia brincando! Fazendo ficha, fazendo a preparação de uma aula, um programa.* [Entrevista em 23/11/2010].

Em relação à contribuição do *mestrado* e do *doutorado*, as respostas ao questionário também evidenciaram a ênfase na formação específica de suas áreas de atuação, em geral mediada pela pesquisa. Quanto à formação pedagógica, vários dos nossos interlocutores se declararam descontentes, pois a pós-graduação *stricto sensu* pouco ou nada teria contribuído:

> **Lucas**: *Hoje eu acho que começa a mudar um pouco, apesar da nossa formação de mestrado e doutorado ser ainda muito incipiente do ponto de vista didático-pedagógico...* [...] *Eu faço o curso de mestrado, eu tenho uma carga de metodologia de ensino, de didática... Mas isso é muito pouco, para você, efetivamente, se tornar professor.* [Entrevista em 18/11/2010].
>
> **Gilson**: *No mestrado, foi uma pequeniníssima contribuição de uma curta disciplina de de mais ou menos trinta horas, nada mais, já que nunca eu havia tido nenhum contato com este assunto.* [Entrevista em 23/11/2010].

A propósito, esse último relato menciona uma situação ainda mais grave do que aquela já descrita por Vasconcelos (2001, p. 21) na seguinte passagem: "[...] 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas que 'surgem' um tanto deslocadas e sem razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão legislativa, é suficiente para formar educadores [...]". Em nossa opinião, se a autora já chamava a atenção para a exiguidade de uma carga horária de 60 horas, que podem ser, para muitos professores, a única oportunidade que seus cursos proporcionarão para os debates e discussões voltadas para o ensino, então podemos afirmar que chega a ser insignificante a contribuição advinda de disciplinas com cargas horárias ainda mais reduzidas.

Segundo um dos sujeitos, embora o programa de mestrado e doutorado por ele frequentado oferecesse disciplinas na área da formação pedagógica, a ele foi sugerido que não as cursasse:

> **Pedro:** Tinha as disciplinas da formação pedagógica no programa! E nós fizemos um planejamento para fazê-las. Mas aí, alegando que nós seríamos muito exigidos na disciplina, nos disseram: — "não, essa aqui você não vai fazer, essa aqui também não. Então, você vai fazer as que interessam para nós [da linha de pesquisa em reabilitação]!" E, acabou que passou [o tempo] e nós servimos mais de mão-de-obra, dando assistência nas clínicas da graduação, do que... [Entrevista em 2/12/2010].

Quando este docente nos revela que não pôde cursar as disciplinas pedagógicas porque estas não interessavam à linha de pesquisa à qual estava ligado, que, ainda assim, *usou* o professor como "mão de obra" para prestar assistência nas clínicas de graduação, constatamos o desinteresse pelas questões do ensino. Depreendemos, por exemplo, que, para ensinar nas clínicas, não seria necessária a formação pedagógica. Como já afirmou Cunha (2000), o ensino não tem sido o mediador da formação do professor universitário, assim como os organismos de financiamento não privilegiam as pesquisas pedagógicas. Indo além, a autora afirma que, ao se organizarem na perspectiva da especialização do conhecimento e na capacitação para a pesquisa, os programas de mestrado e doutorado enxergam a docência como atividade científica, onde dominar uma área específica do conhecimento e o instrumental para a produção de novas informações seria suficiente. O que detectamos no relato dos nossos entrevistados sinaliza no mesmo sentido. Em geral, os depoimentos dos entrevistados reiteram o fato de que a pós-graduação reforça a aquisição/produção/aprofundamento do conhecimento na área das disciplinas ministradas. Ao buscarem titulação na pós-graduação, os docentes o fazem mais frequentemente nas áreas específicas de suas pesquisas (FERNANDES, 1999; MOROSINI, 2000; PEIXOTO FILHO, 2004; CUNHA, 2005).

Ainda que tenhamos constatado a exigência do título de mestre ou de doutor para aqueles docentes contratados mais recentemente pela FOUFU, ratificando a tendência atual das IES a seguir a legislação, as pesquisas continuam apontando a deficiência dessa formação para o trabalho pedagógico do professor. Assim, embora o Art.66 da LDB 9.394 estabeleça que "[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", Péret e Lima (2006), em estudo que avaliou o Relatório CAPES da área de Odontologia de 2001, constataram que os programas da maioria dos 72 cursos de mestrado acadêmico então existentes no Brasil priorizaram as áreas específicas da odontologia, sobretudo em novas especialidades, persistindo na ideia de fragmentação do conhecimento e ignorando as áreas pedagógicas e humanas.

Por outro lado, embora em minoria, houve professor que considerou muito positivas as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para sua formação pedagógica. Muitos dos

discursos, porém, sinalizaram, com maior ênfase, o aspecto técnico de apresentação do material didático, questões de postura, impostação de voz etc.:

> **Aline**: *Eu tive aulas muito boas de Metodologia. A gente fez uma disciplina, onde se gravavam as aulas, filmavam. Depois passavam e faziam as análises de todo grupo! Muito legal! E você vê como você se porta, vê a questão da postura, dicção...* [Entrevista em 7/12/2010].
>
> **Bruno**: *Para mim, a realização do mestrado e, depois, também, a do doutorado, foi um divisor de águas: existia o professor Bruno agressivo, de difícil convivência, antes... E, depois, quando eu fui fazer a minha qualificação, quando eu tive oportunidade de cursar disciplinas específicas de Didática do Ensino Superior e de Metodologia do Ensino Superior... Quando eu fui conhecer técnicas de abordagem e técnicas de relacionamento que transferem conhecimento sem ser agressivo como eu era!* [Entrevista em 9/12/2010].

Mesmo que esse último docente fizesse referência a algum tipo de formação afetiva, notamos o uso recorrente da palavra *técnicas*, como se tudo pudesse se resumir a uma série delas, uma para cada tipo de necessidade levantada em sala de aula.

Muitas declarações fizeram referência a um tipo de formação ainda muito marcado pela racionalidade técnica. Como já observaram Leite *et al.* (2001, p. 42), na curta carga horária da disciplina de Metodologia do Ensino Superior oferecida nas pós-graduações das áreas tecnológicas (e biológicas e da saúde), "[...] o ensino é procurado como uma espécie de intervenção técnica, em que a racionalidade cognitivo-instrumental é privilegiada".

Houve um depoimento que nos chamou a atenção ao apresentar uma visão bastante positiva da contribuição de seu curso de mestrado:

> **Joaquim**: *Quando eu prestei o mestrado, eu comecei a ver a coisa com outros olhos! Aproveitei as oportunidades que eu tive... Tive professores, junto comigo, na minha turma... Não sei se você está lembrada, mas eu fiz o mestrado com você*[32]*, com o professor Levi, com o professor Diego... E aquilo, pra mim, era maravilhoso! Eu estava sentado junto com um professor meu! Segundo: eu não sei se vocês se lembram, mas quando a gente ia para um seminário, nós nunca discutimos tanto o ensino! Na disciplina do professor Vitor, não é? Eu guardo boas lembranças! Então, isso tudo foi me amadurecendo... Então, não era só ir lá na frente e falar, e falar.. Mas era entender o aluno, a expectativa do aluno... Entender o processo de ensino, de avaliação, que eu não sabia fazer... A gente não tinha ideia! Isso foi uma base!* [Entrevista em 20/12/2010].

Embora tenhamos cursado o Mestrado em Odontologia com esse professor, atualmente não compartilhamos dessa visão positiva que ele apresenta do curso; não temos a mesma opinião sobre a efetividade e abrangência da abordagem pedagógica daquele programa, muito possivelmente pela razão de havermos cursado, também, um mestrado na área da Educação, mais especificamente em Docência Universitária; e por estarmos concluindo o doutorado em Educação. Aliás, temos observado, com muita frequência, esta divergência: o que o docente

[32] Cursamos com esse professor o Mestrado Acadêmico em Odontologia da FOUFU, área de concentração em Reabilitação Oral.

sem formação em cursos mais completos na área da educação percebe como boa ou ótima formação pedagógica, em geral, tem sido considerado por nós como formação breve, superficial, restrita e tecnicista. Certamente, nossos parâmetros como mestre e doutoranda em Educação já não são os mesmos dos nossos colegas e interlocutores, em sua maioria cirurgiões-dentistas especialistas, mestres e doutores em suas áreas de conhecimento específico. Por esse mesmo motivo, em nossa análise sempre procuramos levar em conta os contextos e a trajetória formativa de nossos sujeitos. Assim, quando enfatizamos que a formação pedagógica que eles elogiam ainda se pauta no tecnicismo, não estamos fazendo uma crítica negativa em absoluto! Sabemos, até por experiência própria, que este pode ser o único referencial de formação pedagógica para muitos dos participantes desta pesquisa. O nosso intuito é, sobretudo, buscar alertar para essa condição, que precisa mudar.

Uma entrevistada também elogiou muito sua formação de mestrado e doutorado. Não só do ponto de vista do conhecimento específico da sua área de atuação, como também do ponto de vista da formação pedagógica e humanística:

> **Aline**: *Eu tive uma boa formação pedagógica no mestrado e no doutorado! Eu achei que os dois acrescentaram muito! A parte pedagógica, na parte da Educação, em si, eu fiz várias disciplinas: Metodologia do Ensino, Redação de Trabalho Científico...* [...] *Porque o meu orientador me dava liberdade para escolher as disciplinas. Ele nunca me falou: não faça isso.* [...] *se eu estava lá em Ribeirão, numa quinta feira, mesmo que eu já tivesse ultrapassado a pontuação das optativas, se eu tinha que ficar até sexta-feira, eu pegava uma disciplina de quinta à tarde e aproveitava...* [...] *Lá a gente também podia fazer disciplinas fora da Odontologia, e eu fiz várias na Enfermagem! Porque lá o pessoal tinha uma forma mais humana de enxergar as coisas da saúde. Eu fiz o mestrado e o doutorado na área de materiais dentários. Tudo extremamente técnico! Então, toda disciplina que eu podia fazer fora, eu marcava na Enfermagem, ou na Medicina, mas nas áreas sociais! E também, nas áreas pedagógicas. Eu fiz Metodologia do Ensino tanto na turma da Odontologia como na da Enfermagem. E a forma da Enfermagem encarar é muito diferente!* [...] *tudo é estimulante, o clima é agradável, o ambiente fica mais gostoso de você conviver, é mais humano!* [...] *Então, essa convivência mais com a parte humana e social do paciente, que é uma preocupação muito grande que eles têm, contribuiu muito!* [Entrevista em 7/12/2010].

Nesse caso, percebemos que o sucesso se deveu, em grande parte, ao esforço da própria professora, que, voluntariamente, incrementou sua formação, tendo toda a liberdade para selecionar as disciplinas, inclusive na área das Ciências Humanas e Sociais. Mas essa foi uma situação claramente oposta àquela já mencionada pelo professor Pedro, que se viu tolhido em seu propósito de cursar matérias didático-pedagógicas. Esses relatos, opostos, nos oferecem uma ideia do quanto pode ser heterogênea a formação pedagógica do professor de Odontologia.

Pelos diferentes depoimentos dos professores, podemos concluir que as pós-graduações *lato* ou *stricto sensu* lhes proporcionaram experiências variadas, mas — para a maioria — não uma formação adequada e completa, ainda que assim parecesse para alguns. Com base nos

dados coletados, pensamos que, no máximo, certos programas conseguiram preparar técnicos de ensino, oferecendo disciplinas que auxiliam o professor a fazer material didático, a melhorar a postura, a dicção, a utilização desta ou daquela técnica de ensino etc. Não conseguimos entrever, nos discursos da quase-totalidade dos sujeitos, uma preocupação com a formação de professores reflexivos, conscientes do ato pedagógico. E, mesmo na fala dos docentes que reconheceram a ausência da dimensão pedagógica em sua formação, pudemos entrever o viés da racionalidade técnica naquilo que informaram buscar. Algumas respostas reiteraram o que já foi detectado por Rocha (2006): ao mencionar esse tipo de formação, o professor do curso de Odontologia enfatiza mais os recursos didáticos e as técnicas de ensino.

De acordo com Urtiaga (2004), que estudou o docente na formação médica, ainda não se valoriza com clareza a questão da docência e da subjetividade dos processos educativos. Para esse autor, a visualização tecnicista da formação pedagógica desencadeia uma concepção de ensino centrada em questões que, muitas vezes, ignoram as diferentes circunstâncias que influenciam o desempenho docente. Por outro lado, se considerarmos o caso da professora Aline, verificamos que, em algumas situações, se o pós-graduando se esforçar, por conta própria, será até possível conseguir uma formação melhor e mais completa do ponto de vista pedagógico. Mas isso vai depender não só do aluno saber o que buscar, como também da presença de programas, na instituição, que ofereçam as disciplinas relacionadas com esses conteúdos.

Quando o profissional cirurgião-dentista faz seu *mestrado* ou seu *doutorado* na área de Educação, a possibilidade de ele receber uma formação que o capacite para lidar de forma mais adequada com as questões do ensino parece ser maior:

> **Gilson**: *O doutorado em Educação* [...] *depois que eu comecei, quando eu tive oportunidade de ler tanta coisa, de discutir tanta coisa!... Sem dúvida, foi o que mais colaborou, sem dúvida nenhuma!* [Entrevista em 23/11/2010].

Ainda assim — observou um dos nossos interlocutores — é preciso atenção ao curso que o pós-graduando vai escolher para adquirir essa formação. Este docente se queixou da forma abstrata com que são tratadas as questões do ensino em algumas especializações ou em algumas linhas dos programas *stricto sensu* de Educação:

> **Arnaldo**: *O que eu vou falar é da minha realidade aqui, do que eu vejo. É a minha percepção do contato que eu já tive e que eu tenho com esta questão pedagógica aí. Nós ainda estamos numa discussão muito teórica e muito politizada sobre o que é Pedagogia, como é que é dar aula, como é que se ensina... Fala-se do ensino de uma maneira muito abstrata! E o que é que eu faço concretamente?* [...] *no Brasil, ficamos discutindo muito a questão teórica, e teórica política!! Eu vou ser ainda mais específico: no Brasil há uma discussão, até hoje, política! E política na visão marxista! Em atrito com o capitalismo!... Tivemos, no Brasil, um viés muito grande*

> *na questão pedagógica. Fica-se discutindo, discutindo... E o que é que eu faço concretamente?* [Entrevista em 17/11/2010].

Quando um professor com graduação em Odontologia busca a Educação para aprender a ensinar, nem sempre tem uma noção completa e, de antemão, da amplitude e diversidade de questões que podem ser abordadas pelos programas de pós-graduação da área. Mas, ainda que escolha um curso sobre formação docente ou sobre metodologias do ensino superior ou sobre didática, ele precisa entender a necessidade da abordagem teórica desses aspectos, e não apenas defender uma formação pedagógica que se preocupe em oferecer aos docentes algumas "receitas" sobre como ensinar:

> **Arnaldo**: *Eles te falam: — "você está preocupada com uma técnica, com uma receita? Nós não vamos dar uma receita pra você!". Então, o que eu preciso é de receita, eu quero receita! Receita faz bem, também!* [...] *Agora, nas Ciências Humanas, tem essa coisa de "não, eu não posso ter receita, tem que ser tudo flexível…". Aaaaah!* [quase gritando] *Eu não concordo com isso, não! Eu acho que a gente precisa de receitas também, sim!* [Entrevista em 17/11/2010].

Esse depoimento caracteriza muito bem o espaço de tensões que se forma, segundo Foresti e Pereira (2001), pelo encontro de áreas concebidas dentro de epistemologias e campos semânticos diferentes, "[...] uma fundamentada por paradigmas interpretativos das Ciências Sociais e, outra, por paradigmas interpretativos das Ciências Biológicas". O que acontece, conforme essas autoras, é que:

> [...] os conflitos dessa convivência comunicativa revelam-se já nos primeiros encontros, nas expectativas dos alunos em relação às disciplinas pedagógicas. Expectativas estas muitas vezes movidas por um discurso pragmático expresso na possibilidade de organizar a prática de ensino como um conjunto de "normas didáticas". (FORESTI; PEREIRA, 2001, p. 70).

Vasconcelos (2001, p. 89) ao relatar suas experiências com formação de professores universitários na disciplina de Metodologia do Ensino Superior em pós-graduações, também percebeu que "[...] os alunos anseiam por 'receitas prontas de como dar aula' e gostariam de levar um número bastante variado de modelos e alternativas". Essa autora verbaliza o sentimento daquele nosso interlocutor. Porém, é preciso destacar que o professor Arnaldo em momento nenhum defendeu a aplicação irrefletida das técnicas ou receitas:

> **Arnaldo**: *Claro que a partir da técnica, da receita, eu vou refletir, eu vou melhorar, vou aprimorar... É claro que eu não vou aprender uma técnica e vou sair aplicando para todo mundo, indistintamente! Não é isso!* [...] *receitas são, simplesmente, receitas! Que eu preciso avaliar, ver onde funcionam, que eu preciso adequar, ou até mesmo desprezar* [...] *Eu vou ter um repertório de instrumentos. Agora, eu vou usar estes instrumentos de acordo com as necessidades, com o contexto. Quando eu tenho uma formação que me oferece estes instrumentos, fica até mais fácil para eu criar outras formas de fazer, de perceber, de entender e de encontrar outras formas*

> *de ensinar, indo até além daqueles instrumentos. A partir deles, eu posso criar, transformar, dentro da minha realidade, do meu contexto. Mas eu nunca recebi nada destas técnicas até agora, destas formas de fazer.* [Entrevista em 17/11/2010].

Até conseguimos compreender a frustração do docente. E não podemos criticá-lo, principalmente porque acreditamos que as tais "receitas", pelo menos para esse docente — cuja prática, observada por nós, já se distancia do ensino tradicional transmissivo — serviriam, talvez, mais como reforço de que ele vem acertando, ainda que sem se apoiar em referencial teórico mais sólido. Em uma de suas aulas, registramos a forma como conduziu a construção do conhecimento acerca do tema estresse no consultório dentário*:*

> *— "Eu peço que cada aluno fale um pouco sobre o que leu. Depois nós vamos fazer uma grande conclusão.* [...] *Não se preocupem em acertar..." Uma aluna fala sobre o estresse, outra complementa e outro faz uma pergunta. O professor diz: — "já vimos várias ideias aqui.* [...] *O estresse é único para cada pessoa. É uma reação única. Segundo um filósofo do século V, nós somos muito mais incomodados por aquilo que pensamos sobre as coisas do que pelo que as coisas realmente são. Por exemplo, a morte: dependendo do que pensamos dela, sofremos mais ou menos. O mesmo ocorre com o tratamento dentário, com a ida ao dentista. Vamos continuar, então..."* [...]. *Em dado momento, ele faz uma brincadeira com três alunas que conversavam entre si, animadamente. Ao se dirigir a elas, pergunta sobre o que acabara de falar. Desatentas e constrangidas, as alunas dizem que não sabem responder. O docente fala: — "viram só como elas reagiram de forma estressada? A voz ficou incerta, o coração bateu mais depressa, aquela ali ficou vermelha... Pessoal, essa foi uma manifestação do estressse".* [Aula do professor Arnaldo, observada em 22/9/2010].

Em geral, nossos interlocutores reconheceram, em diversos momentos das entrevistas e dos questionários, que a dimensão pedagógica de sua formação é deficiente. Ainda assim, é interessante observarmos — à luz das respostas a uma pergunta do questionário — que mais de 70% dos professores consideraram a formação que possuem como suficiente para o trabalho docente: de um total de 41 respondentes, *13* consideraram essa formação *sempre* suficiente; para *18* deles, ela foi *quase sempre* suficiente. Tais resultados coincidem com aqueles encontrados por Rocha (2006) em pesquisa, também, sobre professores de Odontologia. Em sua investigação, assim como nesta, a maioria dos docentes acredita que sua formação lhes dá condições para o exercício do magistério no ensino de graduação. E, segundo essa autora, tal crença estaria amparada no fato de que os professores entendem que, por terem cursado diversas especializações ou por terem se titulado como mestres ou doutores, já tenham se tornado aptos ao ensino, pois dominam a prática e a teoria de suas disciplinas. Ao se considerarem aptos para a docência, ainda que, reconhecida e assumidamente, desprovidos de formação pedagógica, os professores estão menosprezando a faceta que, no entender de Vasconcelos (2001), de fato caracterizaria esse profissional. Afinal,

concordamos que da competência pedagógica surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da educação:

> É quando se trabalha a formação pedagógica que se dá a ele o tempo absolutamente indispensável para "pensar a educação": seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (VASCONCELOS, 1996, p. 31).

4.2.3 *A contribuição da pesquisa para o trabalho pedagógico do professor*

Os autores do nosso aporte teórico e o posicionamento dos nossos interlocutores sinalizaram o privilégio da formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, procuramos saber se essa pesquisa estaria auxiliando, de alguma forma, o desempenho docente em sala de aula. Para tanto, perguntamos aos professores, via questionário, em que medida um bom pesquisador seria também um bom docente. As respostas se dividiram: metade achou que sim, outra metade achou que não. As justificativas daqueles para os quais raramente ou quase nunca o bom pesquisador pode ser considerado um bom professor foram estas:

> **Luna**: *O pesquisador pode não ter recebido, o que ocorre muitas vezes na odontologia, conhecimento para abordar o processo ensino aprendizagem de forma adequada. O pesquisador tem subsídios para ser um bom professor, mas depende de sua capacidade didática para ser um bom professor.*
>
> **Álvaro**: *Depende da área. Na odontologia, um excelente pesquisador, mas com prática deficiente não será capaz de ensinar ao aluno com se faz uma boa restauração, prótese, etc.*
>
> **Gilson**: *Nem sempre ele vai saber transmitir seus conhecimentos e, no atual contexto, um bom professor deve ser pelo menos investigativo e estar atualizado no campo da pesquisa. A pesquisa complementa a docência, mas não é fundamental a ela.*

Com base nas respostas — algumas até deixam evidente a dicotomia entre pesquisa e ensino, apresentando uma visão tradicional de ensino ao afirmarem que o conhecimento é "transmitido" —, verificamos que os professores não consideram, em nenhum momento, a possibilidade de que, ao menos, uma parcela de suas pesquisas possa ser realizada na área pedagógica, de modo a produzir conhecimento sobre sua própria prática, por exemplo. De fato, quando perguntamos aos professores se realizavam pesquisas sobre metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem das suas disciplinas, as respostas assinaladas no questionário pela maioria (75%) foram *nunca*, *quase nunca* ou *raramente*. E ao serem solicitados, no questionário, a quantificar sua produção nesse tipo de pesquisa, a maior parte das respostas foi *"zero" ou "nenhuma"*. Apenas um docente indicou produção mais significativa, mas se tratava de doutorando em Educação. Logo, podemos inferir que a maioria dos sujeitos não tem como preocupação central, no âmbito de sua profissão docente,

as questões relativas à docência, ratificando a observação de Fernandes (2001) ao afirmar que existe uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento.

Os motivos, segundo os próprios professores, seriam pelo menos três. O primeiro deles seria o desconhecimento das questões envolvidas nesse tipo de pesquisa, como apontaram alguns:

> **Luna**: *Falta de conhecimento específico da área educacional*

Isso nos leva a pensar na instalação de um indesejável círculo vicioso, pois o professor afirma que não pesquisa porque não sabe e acaba não sabendo porque não pesquisa.

O segundo motivo apontado foi o próprio desinteresse do docente ou o de seus colegas de equipe:

> **Matheus**: *Esse tipo de pesquisa não se constitui em foco do meu interesse.*
>
> **Gilson**: *Não existe interesse dos leitores da área e há dificuldade ou desinteresse dos pares em trabalhar com tais assuntos, já que trabalhamos em equipe de pesquisa.*

Em nosso entender, esses são argumentos que revelam uma visão empobrecida da atividade de ensinar, segundo a qual esse tipo de investigação seria desnecessário ou seria uma questão do professor gostar ou não de fazer.

A terceira e a mais apontada das razões para os docentes não realizarem pesquisas e estudos na área pedagógica foi o fato de essa temática não fazer parte de suas linhas de pesquisa nos respectivos programas de pós-graduação. O que nos leva a indagar sobre a responsabilidade das políticas de pós-graduação *stricto sensu*. Como já verificaram Péret e Lima (2003), ao analisarem as diretrizes referentes às pesquisas desenvolvidas pelos professores de Odontologia nos documentos educacionais, bem como a influência delas na sua formação, há uma padronização das propostas, com destaque para a acumulação de conhecimentos especializados, para a valorização do desenvolvimento tecnológico e para o crescimento econômico. As pesquisas sobre docência e sobre as práticas educativas, que poderiam voltar-se para uma formação humanística, não são estimuladas. Nesse sentido, devemos questionar as políticas de formação docente, que ainda não incentivaram a inserção, tanto na graduação quanto nos programas de mestrado e doutorado das áreas tecnológicas e biológicas, de componentes curriculares e de linhas de pesquisa voltadas para o ensino dos fundamentos da cidadania e do humanismo, nem estimularam o envolvimento dos pós-graduandos com as pesquisas sobre o ensino das suas áreas ou especialidades. Afinal, acreditamos que esta é uma situação a ser modificada sem demora, até para modificar o pensamento dos próprios professores.

Perguntamos aos sujeitos se gostariam de ver as linhas de pesquisas pedagógicas sendo criadas nas pós-graduações, e uma parcela significativa de professores assinalou a resposta *"não"* no questionário. Alguns ofereceram justificativas como estas:

> **Leonardo**: *por que não sou estudioso do ensino odontológico*.

Para estes, pensamos que prevalece a visão excludente de uma pós-graduação formadora de especialistas em dada área odontológica em que "[...] as atividades de pesquisa garantem a capacidade potencial de produção do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico" (CUNHA, 2006, p. 258).

Um pouco mais que a metade dos sujeitos, porém, pareceu reconhecer que seria interessante essa medida. A nosso ver, suas respostas revelaram alguma possibilidade de que isso se reflita direta e positivamente sobre o desempenho docente:

> **Luna**: *Sim. O professor precisa conhecer melhor como trabalhar o ensino e a aprendizagem na odontologia*.
>
> **Frederico**: *Sim. Depois de um certo tempo na profissão, muitas experiências poderiam ser relatadas, ou sugeridas para algumas mudanças no ensino*.

Tais argumentos remetem a André (1994, 2001), Giroux (1999), Schön (2000) e Lüdke (2001), para quem a pesquisa pedagógica propicia a formação de profissionais críticos, reflexivos, com amplo conhecimento pedagógico e político. Esses conhecimentos, no entendimento de Santos, L. L. C. P. (2001), proporcionariam ao docente uma atuação profissional comprometida com a educação, isto é, para formar cidadãos críticos e capazes de lutar por uma sociedade democrática e mais justa. André (2001) relata que as teorias pedagógicas que valorizam a pesquisa na formação docente têm o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e de produtor de conhecimento.

Com base no questionário, também verificamos que 80% dos professores consideraram sua formação processual e contínua. Esses resultados fazem supor que uma grande parcela dos professores da FOUFU compreende que, como reiterou Masetto (2003a), exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente pela participação em cursos de aperfeiçoamento e especializações, em congressos e simpósios, em intercâmbios com especialistas etc. O relato a seguir, obtido em uma das nossas entrevistas, parece esclarecedor:

> **Joaquim**: [...] *Agora, ela* [a formação] *é suficiente? Não!* [...] *Eu sinto que posso aprender mais, em tecnologias do ensino, práticas pedagógicas! Esses dias para trás, foi comprada uma tela digital aqui na faculdade* [...]. *E o recurso pedagógico que a gente tem, ali, amplia os horizontes!* [...] *Aí, eu vi que, talvez, neste ponto, a*

> *gente pode investir muito mais!* [...] *não podemos sentar na cadeira e falar assim: — "eu estou bem, eu não preciso mais!".* [Entrevista em 20/12/2010].

Quando indagamos sobre a porcentagem de artigos e capítulos lidos pelos docentes e que se referiam ao ensino, às estratégias de ensino e aprendizagem e às práticas pedagógicas, suas respostas e justificativas, registradas no questionário, revelaram que a formação processual e continuada, mais uma vez, parece se restringir ao aprofundamento e atualização do conhecimento das suas especialidades:

> **Luna**: *Menos que 5%. Devido à falta de incentivo em ler a respeito deste assunto.*
> **Álvaro**: *Poucos. Fico mais envolvido com a reabilitação. Estou errado.*
> **Gilson**: *1% ou menos. Não é interesse das áreas.*
> **Felipe**: *Nenhum. O foco é em função da cobrança voltada para a pesquisa.*
> **Pedro**: *Menos que 10%. Acabamos priorizando o conhecimento específico.*
> **Joaquim**: *40%. Porque vejo isso fundamental para formação do docente.*

Com exceção do professor Joaquim, a maioria dos depoentes deixou entrever um grande descaso com a fundamentação teórica das práticas de ensino, que deveria ser objeto dessa formação continuada. A postura dos sujeitos, bastante coerente com a maioria das demais ao longo desta análise, dá indícios de que sua formação e sua prática seriam mais influenciadas — como já observaram Tardif e Raymond (2000) — por fatores como as experiências vividas ao longo da trajetória pessoal, escolar e profissional nos diversos espaços sociais e em diferentes tempos da vida. Mas a ausência generalizada de uma preocupação com o embasamento teórico para seu trabalho didático-pedagógico é um fenômeno preocupante. De acordo com Isaia e Bolzan (2007), para que os sujeitos se produzam como professores, faz-se necessária a adoção de meios e procedimentos com vistas à apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação docente. De fato, a prática por si só não gera conhecimento, por isso deve agregar o planejamento reflexivo, no qual o professor analisa sua atividade educativa e a reformula sempre que necessário, documentando os passos dados e compartilhando com alunos e colegas o conhecimento pedagógico construído.

Como já afirmou Rocha (2006), o professor do curso de Odontologia precisa dominar a área pedagógica através de conhecimentos específicos que lhe permitam planejar, organizar, avaliar e solucionar os problemas de disciplina, bem como interpretar as diferenças de respostas e acompanhamento pelos diferentes alunos. Concordamos com Masetto (2003a) que a competência na área pedagógica requer que os profissionais do processo de ensino e aprendizagem dominem o próprio conceito de ensino e

aprendizagem, compreendam as relações entre professor e aluno e entre aluno e aluno no processo, assim como a teoria e a prática básica da tecnologia educacional. Isso requer estudos e leituras sobre os temas.

Por suas declarações e seus argumentos, nossos sujeitos reiteram o que foi dito por Cunha (2006, p. 259): "[...] ainda que suas fragilidades digam respeito, principalmente, a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como principal esteio da sua docência".

4.2.4 *Um aprendizado solitário*

Verificamos pelas entrevistas que muitos professores aprenderam a dar aula praticamente sozinhos, estudando, lendo, espelhando-se em antigos mestres:

> **Lucas**: *A gente, até bem pouco tempo, era professor por conta de ver os outros dando aula. Nós não tínhamos formação para isso. Eu via um determinado professor e falava: eu gostei do jeito desse daí, então eu vou tentar seguir aquele formato...* [Entrevista em 18/11/2010].

A propósito, os depoimentos de vários entrevistados reafirmaram a impressão de Cortesão (2000) de que os docentes universitários em geral ensinam da forma como foram ensinados, evidenciando — como destacou Lucarelli (2000) — uma desqualificação da pedagogia universitária. O aprendizado da docência, muitas vezes, ocorreu por ensaio e erro:

> **Arnaldo**: *Formação específica do tipo: — "olha, vamos fazer um curso para aprender a ser professor, com tais e tais ferramentas... Olha como é que se faz uma prova, aqui estão os vários tipos de prova, vários modelos para você montar uma prova, assim, assim e assim. Olha como é que você prepara uma aula, assim e assim." Isso eu nunca tive!* [...] *Eu acho que seria importante, um treinamento mesmo: – "como é que se prepara uma aula? Quais são as várias técnicas possíveis? Como motivar a turma? O que é que você tem que perceber numa turma? Como é que se prepara uma avaliação?" Eu acho que seria muito melhor!* [...] *E eu comecei já dando aula. Então eu fui aprender na marra, com a ajuda dos colegas, estudando, lendo muito sobre como dar aula, como fazer uma aula, como fazer avaliação... Era ali lendo o tempo todo… E fui adquirindo experiência.* [...] *Fui aprender fazendo.* [Entrevista em 17/11/2010].

Segundo Cunha (2006, p. 262), isso ocorre exatamente pela falta da formação pedagógica: "[...] os professores universitários vão aprender fazendo, já que, na maioria dos casos, não tiveram processos de formação específica para a docência". De qualquer maneira, aprendendo sozinhos ou se espelhando em ex-professores, percebemos nas falas dos sujeitos a preocupação em testar formas e adaptá-las às suas próprias características e às dos discentes. Alguns também partiram da sua referência de aluno, buscando oferecer o que gostariam de ter recebido:

> **Lucas**: [...] *Você via um professor, gostava daquilo, e começava a aplicar do seu jeito, e com aquele formato.* [...] *Então, prá mim, não sei pros outros, essa era a minha maneira. Então, aqueles professores de quem eu tive este tipo de atenção, passaram a ser referência. E eu sempre fiz isso como docente. Não tinha formação...* [Entrevista em 18/11/2010].

Entre os professores houve quem se queixasse da falta de parâmetros e até de avaliações para ter uma ideia de sua *performance* nas aulas:

> **Pedro**: *E tem a questão da gente não ter uma avaliação! Então, eu estou aqui desde 1992. Onde é que tivemos uma avaliação que seja, até agora?! Nenhuma! Pra mim, não! Quando teve [nas ocasiões de progressão horizontal na carreira docente], [o resultado] não chegou para mim!* [Entrevista em 2/12/2010].
>
> **Gilson**: *Tenho dificuldade em saber se estava sendo claro, se estava suprindo a necessidade e os anseios dos acadêmicos do curso.*

Compreendemos esses docentes, pois desconhecemos a existência de uma avaliação realmente séria e consequente das questões específicas do ensino do professor dentro da instituição. Afinal, a avaliação que conhecemos, realizada pelos discentes no momento das progressões horizontais do professor, como afirmou o nosso entrevistado, nem sequer tem seus resultados discutidos com o avaliado. Essa lacuna já foi comentada por autores como Pachane (2003), para quem a qualidade do trabalho realizado pelo professor, até muito recentemente, não era nem ao menos questionada. Masetto (2001, p.12) afirma:

> Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

Segundo Cunha (2006), pela atual lógica avaliativa, cada vez mais os docentes decidem menos sobre o seu ofício. E, à medida que avança a desresponsabilização pelas decisões que tomam, mais eles se tornam distantes do compromisso educativo, acabando por silenciarem sobre essa dimensão e se renderem à lógica da produtividade exógena que é, afinal, a que lhes rende reconhecimento.

O despreparo pedagógico, para alguns docentes, é motivo de preocupação com as possíveis consequências para o aluno que estão formando. Um deles relatou a angústia que sofria até que decidiu cursar o doutorado em Educação:

> **Gilson**: [...] *antes do doutorado, era a angústia. Angústia, mesmo! Tinha dias de eu chegar em casa, à noite, e ficar acordado, pensando se eu estava conseguindo fazer com que aquela turminha, que estava me ouvindo, estava saindo melhor em algum ponto. Estava crescendo em algum ponto! Isso me incomodava muito! E incomoda ainda. Hoje, menos. Mas me incomodava muito. Então, eu sempre tentava me*

> *colocar no lugar da turminha, entendeu? Isso me preocupava. Tipo assim, quando eu falava alguma coisa, eu tentava ouvir como um terceiro, sabe? Como é que essa cabeça que está me ouvindo, está entendendo o que eu estou falando? E isso me ajudou demais! E, só para embasar isto, 'direto' eu chamava um aluno pra trocar ideia. Entendeu? Pra ver se o que eu estava percebendo era real, era o que estava acontecendo. E, aí, eu ia mexendo daqui, mexendo dali... Até chegar onde está hoje.* [Entrevista em 23/11/2010].

Para tentar contornar a situação, esse docente fala em buscar o *feedback* dos alunos, valorizando o papel discente na avaliação do processo didático. Seu relato vai ao encontro do que diz Cunha (2006, p. 262): "Quase numa perspectiva de ensaio e erro, eles atribuem valor às aprendizagens que realizam com os seus próprios alunos: para mim o aluno é um termômetro; eles é que me ajudam, com suas perguntas e reações, a ver o que está dando certo".

Isaia e Bolzan (2008) cunharam a expressão "solidão pedagógica" para indicar o sentimento de desamparo dos professores universitários ante a ausência de interlocução e de compartilhamento de conhecimentos no enfrentamento do ato pedagógico. Com a intenção de verificar como vem se processando esse possível compartilhamento com os pares, indagamos os sujeitos sobre um eventual apoio recebido para superar os problemas sentidos no trabalho pedagógico. A maioria afirmou não ter recebido apoio nenhum. O relato a seguir nos pareceu exemplar:

> **Arnaldo**: *Eu cheguei aqui totalmente despreparado, nunca tinha dado aulas. E chego e escuto: — "você vai ter que dar aula amanhã! [bate na carteira]. E [vai ter que] assumir duas disciplinas!" E duas disciplinas onde uma eu já tinha tido na minha formação, mas a outra era completamente desconhecida para mim! E eu falei, na época: — "não... mas eu não entendo nada disso..." E disseram: —"se vira! Você tem um tempo. Vai estudar isso aí." Aí eu: —"aaaah!!" Então, a gente não tem [formação]. Eu acho que seria importante, um treinamento mesmo: como é que se prepara uma aula? Quais são as várias técnicas possíveis? Como motivar a turma? O que é que você tem que perceber numa turma? Como é que se prepara uma avaliação? Eu acho que seria muito melhor!* [Entrevista em 17/11/2010].

Um terço dos docentes que responderam à mesma pergunta feita por meio do questionário afirmou ter recebido algum tipo de contribuição, que teria vindo, sobretudo, da parte dos colegas, que ajudaram de diferentes modos:

> **Álvaro**: *Inicialmente, me repassando as aulas mais simples, assistindo às aulas e me orientando onde melhorar.*
>
> **Salete**: *Com aconselhamentos, orientações e oferecimento de material didático.*
>
> **Julieta**: *Explicando como funciona o sistema.*

Mas, mesmo quando reconheceram o auxílio dos veteranos, os professores relataram que ele não foi o bastante:

> **Luna**: *Os professores veteranos sempre prestam ajuda, mas não nessas deficiências.*

O que também nos foi relatado nas entrevistas:

> **Joaquim**: *Eu acho que, de qualquer forma o professor mais antigo vai conseguir contribuir. Só que eu acho que o professor — e isso eu estou falando porque eu vivi muito isso! — vai ter que buscar um "a mais"! Ele mesmo vai ter que se buscar. Ele não pode acomodar com aquelas atividades mínimas que são colocadas para ele dentro do seu departamento! Dentro da sua área!* [...] *E isso acontece. E eu me preocupo!* [...] *A primeira preocupação é esta. Alguém precisaria gerenciar e envolver esse docente em todo o processo. Ele não pode ficar nesse: — "deixa eu ir descobrindo com o tempo." Não, ele precisa ser norteado para o ensino!* [Entrevista em 20/12/2010].

Acreditamos que as contribuições dos colegas, embora importantes nesse momento, ainda não foram suficientes para a construção compartilhada do conhecimento pedagógico de forma sistematizada, que possibilitasse, pelo diálogo — tal como defendido por Veiga (2005) —, a reflexão sobre ideias, opiniões e contradições oriundas de um processo interativo e mediacional que viabilizasse a produção de um "novo" conhecimento pedagógico. Na realidade, ainda não parece existir esse debate coletivo sobre o fazer pedagógico, capaz de contribuir para a formação conjunta, em cima de reflexões e troca de opiniões entre os professores da FOUFU.

Entretanto, quando, no questionário, indagamos sobre a possibilidade de a instituição contar com um núcleo de apoio ou suporte pedagógico para os professores ingressantes ou veteranos, a totalidade dos docentes respondeu afirmativamente. Algumas das defesas e justificativas apresentadas foram:

> **Salete**: *Em toda IES este núcleo seria importante. É bem diferente o saber os conteúdos e o ministrar aulas, por isso é necessário um apoio.*
>
> **Álvaro**: *É fundamental o núcleo de apoio para fazer com que o novo docente conheça o perfil da própria IES, que não é bem explícito nos editais de concursos.*
>
> **Gilson**: *Acho fundamental, pois os docentes que tiveram em sua formação pouco ou nada de ensino poderiam buscar estes saberes. Acho que esta visão do docente sobre si mesmo deveria ser estimulada.*
>
> **Felipe**: *Para introduzir os professores na área docente, já que muitos não possuem formação pedagógica, mas, sim, profissional.*

Esse apoio que já estava previsto no novo projeto pedagógico da instituição (FOUFU, 2007) ainda não acontece. Não foram criados, como preconizam Veiga (2005) e Bolzan e Isaia (2006), espaços de interlocução pedagógica capazes de viabilizar o compartilhamento de experiências, dúvidas e auxílio mútuo, verdadeiros *lugares* de aprendizagem para o professor e de construção de conhecimento pedagógico compartilhado. Ao questionarmos a direção e a

coordenação sobre as ações propostas pelo novo projeto pedagógico, nas páginas 58 e 59, quanto à atualização pedagógica dos professores do curso, ouvimos o seguinte depoimento do atual diretor:

> *Qual seria a maneira de resolver isso? Até mesmo no novo currículo [novo projeto pedagógico], na época, a gente fazia uma proposta que não foi aplicada, ainda. Infelizmente. Mas a ideia é de que nós pudéssemos pegar lá na Educação, nestas Unidades que hoje têm esse perfil de formar professores, e conseguir levar o nosso professor, da FOUFU, para que elas pudessem oferecer isso pra gente, em forma de disciplinas...* [...] *Montar um conteúdo... Mas eu acho que esta discussão, eu acho até que é uma coisa que eu posso buscar agora, que estou na direção da Faculdade... Antes eu estava como coordenador, quando nós propusemos isso no projeto. E pela coordenação eu não pude. Mas acho que agora, pela direção, nós podemos tentar. Aí vamos buscar ajuda nesse negócio!* [Entrevista em 18/11/2010].

O atual coordenador de graduação também fez referência à criação de um possível momento para a discussão das questões pedagógicas:

> *Esse simpósio que nós estamos querendo fazer no primeiro semestre de 2011, vai sinalizar as alterações que irão acontecer quando esse projeto pedagógico estiver implementado! Que vai ser em junho de 2012! Então, um ano antes, nós vamos passar por um processo de capacitação* [...]. *Nós não podemos esquecer: não é uma reunião para, simplesmente, fazer uma avaliação! Nós vamos aproveitar isso para nos capacitar.* [...] *E eu acho que com esse simpósio, com a participação efetiva e em massa de todos* [...] *nós vamos conseguir. Com curso específico, também, de capacitação pedagógica! Podemos trazer professores da área de Pedagogia, da área de Ensino e Educação, para nos permitir novas tecnologias... De repente, a gente pode trazer, de novo, essas tecnologias, o próprio curso da tela digital. Os novos recursos que nós temos... Recursos básicos teóricos, com pedagogos... E um grupo de discussão. A gente [pode] passar uma semana discutindo isso. Eu acho que vai ser um momento importante para a gente.* [Entrevista em 20/12/2010].

A sensação que tivemos com as respostas desses dois dirigentes foi de que não existe, ainda, nada de concreto quanto a efetivar a proposta de criação de um núcleo de apoio pedagógico ou de possibilitar espaços e momentos para a discussão dessas questões. A nossa impressão foi a de que, movidos pelo nosso questionamento e cientes da responsabilidade que seus cargos administrativos impõem, esses professores se esforçaram para nos apresentar indícios de que alguma providência poderia estar sendo tomada. Mas não constatamos nada de efetivo nesse sentido.

Segundo Behrens (2001), o processo para tornar o professor reflexivo sobre a sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. Concordamos com essa autora ao afirmar que "[...] esses momentos de reflexão coletiva precisam de um pedagogo preparado para instigar os docentes a refletir sobre suas dificuldades, indicando leituras e discutindo referenciais para subsidiar uma renovação da ação docente em sala de

aula" (BEHRENS, 2001, p. 66). O que pudemos verificar foi que nossos interlocutores acusaram a ausência de uma capacitação que pusesse o professor a par da problemática e complexidade do *ensinar* e do *formar* na educação superior; do formar profissionais, formar pesquisadores, formar professores (CUNHA; FERNANDES, 1979; TORNIZIELLO, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PACHANE, 2003; PEIXOTO FILHO, 2004; TORRES, 2006). Por outro lado, consideramos positivo podermos observar que já existe a consciência da necessidade dessa melhor capacitação.

Grande parte dos depoimentos de nossos interlocutores relacionados a um eventual apoio recebido para superação de suas dificuldades com o trabalho pedagógico é corroborada pelos resultados encontrados por Peixoto Filho (2004), demonstrando a existência de um esforço mais individual dos professores para a formação e atualização do que um esforço institucional. Segundo Torres (2006), falta apoio oficial e institucional para efetivar uma política de formação pedagógica para o recrutamento/formação contínua do professor da educação superior. Foi o que também verificamos ocorrer na FOUFU: inexistem mecanismos formais para formação pedagógica prévia de seus docentes, também não existem iniciativas institucionais para suprir essa lacuna, seja em termos de sistematização, de generalização ou de acompanhamento constante, como sugere Isaia (2003).

Concordamos com Fernandes (2001, p. 111) ao observar que:

> [...] é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e sobre a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender e para formar os cidadãos deste país.

Vários professores fizeram referência à superação das dificuldades *com o passar do tempo, na medida em que foram adquirindo experiência.* De fato, segundo Castanho (2002), tornar-se professor é um processo complexo que requer tempo para o desenvolvimento de etapas com muitas variáveis, como maturidade, conhecimento e aprendizagem, efetivação da ação. Nessa perspectiva, um dos nossos entrevistados assim se manifestou:

> **Arnaldo**: *Eu fui aprender a fazer experimentando, de um jeito, de outro... Eu fui vendo que cada turma é uma turma, que é preciso adaptar.* [...] *Tem turma em que todo mundo é interessado, aplicado. Tem outras que é o oposto, ninguém quer nada com a vida, você olha assim, é tudo decorado, tudo copiado, não têm ânimo pra nada... Tem aquelas turmas de alunos maravilhosos, outras não. Com tudo isso a gente vai aprendendo a lidar... Vai experimentando para ver o que dá certo.* [Entrevista em 17/11/2010].

O que parece ocorrer é que os professores apresentam ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino que, segundo Santos, L. L. C. P. (1997), teriam se originado da formação recebida durante o período em que foram alunos:

> **Laura**: *Tem uma coisa do ensino, da formação do profissional que ensina, que é a própria vivência de ser estudante. Eu estou falando isso porque, quando eu fui professora pela primeira vez, eu acho que eu já tinha a experiência de sala de aula como aluna; e essa experiência ajuda*. [Entrevista em 26/11/2010].

Nesse tipo de formação — a imitação de antigos professores — existiria uma dimensão não totalmente consciente da realidade da sala de aula. A influência que essa formação incidental exerce é considerável. Nas palavras de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 131), aprende-se a ser professor universitário "[...] mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros". Nesse processo, têm papel mais ou menos importante a experiência própria como aluno, o modelo de ensino predominante no sistema universitário e as reações dos estudantes. Porém, a formação proporcionada pela experiência é insuficiente. Afinal, o professor passa da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor "[...] sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem" (SACRISTÁN, 2000, p. 153). Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143), a "[...] universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho".

4.2.5 *A responsabilidade pela formação dos futuros professores de Odontologia*

Perguntamos aos nossos interlocutores se, na qualidade de professores, eles já haviam considerado e previsto a possibilidade de estar formando futuros docentes de Odontologia, e eles assim argumentaram:

> **Arnaldo**: *Exclusivamente, se eu penso nisso? Não. Eu estou dando aula e daqui pode sair um professor? Não, eu não me preocupo com isso. Não vou cuidar disso*. [...] *eu defendo, uma formação externa, posterior à graduação, na pós. E nela eu defendo a formação pedagógica, a preparação para dar aulas...* [Entrevista em 17/11/2010].
>
> **Laura**: *Para falar a verdade, não.* [...] *quando eu entro na sala de aula, primeiro, eu estou preocupada em formar o profissional que tenha um diferencial de profissional intelectual, não técnico! Mas, raramente, eu me coloco se ele poderá ser um professor.* [Entrevista em 26/11/2010].

Entretanto, esses mesmos docentes têm ciência de que acabam influenciando os seus alunos de alguma forma. Assim, ratificaram o que já haviam dito sobre terem sido influenciados por seus ex-professores:

> **Arnaldo**: *Aqui, eu nunca pensei em formar professores* [...]. *Intencionalmente, não. Mas sempre procuro passar a minha postura, minha maneira de colocar, de relacionar com o aluno. Pois eu acho que isso é uma formação para eles enquanto profissionais, seja na clínica, no consultório, na escola, na empresa, no presídio, em qualquer lugar onde possa estar com eles. Eu entendo que a minha postura, o meu posicionamento, o meu relacionamento com ele está passando alguma coisa.* [*Entrevista em 17/11/2010*]

Dois dos entrevistados enumeraram alguns requisitos do aluno que poderia vir a ser um bom professor:

> **Laura**: *A gente percebe que alguns alunos têm um gosto, eu não sei se é pelo ensino, mas eles sentem um prazer maior em expor a matéria, em querer comunicar com o outro o que eles leram... E eu acho que esses seriam professores em potencial.* [Entrevista em 26/11/2010]
>
> **Pedro**: *Uma pessoa que tem uma formação que a gente imagina que está sendo boa, porque a gente participou da formação do aluno, sempre acompanhando. Pessoas que têm boa índole, que se apresentam bem. Que têm atitude, não ficam parados!* [Entrevista em 2/12/2010].

Pelos itens citados como importantes para a docência, pudemos ter uma pista do que esses sujeitos consideram ser relevante para ingressar na carreira do magistério: ter boa índole e boa apresentação, ter atitude (iniciativa) e gostar de expor a matéria. Os três primeiros requisitos, a nosso ver, são básicos para muitas profissões, enquanto o último se relaciona a uma concepção pobre e tradicional de docência.

Um dos docentes fez questão de destacar que foi graças a um ex-professor seu que ele chegou e ficou na docência. No seu entender, esta também seria a sua tarefa agora, buscando despertar os alunos que, eventualmente, possuíssem os requisitos que ele anteriormente mencionou:

> **Pedro**: *Veja bem: eu fui aluno, hoje sou professor. Porque eu tive alguém que olhou, lá, num determinado momento e... "Foi ali no disjuntor e acendeu, né?" E falou assim: — "olha, tem uma possibilidade, o que você acha?" Me despertou a atenção! Como eu já te falei, até então, eu não pensava nisso.* [Entrevista em 2/12/2010].

Em geral, as contribuições pessoais relatadas pelos professores se referem a incentivar e estimular os alunos, seja no investimento em pós-graduação, atividades de monitorias, iniciação científica, pesquisa, extensão, seja na participação em eventos e trabalhos de conclusão de curso. Verificamos aqui uma forte coincidência com aquilo que eles já nos haviam relatado acerca de como eles mesmos vieram a optar pela carreira docente, pois já discutimos que foi com base nas monitorias, no estímulo de ex-docentes e na busca pelas pós-

graduações que muitos chegaram ao magistério. De qualquer forma, achamos relevante destacar que muitas das respostas repetiram a mesma visão de formação docente calcada na racionalidade técnica, em que são considerados profissionais competentes na aplicação de teorias e práticas derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico, obtido na iniciação científica, na pós-graduação e na pesquisa. Dentre os relatos sobre como poderiam, pessoalmente, contribuir para a formação de futuros professores de Odontologia, não foram feitas referências à formação pedagógica.

Por outro lado, tendo em vista as muitas referências às pós-graduações, procuramos entrevistar um professor do programa de pós-graduação em Odontologia da FOUFU – mestrado, cujo regulamento[33] informa que um dos objetivos do programa é a qualificação e formação de docentes. O que verificamos, de novo, foi uma formação focada apenas no conhecimento específico das especialidades odontológicas. A fala do professor que ministra as disciplinas Formação Didático-pedagógica I e II, quanto ao que é realizado nessas matérias, foi bastante esclarecedora:

> *Eu tenho duas disciplinas: Formação Didático-pedagógica I e Formação Didático-pedagógica II. Do que consistem estas duas disciplinas? Eu preciso traçar metas para que os alunos realizem tarefas com os seus orientadores específicos, e eles me retornam aquelas tarefas pré-estabelecidas para que eu faça o sistema de avaliação. Então, a minha função é muito pobre nesse sentido! Eu estabeleço lá com o aluno, que ele precisa atender, no sentido clínico, àquelas situações que o orientador dele convive.* [sic] *Por exemplo: se um orientador estiver no pré-clínico, ele precisa ir lá. A forma que eu tenho para avaliar é ele me trazer o esquema que ele seguiu. Vamos pegar o exemplo da Patologia. A Patologia faz coleta de material. Então, se o professor Beto for fazer coleta de material, o mestrando precisa ir lá, porque existe a técnica de coletar aquela patologia específica, quando vai fazer a lâmina. Então deduzo que o mestrando aprendeu com o professor de Patologia, a fazer as etapas de construção do diagnóstico de toda aquela área específica da Odontologia. Esse aluno, para mim, pelo que ele traz de relatório, eu interpreto que ele está sendo produtivo dentro daquela área que ele optou por fazer o mestrado, não é? O procedimento é assim em toda área.* [Entrevista em 9/12/2010].

Perguntamos para esse mesmo docente se ele ensinava, nas suas disciplinas, como ministrar uma aula, como avaliar os alunos etc. Com isso, queríamos saber se ele tem trabalhado as questões pedagógicas com os alunos do mestrado. A resposta deixou bem evidente a superficialidade com que são tratadas essas questões, até naquelas disciplinas que levam o nome "formação didático-pedagógica":

> *É... Na própria disciplina, eles ficam com a obrigação de produzir um plano de aula, que gera: objetivos, conteúdos, a técnica, os acessórios de mostrar aquela aula (sic). Seria aquele plano de aula para concurso, não é? E eles têm, também, que trazer pra mim, na Formação Didática II, a construção de uma disciplina, dentro do curso de Odontologia, com uma carga horária de sessenta horas, e ofertada dentro do calendário específico. Todo semestre ele tem que trabalhar o calendário, assim: se ele tiver dois dias da semana em que ele oferece uma carga*

[33] Conferir em: <http://www.ppg.fo.ufu.br/mestrado/arquivos/Regulamento%20do%20programa.pdf>.

> *horária de duas horas, por exemplo, de quantas semanas ele vai precisar para fazer? Aí, quem vai ministrar cada conteúdo específico? É só ele ou é uma equipe? Se for uma equipe, ele tem que nominar a equipe, né? Isso faz parte da avaliação dele. Mas, aí, a gente faz uma avaliação meio subjetiva. Por quê? Porque a gente tem conhecimento que um faz e os outros copiam. Só trocam as disciplinas...* [Entrevista em 9/12/2010].

Eis a formação para a docência que os mestrandos da FOUFU recebem em seu Mestrado Acadêmico. Uma formação frágil e insuficiente, pois concordamos com a fala dessa outra professora:

> **Mariana**: *é essencial para a formação dos futuros professores, uma formação pedagógica específica considerando as particularidades do curso.* [Entrevista em 10/12/2010].

Voltando aos demais professores que ministram aulas na graduação, encontramos um pequeno grupo de sujeitos cujo discurso já denotou mais compreensão da complexidade envolvida na formação de um futuro docente de Odontologia. Para um deles, seria responsabilidade nossa, como docentes, pensar na formação de nossos "sucessores". Mas ele achou que na graduação, como está, há pouca chance de que isso ocorra:

> **Gilson**: *Nós, enquanto professores de Odontologia, eu acredito que, inconscientemente, nós temos uma noção, uma ideia de que a nossa vida material é eterna! Que a gente não vai morrer, nunca, nem aposentar! Porque você não tem a menor noção de preparação de alguém pra te substituir... E, hoje, a graduação, ela não dá essa possibilidade. É comum a gente ouvir falar: — "Ah! mas ele está envolvido com iniciação científica!" Aí eu acho que é um outro equívoco! Do mesmo jeito que mestrado e doutorado, que era para formar professor, e virou formar pesquisador; quando surgiram as iniciações, você também passou a formar um pesquisador! Mas não estamos formando um professor. Se tem um nicho da Universidade, hoje, onde ela pode dar uma guinada, seria, talvez, a monitoria. É a única que tem um cunho mais próximo disso. E, mesmo assim, é um tempo curto que o aluno está com a gente. São seis meses, talvez renováveis por mais seis, onde ele tem as obrigações dele, [de aluno de graduação, mesmo] que já são muitas.... E, para a monitoria, o envolvimento é de mais doze horas! Quer dizer: o aluno está sobrecarregado!* [Entrevista em 23/11/2010].

O professor explica que as iniciações científicas, assim como o mestrado e o doutorado, só visam à formação do pesquisador, não do professor. E as monitorias — talvez o lócus ideal para essa formação didático-pedagógica — careceriam de mais tempo para promovê-la. Então ele propõe outras alternativas, tais como a criação de disciplinas optativas ou mesmo da licenciatura em Odontologia, mas em outros moldes:

> **Gilson**: *não nos moldes que a gente vê licenciatura, que é aquela disciplininha acanhada, no fim do curso, pra quem quer... Não! Não essa! Mas alguma coisa que pudesse percorrer o curso! Eu acho que iria ajudar bastante na parte de refletir, de pensar, de analisar... Eu acho que isso iria ajudar.* [Entrevista em 23/11/2010].

De outro modo, o atual coordenador de graduação destacou a necessidade de, primeiramente, oferecer apoio aos docentes novatos que já ingressaram na instituição:

> *Uma preocupação nossa é que, num futuro muito próximo, grande parte do nosso corpo docente vai ser reposta.* [...] *Hoje nós somos um grupo de, se não me engano, catorze docentes que chegaram não tem dois anos! Isso para mim, já é um professor novato! E quais estratégias estão sendo tomadas para envolver esses professores? Eu me preocupo, primeiro, com isso. Com os que já estão aí. Estão recebendo para isso, estão envolvidos no processo e, é lógico, cada um recebe o apoio dos docentes da própria área, do grupo de docentes onde eles estão inseridos, da disciplina em que cada um está.* [...] *Isso vem muito com o amadurecimento... Mas o que nós vamos fazer para apoiar esse docente que está chegando? Porque, o que acontece? Hoje, são catorze de cinquenta e quatro... Amanhã, serão vinte e sete... E depois inverte: mais da metade! E aí? Ele está preparado para o ensino em sala de aula, em clínica, no estágio?* [...] *Nenhum docente que entrou até agora teve a formação básica baseada nas Diretrizes Curriculares!* [Entrevista em 20/12/2010].

A preocupação desse docente se voltou para a questão da formação odontológica que se vislumbra com o novo projeto pedagógico, que segue as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino de Odontologia. E, de fato, além da questão pedagógica, atualmente temos de pensar que o docente de Odontologia precisa estar preparado para oferecer uma formação que é bastante distinta daquela que ele recebeu; e esse tipo de formação não foi dado a nenhum docente até o momento presente. Nesse sentido, Matos (2006) faz uma observação pertinente ao destacar a contradição nas práticas detectadas na pós-graduação: enquanto o MEC cobra que o professor forme um novo perfil profissional, com competências que ultrapassem, em muito, o âmbito técnico-científico, a CAPES não avalia os cursos de mestrado e doutorado com base na preparação de docentes realmente capacitados para a formação pretendida ou, pelo menos, sintonizados com a orientação das DCN. Seus critérios de avaliação são variáveis para as diferentes áreas de conhecimento, mas obedecem sempre a uma mesma filosofia, que supervaloriza, sobretudo, a quantidade da produção científica, o número de citações, o número de orientações, o número de pesquisas. A importância do ensino tem sido esquecida, a capacidade de formar o aluno de graduação, dentro deste ou daquele perfil, é desvalorizada em detrimento da atividade de pesquisa, que — como já verificamos entre os nossos interlocutores — não abarca a pesquisa pedagógica.

Dentre os demais relatos obtidos em relação à formação do futuro professor pelo docente da graduação, houve uma professora que nos chamou a atenção por fazer referência à sua satisfação com o magistério. Segundo ela, é possível contribuir "[...]

transmitindo a minha alegria em ser docente". Registramos esse tipo de comportamento por ocasião da observação de uma de suas aulas, em que a professora brinca e faz graça, até quando pede silêncio para a turma, revelando prazer em estar ali na sala:

> — *"Eu não sei se já contei pra vocês, mas a cor do meu cabelo* [loiro] *não permite que eu faça mais de uma coisa ao mesmo tempo! Então, se vocês conversam, eu não consigo dar aula, porque fico louca pra escutar o que vocês estão falando. Então, deixem para conversar lá fora, ok?" Os alunos aceitam bem, e o clima em sala é bastante leve. O tom da docente revela prazer em estar aqui, ensinando.* [Aula da professora Julieta, observada em 1º/9/2010].

Segundo Pessoti (1996), não é o mero conhecimento dos pensadores e cientistas que assegura uma verdadeira formação; o exemplo também é fundamental. E, na percepção de Unfer (2000), poucos professores têm a consciência real do quanto seus valores, suas atitudes e seus comportamentos têm influência sobre a vida de seus alunos. Nesse sentido, acreditamos que a alegria da docente pode, de alguma forma, ser motivo de inspiração para aqueles que pensam na possibilidade de ingressar na docência.

Pelo questionário, a resposta oferecida por outro professor, por sua vez, deixou implícita a ideia de que a contribuição para a formação do novo docente seria algo mais complexo, que ultrapassa o preparo e o repasse de conteúdos de uma especialidade:

> **Matheus**: *Eu penso que posso ajudar, aprofundando a formação teórica do aluno, seu potencial de crítica e favorecendo a sua percepção do mundo que o rodeia e das interações do conhecimento específico com as necessidades sociais.*

Concordamos com esse docente, que, além de fazer referência ao aprofundamento da fundamentação teórica, mencionou a questão da postura crítica que o professor precisa ter com o seu entorno, assinalando que a sua prática não pode abstrair-se do contexto social no qual ocorre. Realmente, a formação docente deveria ter por pressuposto a possibilidade das suas deliberações profissionais se estenderem para uma situação social mais ampla, colaborando para a geração de uma mudança social e pública. Uma formação que, nas palavras de Leite *et al.* (2001), construa o professor como intelectual público, ou seja, aquele que tem nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica do seu trabalho e cujo papel como sujeito público leva em conta o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas sociais.

No entanto, excetuando-se as declarações de alguns poucos sujeitos, os depoimentos e as declarações dos demais nos fizeram crer que a formação de novos docentes na FOUFU ainda segue a lógica da "docência naturalizada", descrita por Cunha (2006, p. 258 e 259) nestes termos:

> O ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores. [...] quanto mais os processos de ensinar e de aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural. [...] a carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes mais suscetíveis aos modelos externos.

A propósito, valemo-nos das palavras daquele mesmo professor Matheus, registradas no espaço para os livres comentários ao final do questionário, para fecharmos a presente análise e anunciar a seguinte. Suas afirmações revelam uma visão bastante cética e negativa do preparo dos professores da educação superior para a docência:

> **Matheus**: *O professor universitário no Brasil, especialmente nas áreas técnicas e biomédicas — salvo os cursos com licenciatura, que são poucos — vai para a sala de aula munido, apenas, dos seus conteúdos técnicos, sem o menor preparo para repassá-los e avaliá-los. Nas disciplinas teóricas ou básicas, se salva aquele que apresenta maior facilidade de comunicação — entendido como mais didático pelos alunos. Nas áreas técnicas, a precariedade da comunicação é substituída pelo domínio técnico. Aí, vale até mesmo a mímica para ensinar aos alunos.*

Escolhemos a palavra "preparo" porque, assim como o nosso interlocutor, não conseguimos detectar indícios de que os professores de Odontologia encontrem-se, efetiva e suficientemente, formados para o exercício pleno da docência. Na realidade, sua formação, buscada majoritariamente na pós-graduação, privilegiou a dimensão do conhecimento específico, deixando muito a desejar no que se refere à formação didático-pedagógica, à formação humanística, à formação política de cidadãos socialmente comprometidos. Na ausência destas, os professores se apóiam fortemente nos conhecimentos específicos e nos conhecimentos da prática profissional da sua área de graduação. Muitos professores afirmaram que aprenderam por acerto e erro, imitando seus antigos professores e reproduzindo práticas tradicionais, ou lendo e procurando aperfeiçoá-las em um esforço autodidata. Para a maioria, a formação dos novos professores de Odontologia deve se dar nos moldes daquela que foi recebida. Verificamos, também, certa desresponsabilização da instituição quanto a apoiar os docentes em seu esforço de tentar superar as fragilidades dessa "preparação", o que contribui para a perpetuação de uma concepção reducionista e "naturalizada" de docência.

A seguir, pretendemos analisar os saberes e as práticas dos nossos sujeitos, oportunidade em que esperamos poder verificar os reflexos das deficiências formativas aqui analisadas.

4.3 **Saberes e fazeres em movimento: professores do curso de Odontologia no exercício da docência**

Quando decidimos investigar os saberes docentes e a prática pedagógica, partimos do pressuposto de que o professor é sujeito de um *saber* e de um *fazer* que devem ser conhecidos, analisados e discutidos. Acreditamos que, pela análise dos saberes e fazeres que compõem seu trabalho, podemos obter contribuições para repensar a própria formação desse docente, bem como para refletir sobre a formação que ele oferece aos seus alunos, futuros cirurgiões-dentistas, levando-nos ao melhor entendimento do todo. Nossas principais fontes de dados foram as observações de aulas, denominadas pelos nossos sujeitos como teóricas e práticas, e as entrevistas. À medida que esmiuçamos as cenas da prática e tentamos detectar os saberes nelas subjacentes, também buscamos as próprias falas dos sujeitos nas entrevistas, ora expondo coerências, ora contradições entre o dito e o realizado. Tivemos a oportunidade de observar as aulas de oito disciplinas pertencentes aos quatro núcleos de formação da FOUFU, conforme já demonstrado no Quadro 3 (p. 38). Observamos as aulas teóricas de Prótese Removível e de Saúde Coletiva; as aulas práticas (clínicas) de Clínicas Integradas e Estágio Supervisionado 6; as teóricas e práticas de Anatomia e de Radiologia e Imaginologia e as aulas de Sociologia, Psicologia e de Ética e Bioética, que não se subdividem em teoria e prática. Entre as aulas práticas, algumas foram de revisão dos conteúdos ministrados na teoria, mas a maioria foi de aplicação desses conteúdos pela realização de procedimentos clínicos e laboratoriais.

Para a análise, partimos dos seguintes indicadores: os saberes específicos; os saberes pedagógicos (a gestão da classe; os recursos didáticos; os métodos de ensino; as estratégias) e os saberes relacionais.

4.3.1 *Os saberes específicos*

Durante nossas observações, verificamos que os sujeitos da pesquisa demonstraram profundo conhecimento e domínio dos saberes disciplinares ou específicos, tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas. Na aula teórica da professora Aline, registramos:

> *A docente explora as fotos do slide que traz a definição de estabilidade em prótese removível, mostrando dentes em oclusão, em movimento de protrusão, lateralidade, e explicando: — "Este é um conceito diferente de retenção. Se o paciente movimenta a mandíbula, são desenvolvidas forças horizontais ou oblíquas sobre os dentes e a base da prótese. E se ela não se movimenta, ela tem estabilidade. Agora, olhem bem este desenho de uma prótese sobre o rebordo e agora vejam estas duas fotos da minha tese de doutorado. Elas mostram a simulação de modelos com material fotoelástico. Esse material, quando sujeito a forças mostra regiões de tensão. Então, quando a prótese está lá na boca, sujeita a forças da mastigação, nós chamamos de suporte a resistência que o rebordo oferece aos possíveis movimentos da prótese."* [Aula observada em 25/8/2010].

Numa aula prática, o professor Gilson demonstrou domínio total da matéria ensinada:

> *Ele parece sempre muito seguro e confiante, e se mostra paciente e atencioso ao ajudar os alunos a visualizarem, nas peças, o que mostrou na teoria. Alguns alunos dizem: — "Nós não estamos conseguindo ver o músculo risório em nenhuma peça, professor." Ele, então, os chama: — "Venham para esta outra sala, onde tem uma cabeça que estou preparando para escrever um livro... Vocês estão vendo, aqui, o músculo risório, a camada de gordura da bochecha? Os músculos ... Esta aqui é a "cabeça do Professor"! Está escrito assim no balde! E não pode ser misturada às demais peças. Eu estou trabalhando nela com carinho...* [risos] *Só eu mexo* [disseco]*!"* [Aula observada em 8/10/2010].

Como pudemos registrar, nas aulas observadas foram frequentes as referências até às pesquisas e aos estudos realizados pelos docentes em suas especialidades, como foi o caso da menção às fotos da tese de doutorado da professora Aline e ao trabalho de elaboração de um livro de anatomia do professor Gilson, ambos fundamentando as exposições dos docentes. Tais registros evidenciam a ênfase dada pelos nossos interlocutores aos saberes específicos. Também constatamos a ampla e frequente mobilização/utilização dos saberes da experiência profissional durante as práticas pedagógicas dos nossos sujeitos, que levam para as aulas as situações que vivenciam na prática da odontologia, conforme se pode verificar pelos registros que transcrevemos a seguir, de quando a professora dá exemplos e rememora episódios vivenciados:

> *— "Teve uma vez que a paciente tinha um rebordo tão estrangulado e retentivo, que não conseguiu retirar a prótese e procurou o Pronto Socorro Odontológico (PSO). Como ela deve ter ferido o rebordo ao tentar tirar, edemaciou e aí não saiu, mesmo! Só que ela não encontrou um docente da Área de Prótese, lá no PSO, e acabaram cortando a prótese com broca, para retirá-la. Então, a gente tem que conhecer bem o formato dos rebordos. Como eu já disse, aulas como a de hoje servem para responder os por quês da prática, os por quês das situações que vão ser vivenciadas por vocês junto aos seus pacientes."* [Aula da professora Aline, observada em 25/8/2010].

Ao trazer os saberes da experiência, a docente torna a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Durante as observações das aulas de Clínicas Integradas (UCOEI IV), os nossos registros também foram pródigos de passagens que ilustram como os professores, durante as orientações, levam aos alunos as suas experiências da clínica particular. Com frequência, observamos comentários tais como:

> *— "Eu, lá no consultório, faço assim, você pode tentar."* [Fala do professor de Endodontia, na UCOEI de 13/9/2010].
>
> *Ou então: — "Eu descobri que uma forma interessante de realizar essa medida é colocando uma borrachinha que desliza e trava no cursor."* [Fala do professor de Endodontia, na UCOEI de 13/9/2010].

Nas ocasiões de ensino prático clínico junto ao paciente, esse compartilhar de experiências foi muito observado, enriquecendo a transmissão dos saberes instrumentais ou operacionais:

> — *"Se você não consegue ver onde está a área que o paciente diz estar sendo ferida pela prótese, peça pra ele colocar o dedo na região. Aí você marca com um lápis cópia e reposiciona a prótese. Depois retira e examina. Vai estar roxinho o local que deve ser desgastado."* [Fala da professora de Prótese, na UCOEI IV de 17/9/2010].

Logo, as experiências vivenciadas pelos professores parecem ser uma fonte constante de referência da organização e do desenvolvimento da aula. Em diversas ocasiões, observamos docentes fotografando algum procedimento para enriquecer suas aulas, pois muitos dos seus *slides* são feitos nas clínicas de ensino de graduação, nas clínicas das pós-graduações e nos próprios consultórios, no caso dos professores que não são do regime de dedicação exclusiva. Autores como Cunha e Leite (1996) abordaram essa questão, relatando que, frequentemente, um professor é considerado marcante pelo aluno da educação superior da área de saúde em razão de sua prática profissional. Ou seja, o professor é valorizado, sobretudo, pelo êxito que obtém no exercício de sua atividade como cirurgião-dentista. Essa imagem de sucesso é valorizada pelo docente, pois favorece sua atuação na área da profissão liberal. Acreditamos que, ao levar para a sala de aula as imagens de seus casos clínicos e episódios da sua vivência profissional, o professor não só ensina, mas também incentiva o estabelecimento de uma relação de admiração e dependência com o aluno, conforme já afirmaram Cunha e Leite (1996).

Na realidade, essa valorização do profissional cirurgião-dentista, que é celebrado por sua prática privada liberal, deixa implícita a desvalorização do profissional cirurgião-dentista que trabalha no Sistema Único de Saúde (SUS), bem como a desvalorização do profissional docente que pertence a um sistema público de educação, como é o caso da UFU, e que trabalha em regime de dedicação exclusiva, por exemplo. Embora este também exerça a clínica odontológica nos limites da instituição, nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o destaque é todo para o profissional liberal e para o que ele traduz em termos de êxito profissional em uma visão mercantilista da odontologia.

4.3.2 *Os saberes pedagógicos*

Os professores, em suas atividades pedagógicas diárias, lançam mão de múltiplos fazeres e saberes. Essa *pluridimensionalidade* do saber docente é referendada por Tardif e Gauthier (1996) ao observarem que os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas a serem desenvolvidas

pelos alunos e administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina, dentre outros. Nas observações de aulas, pudemos verificar uma pluralidade de dimensões dos saberes e fazeres pedagógicos, que destacamos a seguir.

4.3.2.1 A gestão da sala de aula

Observamos que os professores se preocuparam em distribuir as atividades de ensino em aulas teóricas e práticas e cuidaram da organização dos alunos em grupos, trios ou duplas, especialmente nas aulas práticas. As atividades desenvolvidas pelos alunos pareceram obedecer a uma sequência preestabelecida e a maioria dos docentes demonstrou preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle da frequência às aulas, bem como da disciplina e da ordem na sala, definindo regras e sansões:

> *Hoje, quando propôs o exercício, o professor teve, antes, o cuidado de separar as duplas que não "funcionaram" na aula passada. Os alunos que conversaram muito entre si, no exercício da última aula, foram convidados a trocar de parceiros e assim o fizeram.* [Aula do professor Arnaldo, observada em 9/10/2010].
>
> *Antes do encerramento desta aula teórica, o professor avisa: — "Pessoal, eu vou proibir o estudo de revisão se não houver seriedade com as aulas práticas previstas no cronograma. Não é ser chato, não, gente, mas se o aluno não acha que precisa ir à prática, também não precisa da revisão antes da prova. É preciso ter seriedade e responsabilidade!"* [Aula do professor Gilson, observada em 8/10/2010].

Tivemos a oportunidade de verificar que a ameaça de cancelar a aula de revisão teve repercussão, pois no mesmo dia, à tarde, a aula prática contou com a presença da totalidade dos alunos, diferentemente do que aconteceu na semana anterior.

No que se refere ao controle da presença, os professores pareceram quase sempre atentos. No início de uma das aulas observadas, a professora Mariana diz aos alunos:

> *— "Eu trouxe aqui duas folhas de presença para vocês assinarem. Uma delas será arquivada para fazermos a conferência das assinaturas das outras listas e, assim, evitarmos os fantasmas".* [Observação em 26/8/2010].

Da mesma forma, durante a aula de outra docente, registramos a preocupação em conferir quem assinou a lista de presença e verificar se havia aluno assinando pelos ausentes. Ela desliga o *datashow* e pede silêncio aos alunos. Pega a lista assinada pelos alunos, no início da aula, e comenta:

> *— "Agora eu vou fazer a chamada, porque acho isso importante, e também porque quero conhecer melhor todos os alunos. E também porque pretendo fazer uma dinâmica com a turma e preciso saber o nome de cada um." Os alunos vão dizendo "presente" quando chamados. Ao chamar o nome de alguém ausente, a professora*

> *brinca: —"sabe como se chama isso? Chama-se EU TE PEGUEI!" Simultaneamente ela risca o nome do ausente.* [Aula da professora Aline, observada em 25/8/2010]

Em poucos momentos, os sujeitos interromperam a aula para pedir silêncio ou chamar a atenção de alguém. Vejamos duas situações em que tal fato ocorreu, conforme anotações do diário de campo:

> *Logo no início da aula, como a turma não se calava, a professora avisa: — "Quem quiser conversar pode sair da sala. Conversa lá fora e, quando o assunto acabar, volta. Vocês têm toda a liberdade para sair quando quiserem. Eu não ligo. Quem se prejudica é quem sai. Mas aqui dentro da sala eu quero silêncio".* [*aula da professora Mariana, observada em 26/08/2010*].
>
> *Durante a aula, uma aluna que está sentada ao meu lado se levanta, atravessa o círculo de carteiras e se dirige para fora da sala. Um aluno assovia. A professora, que estava de costas, se volta e pergunta o que foi aquilo. Ela pede à turma um pouco mais de respeito: — "Há limites para as brincadeiras. Eu me preparo para vir até aqui e espero respeito de vocês. Não precisamos ficar como em um cemitério, mas é preciso ter respeito".* [Aula da professora Laura, observada em 29/9/2010].

Em ambos os casos, os alunos atenderam à solicitação dos professores. Segundo Tardif (2000), a gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e fazer que sejam respeitadas graças a um trabalho complexo de interações com os alunos, que prossegue durante todo o ano letivo.

Pudemos, inclusive, identificar em alguns docentes a preocupação de aproveitar as oportunidades que surgiram para, com base no próprio exemplo de conduta, procurar formar atitudes nos alunos:

> *— "Pessoal, vamos formar um grande círculo com as carteiras, mas, por favor, levantem as cadeiras, pois, se arrastarem, farão barulho e perturbarão as aulas do andar de baixo." Poucos alunos obedecem e ele, então, mostra como fazer, levantando as cadeiras e colocando-as no centro da sala. Só então, meio sem graça, os alunos passam a fazer o mesmo.* [Aula do professor Arnaldo, observada em 22/9/2010].
>
> *A professora encerra a projeção de* slides *e pede silêncio para dar só mais um recadinho: — "Para quem vai ao estádio, hoje: curta com moderação, viu?!"* [Aula da professora Julieta, observada em 1º/9/2010].

Iniciativas como estas, porém, foram pouco frequentes.

Observamos apenas uma situação explícita de conflito, de "tentativa de constrangimento" de uma professora, por parte de uma aluna. Aconteceu durante a aula de uma professora novata, quando esta passou a ser "testada" sistematicamente por uma discente, em tom irônico, a respeito da influência de Foucault no Relatório Carnegie, tratado na aula[34].

[34] Nessa aula, a professora abordou a evolução histórica da prática médica e odontológica e seus paradigmas. Quando projetou o *slide* sobre o Relatório Carnegie, a docente explicava o surgimento da medicina comunitária.

Insatisfeita com as tentativas de resposta da professora, a aluna insistiu, por uns 20 minutos, dando mostras de querer exibir um conhecimento que a docente parecia não dominar. O que nos chamou a atenção foi a reação serena da professora, exposta diante dos alunos, em sua segunda aula com a turma, pois ingressara há poucos dias na FOUFU e, também, no magistério. Sem demonstrar nenhum embaraço, após várias tentativas de dar alguma explicação, ela reconheceu que não conhecia bem a obra desse autor nem sua influência no dito relatório (o que, diga-se, extrapolava completamente a temática da aula e da disciplina) e perguntou à aluna: "Você quer vir aqui na frente e explicar o que sabe para toda a turma?". A discente disse que não, e o assunto foi encerrado, deixando a impressão de que sua intenção era mesmo fazer que a professora admitisse não conhecer bem a obra do autor mencionado. Depois do incidente, a aula foi retomada como estava previsto pela docente. Então foi a vez de a professora questionar a aluna, que errou a resposta sobre um tópico, provocando o seguinte comentário da docente: "A resposta está errada. Está vendo como é: ninguém sabe tudo, e eu não vejo problema nenhum nisso". No caso específico dessa docente recém-contratada e iniciante no magistério, pensamos que sua conduta tenha sido moldada ainda durante seus anos de experiência como aluna, vendo seus ex-professores passarem por situações semelhantes. À parte o fato de ela nos ter relatado que não tinha formação pedagógica, recordamos da seguinte observação de Tardif e Raymond (2000, p. 216–7):

> [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Dentre as aulas observadas, apenas um professor não manifestou cuidado com a disciplina e a ordem em sala. Embora esse docente não demonstrasse preocupação em mudar o comportamento dos alunos, estes nos pareceram até desrespeitosos em certos momentos. Durante a observação de uma de suas aulas, registramos que, salvo um aluno especial, já graduado em Odontologia e que se matriculou novamente na disciplina em razão de um concurso que pretende fazer, os demais não prestam nenhuma atenção:

Como materialização alternativa à crise da medicina científica flexneriana, foi produzido nos Estados Unidos, em 1970, um documento denominado Relatório Carnegie, que trazia um diagnóstico da crise e propunha recomendações, tais como: integração docente-assistencial; expansão e aceleramento da formação de pessoal auxiliar e técnico; integração de disciplinas básicas e profissionalizantes; incremento das matrículas com prioridade para estudantes provenientes de famílias de baixa renda e de grupos universitários; e estruturação de um programa sanitário nacional (MENDES, 1984).

> *Muitos estão sentados "de lado" ou de costas, conversando animadamente com os colegas mais próximos, sobre temas que em nada dizem respeito à aula. Outros dão altas risadas e não escondem o desinteresse pela aula. Em alguns momentos, é como se desconsiderassem a presença do docente.* [Aula do professor Ronaldo, conforme registro de campo em 23/9/2010].

Pudemos observar, durante as aulas da maioria dos docentes da FOUFU, que existe uma representação velada e implícita de autoritarismo. Frequentemente, vimos professores preocupados em manter a ordem e o silêncio, inclusive adotando mecanismos de punição para alunos menos "comportados". Por outro lado, nas aulas do professor Ronaldo, observamos a seguinte situação:

> *O docente inicia a aula falando baixo, sem pedir silêncio aos alunos que conversam muito. Ele prossegue no mesmo tom de voz, até que alguns se calam, mas outros conversam o tempo todo.* [...] *Só a turma da frente escuta e anota alguma coisa.* [...] *o barulho de carros e ônibus passando lá fora, e o ruído dos ventiladores de teto funcionando fazem a voz do docente, que já é baixa, ficar mais inaudível...* [...] *O docente não se impõe frente aos alunos. Não levanta a voz, mesmo quando a turma conversa, ri alto... Geralmente ele não se manifesta nestes momentos. Ameaça em relação às faltas, mas logo depois propõe alternativas aos "pendurados".* [...] *A projeção de* slides *[com projetor e carrossel] é feita com as persianas abertas, as luzes acesas, de modo que a visão do texto, de letras miúdas e desfocadas, não é muito boa.* [Aula do professor Ronaldo, observada em 16/9/2010].

O tom de voz baixo e o fato de parecer não se importar com a conversa, bem como com os recursos didáticos e a forma de utilizá-los, parecem contribuir para a desmotivação e o desinteresse dos discentes. A propósito, este foi um dos raros docentes a demonstrar certo descuido com o material didático; fato esse que também não deve ter passado despercebido aos alunos. Como muitos docentes de outras disciplinas exploram bem o uso de imagens e recursos multimídia, talvez os alunos estranhassem e desaprovassem os velhos e desbotados "diapositivos" do professor. Registre-se que essa é uma turma de sétimo período, com três anos e meio de curso, vivenciando aulas com vários recursos e frequentando salas providas de computadores, *datashows* e *notebooks*. Durante a entrevista, esse docente assim se manifestou sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis como recurso didático:

> **Ronaldo**: *Eu utilizo mais textos ou slides. Aliás, uso mais transparências do que slides, porque essas coisas novas ficam mudando muito. Agora você tem o multimídia que é fácil, mas eu não gosto. Não gosto e não sei mexer, adequadamente, nessa aparelhagem muito moderna! Então, eu prefiro a outra, que não me deixa na mão...* [Entrevista em 29/11/2010].

Esta talvez seja uma das dificuldades dos professores que estão há mais tempo na profissão e resistem a acompanhar a evolução tecnológica. Mas, ao acharem que é possível continuar ensinando como sempre o fizeram, podem passar a ideia de que os recursos que utilizam servem mais a si mesmos do que aos alunos (BORDENAVE; PEREIRA, 2000).

Em sua maioria, nossos sujeitos cuidam da gestão da classe numa perspectiva de controle e exercício da autoridade docente. São suas as regras e normas de organização e administração das atividades pedagógicas diárias que prevalecem na maioria das vezes. Só percebemos problemas de indisciplina e falta de atenção quando o professor era indiferente a tais comportamentos.

4.3.2.2 Os recursos didáticos e os métodos de ensino

Verificamos antes que a desatenção com os recursos didáticos só ocorreu nas aulas de um professor. Quanto aos tipos de material e método de ensino usados, detectamos diferenças entre aulas teóricas e práticas, entre professores cirurgiões-dentistas e não cirurgiões-dentistas e entre aulas de núcleos curriculares diferentes. Ao analisarmos os recursos didáticos, constatamos que, em quase todas as aulas teóricas dos núcleos de formação básica e profissionalizante, a maioria dos professores utilizou material audiovisual. Os *slides* foram o meio mais explorado, em geral com fotografias, desenhos e esquemas ilustrativos, além de textos curtos. Alguns docentes também usaram filmes. Observamos que os alunos pareciam aprovar tais recursos. Foram frequentes os registros como os que se seguem:

> *Quando o professor projeta fotos de bocas de pacientes, ilustrando a aula com casos clínicos, os alunos se mostram interessados. As fotografias de lesões na boca impressionam os alunos.* [Aula do professor Gustavo, observada em 18/8/2010].
>
> *Os slides exibidos são muito bem elaborados, com pouco texto e vários esquemas, desenhos ou fotos diretamente relacionados ao que está sendo abordado.* [Aula da professora Julieta, observada em 1º/9/2010].

Tais recursos, quando empregados para auxiliar na visualização das situações clínicas, na demonstração dos passos das técnicas ensinadas ou na ilustração das estruturas descritas, contribuem para captar a atenção dos alunos. Em uma das aulas de Anatomia (núcleo de formação básica), o professor passou alguns vídeos que despertaram o interesse e provocaram a participação efetiva dos alunos:

> *Os filmes mostram os movimentos mandibulares, revelando a fisiologia normal e as disfunções da articulação têmporo-mandibular. Mostram o que ocorre quando o indivíduo tem estalidos na abertura ou fechamento de boca. Os alunos ficam espantados com as imagens e, interessados, pedem para repetir o vídeo. O docente atende ao pedido, dando mais detalhes. A seguir, exibe outro vídeo, e vai explicando, apontando as estruturas que compõem a articulação e o que acontece*

> *com elas durante os movimentos funcionais e nas patologias... Os alunos permanecem atentos, fazendo muitas perguntas.* [Aula observada em 8/10/2010].

Constatamos que as projeções de *slides*, em geral, bem produzidos foram muito exploradas nas aulas cujos conteúdos procedimentais requerem visualização para sua abordagem adequada. Isso foi enfatizado por um de nossos interlocutores do núcleo curricular profissionalizante:

> **Pedro**: *Na minha disciplina, o aluno não tem conhecimento prévio! Essa é uma limitação. Para a graduação, eu acho que não tem como ficar sem as imagens! Tem que ter imagem!* [Entrevista em 02/12/2010].

Concordamos com esse argumento do professor Pedro. Em um curso de Odontologia — como já observaram Sydney, Mello e Matos (1995) —, o uso de projeção de *slides* é fundamental para a aprendizagem das técnicas inerentes à área. *Slides* e vídeos com imagens bem definidas facilitam a visualização e compreensão das estruturas fisiológicas e o aprendizado dos procedimentos odontológicos a serem realizados. Além disso, os alunos — pudemos observar — apreciam muito a linguagem audiovisual. De acordo com Lemos (2005), a exposição oral com *slides* é a forma de aula preferida pelos estudantes de Odontologia, sobretudo se o professor torna a aula interessante com o auxílio de *datashow*.

Alguns docentes não recorrem a esses recursos com tanta frequência, como é o caso das disciplinas do núcleo de formação humanística. Uma das professoras desse núcleo declarou não utilizar *slides* em suas aulas — o que nós pudemos constatar durante as observações. E o motivo alegado não seria a dificuldade de trabalhar com as novas tecnologias da informação e comunicação, mas sim a inadequação do recurso para o tipo de conteúdo que ensina:

> **Laura**: *Desde o início, eu optei por não ficar passando slide. Porque você aperta a teclinha, os alunos ficam olhando... Provavelmente, nem prestam atenção no que você está falando, principalmente, por quê? Porque eu vou passar o quê no slide?! Eu vou passar um texto, não é? Eu não tenho um desenho, uma fórmula, uma estrutura para colocar lá. E, sinceramente, colocar tudo isso em "esqueminhas" de flechinhas é até meio ridículo, não é? Venhamos e convenhamos! Eu até fico me fazendo essa autocrítica: será que a metodologia da aula não está dificultando?* [Entrevista em 26/11/2010].

O uso frequente de material audiovisual pelos demais docentes, porém, acaba fazendo que a professora Laura se questione e busque diversificar seus recursos:

> *A gente percebe que, talvez, os alunos não estejam satisfeitos. Então, a gente até pode tentar levar a campo e usar alguns dos recursos que, eu imagino, seriam interessantes com eles... Você estava no dia que eu passei o filme? Eles adoraram! —"Vamos ao cinema"! Assim, claro, acho que eles têm mais interesse por isso! É a*

> *linguagem que eles gostam! Que eles estão familiarizados.* [Entrevista em 26/11/2010].

Compreendemos as dificuldades sentidas por essa docente, que oferece disciplina no curso de graduação em Odontologia, mas pertence a uma unidade acadêmica da área das Ciências Sociais e Humanas. E, como tal, parece estar habituada a aulas que exploram a leitura e a discussão de textos, conforme tivemos a oportunidade de observar:

> *As aulas da professora têm quase sempre este formato: dois alunos apresentam um seminário sobre o texto estabelecido para aquele dia, e depois a turma, que deve ter lido previamente o texto, vai debater o assunto. A apresentação e o debate se dão com os alunos e a professora sentados no círculo de carteiras.* [Aula da professora Laura, observada em 6/10/2010].

Tais recursos não são muito apreciados pelos alunos, segundo nos relatou a própria professora:

> **Laura**: *Eu passo textos para ler em casa.* [...] *E aí eu penso que, talvez, a estratégia seja passar textos mais curtos, que talvez a gente possa ler juntos em sala de aula. Porque o aluno não vem com o texto lido e preparado de casa! Ele tem a cara de pau de escrever... de pedir para eu dizer quais são os textos que vão cair na prova!!! "Gente, os textos que vão cair na prova são textos que vocês já deveriam ter lido até agora!!!" Daí você tira que eles não estão acompanhando nada!!! E, aí, a gente se vê numa situação...* [Entrevista em 26/11/2010].

Compreendemos que os alunos, pela própria conjuntura atual de um mundo cada vez mais invadido pelas inovações tecnológicas, sintam-se mais atraídos pelas aulas que as utilizam. Compreendemos, também, que as disciplinas cujos conteúdos requerem visualização optem pelo uso de *slides* ou vídeos. Entretanto, precisamos ponderar que o emprego da tecnologia, muitas vezes, em nada modifica o caráter de transmissão de conhecimentos, e o repasse de conteúdos e informações não dá lugar à reflexão e produção do pensamento nem ao debate e às discussões. Quando observamos a resistência manifestada pelos alunos às aulas que exigem deles mais leituras e participação na discussão, como foi o caso da disciplina Sociologia, pensamos que o problema se deva ao fato de que a maior parte do tempo da sua escolaridade se dá por meio de uma participação passiva.

Durante as observações, também verificamos que, em especial nas aulas teóricas das áreas biológicas e profissionalizantes, prevaleceu a exposição oral com a exploração de *slides*, e os professores não promoveram a interação entre os alunos. Essas aulas frequentemente se desenvolveram centradas no docente, que, posicionado à frente da sala, expôs e transmitiu o conteúdo da disciplina para os alunos sentados em

fileiras mais ou menos organizadas, em geral em silêncio ou interagindo apenas com o professor ao responderem às perguntas deste. Chamou-nos a atenção o excessivo cuidado dos docentes com o silêncio do aluno "para prestar atenção na transmissão"; o que, em algumas situações, acabou impedindo o surgimento de um bom debate, também eficaz no processo de ensinar. Nessa perspectiva, realizamos os seguintes registros:

> *Alguns alunos passam a conversar entre si, discutindo o tipo de oclusão mencionado pela docente. Parecem trabalhar alguma dúvida. Então a professora pede silêncio. Os alunos se calam imediatamente, sem pedir mais explicações, e a aula prossegue com a exposição...* [Aula da professora Aline, observada em 25/8/2010].
>
> *Um grupo de alunos está conversando e o professor adverte: — "a discussão entre vocês é boa, mas atrapalha a turma. Vamos discutir juntos, falem para toda a sala!" Meio constrangidos, eles se calam, simplesmente.* [Aula do professor Pedro, observada em 6/10/2010].

Em diversas ocasiões, o que observamos corresponde à descrição da pedagogia tradicional feita por Libâneo (1992), segundo a qual o aluno recebe pacientemente, memoriza e repete as informações transmitidas pelo professor, que visa disciplinar a mente e formar hábitos. No relacionamento entre professor e aluno, predomina a autoridade do professor que espera receptividade dos alunos e procura evitar a comunicação paralela entre eles durante a aula.

Em outros momentos, observamos situações em que os professores poderiam explorar a interação discente visando à aprendizagem, mas não o fizeram:

> *O docente aplica os exercícios de planejamento das próteses parciais removíveis de forma adequada ao nível da turma, mas ainda não observamos um esforço maior no sentido de fazer os alunos trabalhar coletivamente. Ele poderia tê-los reunido em grupos para que desenhassem a solução dos planejamentos, pois os exercícios ofereciam essa oportunidade. Inclusive, ele poderia solicitar que os discentes, um de cada vez, fossem até o quadro para desenhar os diversos tipos de prótese parcial.* [Aula do professor Lucas, observada em 14/9/2010].

Nesse caso, se o professor deixasse que os alunos discutissem as possibilidades de solução previamente, antes de ele mesmo resolvê-los no quadro para a classe, a aprendizagem se tornaria mais significativa.

De acordo com Lazzarin, Nakama e Cordoni Jr. (2007), é comum que, numa organização curricular voltada à formação de profissionais para o mercado de trabalho, as estratégias de ensino e aprendizagem enfatizem a transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes ilustrada com quadro-negro e giz, projeção de slides e multimídia. Nessa

concepção, primeiro o aluno recebe os conhecimentos para depois aplicá-los na prática. O professor é o centro maior das informações a ser transmitidas e há um grande número de alunos em sala que não dialogam entre si. Esse modelo tradicional de abordagem pedagógica ainda persiste nas aulas teóricas de muitos professores da FOUFU, nas quais percebemos implícita a ideia de que o docente precisa demonstrar toda a sua erudição para uma classe atenta.

Por outro lado, chamamos a atenção para o fato de havermos constatado, seja pelas verbalizações nas entrevistas, seja pelo que observamos diretamente em sala, que as aulas práticas — naquelas disciplinas que se dividem em teoria e prática — diversas vezes foram mais valorizadas pelos docentes. Assim declarou um deles:

> **Rodolfo**: *A teoria que a gente usa, é uma teoria básica, que vem desde a época de 1970... E não tem mudança!!* [...] *Não adianta eu querer fazer enfeite, que eu vou falar sempre a mesma coisa! Eu posso mudar alguma coisa, mas dizendo a mesma coisa!!! O que é importante, o que o aluno tem que adquirir, é a parte prática, e aplicar essa teoria. Se ele não souber fazer essa relação, aplicando na prática o que aprendeu na teoria, ele não vai desenvolver. E, logicamente, com o fazer é que você vai se esmerando.* [...] *Você "não enfia" os conhecimentos na cabeça do aluno.* [Entrevista em 23/11/2010].

Durante uma de suas aulas teóricas, esse docente deixou isso bem explícito:

> *Um slide ao final desta aula teórica exibe a seguinte frase: "UFA! Até que enfim..." E o professor repete a frase para os alunos, e estes também a repetem. O professor diz que "é difícil só falar, falar, sem fazer a prática" e, nesse momento, pareceu um tanto angustiado, como se a teoria fosse um peso inevitável...* [Aula teórica do professor Rodolfo, observada em 16/8/2010].

Essa atitude, de certa forma, influencia a indisposição dos alunos à aula teórica. Acreditamos que a divisão entre teoria e prática, com a sequência preestabelecida (primeiramente aquela, depois esta), mais dificulta do que contribui para a aprendizagem, pois, desse modo, a aula teórica é considerada como apenas repasse desinteressante de informações que só ganharão sentido e importância no momento da aplicação prática.

Nas aulas práticas desse docente, constatamos que tanto o seu entusiasmo quanto o envolvimento e a participação do aluno foram mais evidentes:

> *Enquanto os alunos se organizam, o docente senta-se ao meu lado e comenta que a prática é outra coisa, que o aluno só entende quando pode enxergar. Nesta aula prática, verifico que a atenção do professor é exigida o tempo todo. E ele atende aos chamados constantes, indo a cada bancada, explicando, corrigindo quando erram, parabenizando quando acertam e, sobretudo, mostrando como fazer,*

> *pacientemente...* [...] *Os alunos estiveram atentos e motivados o tempo todo, e o professor utilizou estratégias diversas para alcançar os objetivos da aula.* [Aula prática do professor Rodolfo, observada em 23/8/2010].

Uma das explicações da preferência pela aula prática foi mencionada por outro professor ao argumentar que as atividades desenvolvidas durante as práticas possibilitam uma relação mais horizontal entre docente e discente, reduzindo a distância que, segundo ele, alguns professores impõem na aula teórica:

> **Lucas**: *Na aula prática essa distância é diminuída, e você consegue dar uma formação mais completa para o aluno. A gente tem mais recurso de comunicação. É uma relação horizontal, é você se nivelar com os alunos e eles terem a possibilidade de perguntar. Porque o grande problema que eu acho do ensino é a diferença que os professores colocam. Os professores acham que estão num nível diferente do aluno. E, na medida em que você está acima, o aluno não tem acesso. Muitos professores criam, desse modo, uma barreira! Acho que essa é a pior situação! É o professor que, às vezes, dentro de uma limitação específica, até didática, ou de trato, ele coloca uma barreira e o aluno não chega. E aí, para mim, isso é o pior. Agora, tem uns que é pela vaidade. Acham que são os "tais"! Então, quando a gente nivela, tudo melhora, a coisa facilita, flui mais!* [Entrevista em 18/11/2010].

O posicionamento do professor Lucas remete às considerações de Cunha (1997, p. 80–1) de que "[...] as relações interpessoais, o contato face a face do professor com o aluno é um momento tão importante quanto o é o clímax da descoberta científica, até porque este, mesmo exigindo alguma solidão, é fruto, principalmente, de interações intelectuais". Esse contato próximo, segundo verificamos, acontece com frequência nas aulas práticas, talvez pelo próprio formato destas, com um número menor de alunos por turma e/ou por professor, trabalhando coletivamente em duplas, trios ou em pequenos grupos.

Lucietto (2005) salienta o fato de que, em um curso de Odontologia, a interação do professor com o aluno, necessariamente, ultrapassa aquela que tem lugar nas aulas teóricas, pois grande parte da formação se dá nos ambientes laboratorial e clínico. A propósito, na instituição dos sujeitos da pesquisa, a carga horária total do curso de graduação é de 4.620 horas, sendo 2.830 horas de atividades práticas de ensino (FOUFU, 2007, p. 44).

Nas aulas práticas das disciplinas dos núcleos profissionalizante e básico, observamos que a interação dos alunos pareceu ser planejada com vistas à contribuição no processo de aprendizagem, conforme mostram os registros de nosso diário de campo:

> *Os alunos participaram e trabalharam coletivamente, em duplas ou trios... Eles utilizaram uma apostila de exercícios que foram respondidos a partir do exame das pranchas radiográficas, mas o professor também explorou bem a lousa e orientou pessoalmente cada grupo. Verificamos o desenvolvimento de uma aula dialogada, onde o foco do ensino se voltou para o aluno. A comunicação se efetivou entre*

> *alunos e entre estes e o docente, sendo clara a intenção de promover a interação aluno/aluno e aluno/professor de modo a fomentar a aprendizagem. Como a aula prática é realizada em duplas, o docente tem a possibilidade de lidar com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos, dispensando mais ou menos tempo nas explicações e exemplos.* [Aula do professor Rodolfo, observada em 23/8/2010]

Os docentes reconheceram que, *nestas ocasiões, é mais fácil acompanhar as diferenças no ritmo de aprendizagem dos discentes*. Em uma das entrevistas, ouvimos este depoimento:

> **Pedro**: *Nas aulas práticas a gente consegue estabelecer um vínculo melhor com os alunos, e consegue detectar melhor as falhas, tanto as nossas quanto as deles.* [...] *Eu conheço cada aluno bem melhor! Para aquele que está mais deficiente, para poder fazê-lo participar mais, eu chamo a atenção: — "olha, você está com dificuldade aqui, está vendo?" O aluno observa: — "ah, mas o outro moldou tão rápido, professor!" E eu digo: — "Às vezes, a sensibilidade, a capacidade dele é outra! E, tem outra coisa: ele pode ter acertado na sorte!" E eu não tenho pressa. O aluno pode caminhar 'devagarinho', desde que ele esteja, realmente, entendendo ou não deixando dúvidas para trás.* [Entrevista em 2/12/2010]

Esse professor também fez referência ao fato de que nas aulas práticas ele trabalha com um número menor de alunos[35], o que, segundo suas palavras, facilita o processo. Com efeito, observando o professor Pedro na condução das atividades práticas, foi frequente encontrá-lo sentado à mesa, rodeado de alunos atentos que tentavam reproduzir o que ele demonstrava nos modelos. Eles trabalhavam e conversavam sobre os mais diversos assuntos, enquanto o professor também os corrigia, um a um, meticulosamente, mostrando a melhor maneira de realizar o procedimento. Essa descrição cabe, igualmente, aos professores Lucas, Rodolfo, Julieta, Aline e Gilson, cujas aulas práticas também tivemos a oportunidade de observar.

Segundo constatamos, tudo acontece de um jeito melhor nas aulas práticas das áreas profissionalizantes e biológicas básicas. Os dizeres e as próprias condutas dos professores atestam isso e são corroborados por diversos autores. Raldi *et al.* (2003) constataram que as demonstrações práticas ou *workshops* são métodos de ensino considerados muito eficientes pelos alunos de Odontologia. Marulli (1996) e Loder (2002), em estudos com alunos de outros cursos universitários, também constataram uma predileção pelas aulas práticas ou de laboratório como facilitadoras da aprendizagem. Para Loder (2002), isso ocorre porque tais atividades não só possibilitam a ação do aluno, como também favorecem a maior interação do professor com o aluno, igualmente bem valorizada pelos sujeitos desta investigação. Nas aulas teóricas, isso também deveria acontecer; mas observamos que o número de alunos por professor dificulta a interação, assim como as aulas transmissivas favorecem mais a

[35] Nas aulas práticas de sua disciplina, os alunos são divididos em quatro grupos de dez, um para cada um dos quatro docentes responsáveis. Nas teóricas, são cerca de quarenta alunos e um professor.

passividade que a ação discente. Não presenciamos a mobilização frequente de outros tipos de saberes.

Foresti (1997, p. 76) já havia observado que, durante o ensino clínico da área médica, os professores "[...] inovam no processo de ensino, assumem postura de orientadores do processo de construção do conhecimento"; enquanto nas aulas teóricas "[...] adotam uma postura tradicional, pautando-se pelo paradigma do conhecimento como algo pronto, a ser transmitido aos alunos enquanto tal". Verificamos, nesta investigação, essa mesma tendência: a abordagem de muitos professores observados na aula prática, nos laboratórios pré-clínicos e nos ambulatórios clínicos foge daquela tradicional observada nas aulas teóricas, aproximando-se de uma postura progressista em que se posicionam como orientadores da construção dos saberes do aluno. Isso parece ser satisfatório para discentes e docentes. Mas os saberes construídos nessas clínicas e laboratórios da formação profissionalizante e biológica ainda são bastante técnicos, com os docentes fazendo demonstrações de como fazer e partilhando suas experiências clínicas com os discentes.

Outro aspecto a ser levado em conta no ensino prático de muitas disciplinas de Odontologia e que, de fato, foi lembrado por diversos dos nossos interlocutores foi a necessidade de o professor ter destreza manual para mostrar a execução das técnicas e dos procedimentos. Nesse sentido, dois docentes destacaram a importância do domínio motor e da necessidade de acompanhar o desenvolvimento das habilidades manuais dos discentes:

> **Arnaldo**: *É claro que, se eu quero aprender a fazer cirurgia, não adianta eu aprender cirurgia lendo! Olhando! Claro que ler e olhar é parte do meu processo de aprendizagem. É imprescindível. Mas se eu ficar só nisso, eu não aprendo. Então eu tenho que pegar o instrumento para fazer, tenho que sentir, eu tenho que ter percepção tátil, eu tenho que desenvolver isso! Parte da minha mão, do aparelho na minha mão, do tecido que eu estou trabalhando...* [...] *Eu tenho que treinar meu corpo, o meu cérebro, para fazer aqueles movimentos certos! Isso só se vê sentindo...* [Entrevista em 17/11/2010].

O domínio dessa competência foi amplamente testemunhado por nós nas diversas vezes em que observamos os docentes fazendo demonstrações práticas ou corrigindo alguma etapa do trabalho dos alunos. É como declarou o professor Lucas:

> *Uma coisa que eu preciso ter é o domínio motor. E eu preciso ver se o meu aluno consegue este domínio. Aquela coisa de dizer que o trabalho tem que ter a cara do aluno, eu não vou por a mão porque o trabalho tem que ter a cara do aluno... Gente!!! Eu acho que o trabalho do aluno tem que ter uma cara boa! Eu sempre tenho que lembrar que o aluno parte da referência que você está dando. Se ele finaliza o trabalho com a cara dele, a referência que ele leva é aquela lá! E se aquela referência não é boa, ele vai levar uma referência ruim para o resto da vida dele... Então, eu preciso chegar na limitação dele. Chegou nela, eu vou sentar, vou mostrar como fazer e vou dizer: — "olha, o ideal é chegar nisso daqui. Nesta hora, você não chegou, mas tenha esta referência como a referência boa. E busque chegar*

> *nisto daqui.* [...] *Porque se eu parto do princípio que o trabalho tem que ter a cara do aluno, de qualquer jeito, eu estou, primeiro, dando formação deficiente para esse aluno. E, segundo, eu não estou considerando que ali tem um paciente que precisa receber um tratamento de qualidade.* [Entrevista em 18/11/2010].

A nosso ver, esse docente também mencionou outras habilidades que o professor que ensina procedimentos clínicos precisa ter, tais como bom senso e postura ética na orientação do aluno. Ainda que os laboratórios pré-clínicos ofereçam a oportunidade de o discente treinar antes de chegar ao paciente, concordamos que em certos momentos do trabalho clínico o docente deva intervir e "mostrar" como se faz. Não apenas para dar ao aluno um bom parâmetro; também por respeito ao paciente, que não pode ser visto como mero objeto de ensino. Esse é um aspecto peculiar da prática pedagógica em odontologia: a presença da figura do paciente nas clínicas de ensino produz, em seu cotidiano, situações singulares, capazes de agravar conflitos normalmente já presentes na rotina de instituições que prestam atendimento de saúde à população por meio dos estudantes. Isso acontece, sobretudo, porque as pessoas ali atendidas, não raro, são colocadas na condição, mesmo que temporária, de simples objeto de ensino para os futuros profissionais. Em razão disso, é preciso evitar o risco de "coisificação" das pessoas, explícito nessa prática. Para lidar com tal situação, o professor precisa ser capacitado a conduzir discussões bioéticas que devem nortear a prática pedagógica nas disciplinas clínicas, pois é responsabilidade de todo o corpo docente a construção da competência ética de seus alunos (GONÇALVES; VERDI, 2007).

Não apenas as aulas práticas são diferentes das teóricas dos núcleos de formação básica/biológica e profissionalizante. Ao voltarmos o nosso olhar para as aulas de duas das disciplinas[36] que compõem o núcleo de formação humanística — que não se dividem em práticas e teóricas —, verificamos que elas são desenvolvidas de modo muito distinto das demais. Um de seus professores sinaliza para a superação do paradigma da abordagem pedagógica tradicional. Em uma de suas aulas, registramos:

> *A preocupação do docente pareceu ser a de mediar, de conduzir e de orientar os alunos em sua própria aprendizagem e de forma coletiva. Não foi uma prática pedagógica diretiva, pois deixou que os alunos falassem, perguntassem, emitissem opiniões, discutissem e debatessem entre si, estimulando o questionamento e a reflexão, de forma interativa. A relação foi horizontal, aluno-aluno e aluno-professor, no que diz respeito ao ensino, reforçando o pensamento divergente. Mas o professor conduziu e supervisionou, tendo o cuidado de fazer as sínteses finais. O docente não pareceu visar a reprodução exata dos conteúdos tratados, mas sim a sua compreensão.* [Aula do professor Arnaldo, observada em 22/9/2010].

[36] Sociologia e Psicologia.

A propósito, foram apenas os docentes dessas duas disciplinas, ambos não cirurgiões-dentistas, que também se mostraram preocupados em alterar a configuração tradicional da sala de aula, visando uma prática mais compartilhada:

> *Após pedir que os alunos formassem um círculo com as carteiras, o docente pede que eles se juntem mais, fechando mais o círculo, sem ninguém à frente ou atrás. E fala: —"nas minhas aulas vocês já podem ir se acostumando, pois vão sempre se sentar assim. Nunca um aluno atrás do outro. O círculo aproxima, ajuda na comunicação, podemos nos ver simultaneamente e nos sentimos mais próximos. A configuração de uma sala fala muito sobre ela. Uma configuração fixa grava alguma coisa na cabeça da gente."* [Aula do professor Arnaldo, observada em 22/9/2010].

Aqui percebemos a ênfase na configuração que privilegia uma relação de igualdade entre todos os presentes na sala. Diferentemente dos demais, esses dois docentes declararam que, mesmo estando com a turma toda (40 alunos) nas aulas, conseguem perceber as deficiências individuais de aprendizagem, preocupando-se em acompanhar e estimular aquele aluno que se esforça, mas que não se sai bem. A fala transcrita a seguir foi exemplar:

> **Laura**: *Eu vejo que tem um aluno que é dedicado, que presta atenção, que vai a todas as aulas... É o R*. E ele tirou uma nota muito ruim. E nestes alunos a gente deve reparar! O aluno que vai mal, mas também não está nem aí, claro, é até normal. Porque ele não lê, fica conversando, dando risada... Agora, aquele aluno que vai à aula, presta atenção e não consegue ir bem, aí você já fica mais atenta. No caso do R*, eu percebo uma lacuna que é anterior, que é a dificuldade de ler e compreender um texto! Esse aluno merece a nossa atenção. É uma lacuna que ele tem na formação! É lá atrás! Não é nem na Universidade. E eu disse pra ele: — olha R*, se você está tão desapontado, se você gostaria de conversar, vá lá na minha sala, vamos ver essa prova juntos, eu te mostro aonde é que estão os problemas... Aí ele veio aqui na minha sala. Quer dizer, ele tem interesse! E a gente tem que ter o cuidado de não desestimular o aluno. É apontar as deficiências, mas tentar mostrar para ele, também, que tem jeito! Eu falei: — "olha, R*, você ainda vai ter outra avaliação, você fez o seminário. O seminário ficou bom! Você é um aluno envolvido... Então, não se preocupe, eu acho que você ainda tem essa outra chance".* [Entrevista em 26/11/2010].

Consideramos de extrema importância o envolvimento e o compromisso demonstrados por essa docente. Na entrevista ela complementa:

> **Laura**: *A gente não pode querer só ensinar para o bom aluno! Mas, principalmente, para o aluno que tem dificuldade! Esse é o grande desafio! Tem até um livro do Eric Hobsbawm que diz isso: o bom professor não é aquele que ensina o bom aluno! É aquele que consegue fazer do aluno com dificuldade um aluno com potenciais... Esse é o maior desafio!* [Entrevista em 26/11/2010].

Quando assim procede, a professora, a nosso ver, demonstra possuir sensibilidade e discernimento para trabalhar com as diferenças entre os alunos, o que — segundo Tardif (2000) — deve ser uma das principais características do trabalho docente "sobre o humano".

Também estaria combatendo o que foi chamado de "desastre didático" por Zabalza (2004), ao nos fazer entender que a tarefa de aprender não é responsabilidade exclusiva do discente.

Entre os professores entrevistados, constatamos formas diferentes de conduzir as aulas. Nesse sentido, não podemos ignorar a dimensão da experiência de cada um dos sujeitos, tida como característica fundamental da profissão docente. Segundo Tardif e Gauthier (2001), a própria prática conduz, necessariamente, à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Quando, nas entrevistas, indagamos sobre os métodos tidos como mais eficientes para a aprendizagem de seus alunos, os docentes se referiram a métodos variados. Alguns mencionaram a problematização:

> **Mariana**: *Considero o método da problematização, da aprendizagem baseada em problemas, ou PBL, o ideal, pois nele o aluno é que buscará o conhecimento, por meio de uma situação problema, que ele terá que resolver, utilizando todo seu conhecimento prévio e buscando soluções. Ele aprende a aprender e aprende a pensar.* [Entrevista em 10/12/2010].

A professora, porém, alega que não o emprega porque "[...] para isso todo o currículo tem que ser reformulado". Entendemos que ela esteja se referindo à metodologia da aprendizagem baseada em problemas[37] que, segundo Berbel (1998), seria uma proposta curricular na qual os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo. Desse modo, concordamos com a docente sobre a inviabilidade do método na atual estrutura curricular da FOUFU.

No entender da professora Aline, em sua disciplina os docentes fazem uma problematização que estaria funcionando muito bem, sendo defendida por professores e discentes. Durante a entrevista, ela se referiu a uma conversa que teria presenciado entre ex-alunos que elogiavam o método usado na sua área para uma futura aluna:

> **Aline**: *Então, eu acho que a problematização* [que a nossa disciplina faz] *acertou!... Os alunos do sétimo* [período], *que são recém-saídos da nossa disciplina, defenderam, assim, com a aluna do quinto!* [...] *Eu fiquei mais nos bastidores, e eles* [foram] *explicando pra ela, e ela perguntando: — "Como é que é isso, como é que acontece?" E eles explicaram pra ela, defendendo a disciplina e o método! Aí ela perguntou como é que a gente faria o procedimento sem ter embasamento* [teórico]. *E, na hora, eles falaram: — "mas é um professor para cada quatro, cinco duplas de alunos! Você nunca deixa de fazer! O professor está sempre do seu lado, ele faz demonstração* [dos passos dos procedimentos] *antes! E, na hora da teoria, você fica com uma visão mais crítica, porque você já fez aquilo! Você já sabe do que está se tratando, então fica mais envolvido!" Exatamente o que eu sempre pensei, não é? E*

[37] A Problem Based Learning (PBL) é o eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas de Medicina cuja filosofia pedagógica é o aprendizado centrado no aluno. É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer que o aluno estude determinados conteúdos. Embora não constitua a única prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa, e não apenas informativa, pois estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento (SAKAI; LIMA, 1996.)

> *eles responderam isso, sozinhos, eu não direcionei nada!!! Então eu acho que a gente acertou!* [Entrevista em 7/12/2010].

Não se trata, nesse caso, do mesmo método mencionado antes pela professora Mariana; tampouco parece se tratar da metodologia da problematização[38] — metodologia de ensino em que os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos (BERBEL, 1998). Constatamos, nas observações das aulas da professora Aline e das de seus colegas de disciplina, que o que tem sido chamado de problematização estaria mais próximo do que Berbel (1998, p. 140) considera como "[...] pequenas adaptações das práticas tradicionais (cujos resultados em geral não são os esperados), denominadas inconvenientemente" de metodologia da problematização. De fato, ao inverterem a lógica, levando as aulas práticas para antes das teóricas, os professores conseguiram fazer que os alunos conhecessem previamente o que seria discutido nas aulas teóricas — o que já é um progresso. Esse seria o propósito da disciplina segundo as declarações dos seus professores.

Entretanto, isso ainda nos pareceu insuficiente para provocar efetivas mudanças na postura dos alunos, cuja participação ainda é muito pequena. As aulas teóricas dessa disciplina não fugiram da exposição oral, em que os alunos mais escutaram e anotaram do que interagiram e produziram algum tipo de conhecimento novo:

> *Percebemos o cuidado da professora com a articulação dos conteúdos, buscando levar os alunos a se recordarem da prática clínica que já vivenciaram, mas estes raramente se pronunciam, A maioria continua sempre calada, sem participação ou interlocução. Eles apenas copiam e escutam, atentamente. A professora segue com a exposição, sem interrupções.* [Aula da professora Aline, observada em 25/8/2010].

Para outro docente da mesma área, o problema estaria na passividade do aluno:

> **Pedro**: *Mas, qual é o problema do método que a gente utiliza? Eu acho que não tem, por parte do aluno, esse feedback. Na hora da aula teórica o aluno quer só copiar e, às vezes, ouvir um pouco. Ele não pára pra falar assim: — "oh! mas isso que você está falando..." Se você fala coisa errada* [prá testar a atenção deles], *passa! Se você não volta e avisa: — "oh! agora mesmo, eu falei uma coisa que estava errada!!" Fica por isso mesmo! Depois, eles não confrontam uma informação com a outra! E esse é um problema!* [Entrevista em 2/12/2010].

Levando em conta o que Fernandes (2001) escreveu sobre a necessidade de pensar a prática pedagógica na perspectiva de outra episteme — capaz de provocar um ensinar e

[38] A metodologia da problematização tem uma orientação geral como todo método, caminhando por etapas distintas e encadeadas com base em um problema detectado na realidade. Constitui-se de um conjunto de procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes. Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem (BERBEL, 1998.)

aprender indissociados da dúvida (marca da pesquisa) e da leitura da realidade (marca da extensão), configurando, assim, novas compreensões de conhecimento, ciência e mundo para gestar novas formas de ensinar e aprender —, concluímos que os nossos interlocutores ainda não lograram êxito nas tentativas de inovar o ensino. Ainda que "[...] invertendo a lógica de primeiro a teoria, depois a prática [...]", não visualizamos os docentes "[...] retirando o conhecimento do seu isolamento histórico e da forma cristalizada de apresentação do pronto, para recriá-lo na prática da sala de aula e em seu contexto histórico" (FERNANDES, 2001, p. 100). Para tanto, novas relações pedagógicas precisariam ser praticadas, passando o professor a deixar de ser fonte básica do conhecimento para ser responsável pela qualificação e interpretação do conhecimento existente e da produção do conhecimento novo (FERNANDES, 2001).

O *seminário*[39] também foi apontado por outros docentes como um bom método de ensino:

> **Laura**: *Eu procuro, a partir do conhecimento da turma, ver como é que eu posso, da melhor forma possível, fazer com que a informação seja absorvida por eles. E fazer com que aquilo seja parte do discurso dele, também. Então as minhas estratégias são os seminários.* [Entrevista em 26/11/2010].

De fato, verificamos que suas aulas sempre começam com a apresentação de um ou dois seminários por duplas de alunos. A partir deles é que se desenvolvem as discussões sobre os conteúdos abordados em cada aula. Em um dos encontros, registramos:

> *A docente explica aos alunos que a ideia dos seminários é justamente fazer com que todos participem... — "Sei que alguns acham essa forma maçante, cansativa, mas é a forma de envolver todo mundo." Ela solicita que os alunos tragam outros recursos, como novos textos relacionados aos temas das aulas, documentário, etc., para enriquecer a discussão.* [Aula da professora Laura, observada em 22/9/2010]

Outra professora declarou utilizar os seminários intercaladamente com as aulas expositivas:

> **Mariana**: A*s aulas expositivas podem ser mescladas com seminários com o intuito dos alunos buscarem o conhecimento e serem avaliados pela apresentação e conteúdo.* [Entrevista em 10/12/2010]

[39] De acordo com Abreu e Masetto (1990), o seminário é uma estratégia que gira em torno de um tema a ser estudado em profundidade e em ângulos diferentes pelos alunos, que, a seguir, reúnem o resultado desses estudos parciais e o sintetizam, chegando a uma conclusão. Os alunos se transformam em especialistas em parte de um problema e transmitem ao resto da classe seu conhecimento. Para os autores trata-se de um método que requer independência intelectual e maturidade do aluno e que exige do professor capacidade de organizar, sintetizar e manter o envolvimento da classe (ABREU; MASETTO, 1990).

Segundo essa docente, a opção por esse tipo de aula se deu da seguinte forma:

> **Mariana:** *Cheguei a essa conclusão pela minha própria experiência como aluna e por ver a falta de interesse da maioria dos alunos em aulas só expositivas. Mas os alunos já estão acostumados com isso.* [Entrevista em 10/12/2010].

Foi também a experiência vivenciada como aluno que fez um dos nossos interlocutores se atentar ao fato de que algumas práticas, ainda que alterem pouco em termos de formação cognitiva do discente, fazem grande diferença no aspecto do seu crescimento emocional. Na passagem a seguir, o docente relata porque recorre aos seminários como forma de "quebrar" a inibição do aluno:

> **Lucas**: [...] *muita coisa que eu faço, eu faço pelas coisas que aconteceram comigo! A primeira vez que eu fui apresentar um seminário na minha vida, eu quase morri!!! Eu achava que gostava muito daquilo, mas eu falava: — "gente esse negócio deve ser muito difícil!!" Eu treinava; e aquilo era uma barreira! Foi uma barreira, por muito tempo! Claro, gradativamente, a gente vai quebrando um pouco isso. Mas era difícil enfrentar uma turma, falar com um grupo de pessoas... Isso tudo parece bobagem, mas é bobagem a partir do momento que você tem a experiência. Então, estas experiências o aluno precisa ter. Porque, à medida que ele tem, ele já percebe a sua condição de executar. Fazemos seminário, mas, às vezes, do ponto de vista técnico, do ponto de vista científico, aquilo não serviu para quase nada! O aluno foi lá, decorou, às vezes leu o 'trem' (sic)... Mas o fato de ele estar lá, dele se expor, chegar na frente e falar para os colegas, aquilo ali já foi um grande avanço. É outra formação! Então, eu acho que nós temos que cobrar o seminário do aluno, nesse aspecto de torná-lo mais desenvolto. O seminário é importante. Ele ajuda muito.* [Entrevista em 18/11/2010].

Nesse relato, identificamos a força da influência das experiências escolares prévias sobre as decisões e escolhas pedagógicas do professor. Identificamos, ainda, o interesse do docente em ajudar a formar mais do que um especialista na área odontológica.

De outro modo, um dos nossos interlocutores fez questão de enfatizar que não existe um único método eficiente, devendo o docente saber diversificar e adequar a sua prática:

> **Arnaldo**: *Existem muitos métodos e eu não diria pra você que existe um mais eficiente do que outro. Eu diria QUAL é o método mais eficiente PARA QUEM e QUANDO! Acho que a questão passa muito por aí. Porque, hoje, eu posso usar, com uma turma, para dar um determinado conteúdo, um determinado método e é fantástico! Agora, se eu vou usar o mesmo método com outra turma, outro conteúdo, ou para a mesma turma, mas num outro momento, pode não funcionar! O importante é a gente ter, como docente, várias possibilidades do que fazer e do como fazer. Por exemplo, eu preparo uma aula e chego na sala e a turma está toda alvoroçada porque morreu alguém, aconteceu alguma coisa fora do normal, e a turma está toda de um jeito, e aquilo que eu preparei, se eu for fazer do jeitinho que eu pensei, não vai funcionar! Então tem que ter flexibilidade interna para poder mudar, para se adequar ao que está acontecendo. Eu tenho que ver como está a turma hoje, como é aquele conteúdo que eu quero passar.* [Entrevista em 17/11/2010].

Essas palavras remetem a Tardif (2002) quando afirma que a pedagogia se constitui de dilemas e tensões, de negociações que levam o professor a fazer escolhas constantemente, em plena interação com os alunos. Tais escolhas, segundo o autor, dependem do contexto de tempo, do território do ensino, da experiência do professor, de suas crenças e convicções e, por consequência, de situações que, sendo únicas, requerem respostas diferenciadas. Podemos relacionar a postura do professor Arnaldo ao pensamento de Tardif (2000): os saberes docentes são situados, construídos em função dos contextos. Segundo o seu discurso, o método usado também vai variar conforme o conteúdo que se deseja ensinar:

> **Arnaldo**: *Às vezes, pra você estudar um conteúdo, o melhor jeito de aprender e assimilar é ler. Para outro conteúdo, o melhor jeito é praticando alguma coisa, fazendo na frente dos colegas. Então, eu diria assim: não tem um recurso técnico ou método específico que seja o melhor, ou o mais eficiente. Vai depender de cada situação, de cada contexto, de cada momento... Para fazer um procedimento prático, por exemplo, não adianta só ler. Tem que pegar e fazer, sentir os movimentos, treinar. Então é outro método.* [Entrevista em 17/11/2010].

Concordamos com os dizeres desse professor e verificamos em suas aulas que ele às vezes usa a exposição oral, outras vezes faz dinâmicas de grupo e demonstrações práticas com os alunos lá na frente, participando de dramatizações, outras vezes, ainda, aplica seminários etc. — sempre de acordo com o tema e o contexto da aula. Entendemos que essa postura revela uma preocupação com a aprendizagem do aluno, e não apenas com a transmissão de um conteúdo. Ao nos relatar que, com a turma de Odontologia, ele ainda estaria procurando o melhor método, por estar insatisfeito com os resultados obtidos, nós nos apropriamos das palavras de Cunha (2006, p. 15) para reafirmar que "[...] o professor deixa de ser um reprodutor mecânico, que espera soluções de outras instâncias, para buscar, em sua situação problemática, a solução para os seus impasses".

Dentre os participantes da pesquisa, houve professor que reconheceu ter abandonado um pouco a exposição oral com *slides* após assistir às aulas de metodologia e didática nos cursos de mestrado e doutorado, passando a optar por discutir casos clínicos com os alunos:

> **Bruno**: *As minhas aulas teóricas, depois que eu fiz a disciplina da professora* [...], *na pós-graduação, elas são muito mais discutidas. Eu fico muito mais preocupado em discutir as situações do que em mostrar imagens.* [Entrevista em 9/12/2010].

Todavia, se formos considerar a totalidade dos docentes observados, excetuando-se os dois não cirurgiões-dentistas, a maioria dos demais não diversificou seus métodos de ensino. As aulas foram quase sempre expositivas e transmissivas, algumas mais dialogadas, outras menos. Isso ocorreu até entre aqueles que, nas entrevistas, mencionaram métodos diversos. Agindo assim, eles nos remetem ao que dizem Bordenave e Pereira (2000, p. 121): "[...] o

professor tradicional é um homem feliz: não tem problema de escolher entre as várias atividades possíveis para ensinar um assunto. Como para ele a única atividade válida é a exposição oral ou preleção, não perde tempo procurando alternativas". Não estamos condenando a aula expositiva, pois, segundo Masetto (2001), ela tem sua utilidade para introduzir um tema ou apresentar uma síntese. Mas, no que ele denomina de paradigma da aprendizagem (não do ensino), a transmissão de informações pela técnica da aula expositiva não seria aconselhável, pois buscar as informações e trabalhar com elas seria muito mais importante que ouvi-las já organizadas, absorvê-las e depois reproduzi-las.

Um dos entrevistados explicou que a opção frequente pela aula expositiva com *slides* seria decorrência da resistência dos alunos às suas tentativas de diversificar e utilizar métodos que viessem a cobrar mais participação discente:

> **Pedro**: *A minha aula é mais ou menos aquilo mesmo! Não muda muito, não! Slides, exposição...* [...] *Eu já tentei outras alternativas, mas o que eu percebi, é que... Por exemplo: montar grupos de discussão, eu já fiz. Ao invés de dar uma aula preparadinha, eu pus os alunos para discutirem um capítulo. E aí eu separei os grupos: vocês vão falar sobre os princípios, vocês vão falar sobre material, vocês vão falar das técnicas, etc., dentro do capítulo. E aí, o que acontece? Dispersão total! Talvez porque os alunos também não tenham o hábito disso. E por quê? Porque a grande maioria dos professores não aplica! Então, quando você vai fazer uma coisa que é diferente, que sai da rotina que eles estão recebendo, você não consegue ter a atenção devida. E sabendo que aquilo poderia, realmente, ajudar a... Porque a gente está querendo passar algum conhecimento, não é?* [Entrevista em 2/12/2010]

Concordamos com o professor ao afirmar que o aluno resiste às mudanças e que grande parte dos próprios docentes as evita, desestimulando e tornando mais difíceis as iniciativas solitárias dos professores dispostos a inovar. Mas também chamou nossa atenção a última frase de sua resposta, quando fez referência à intenção de "passar conhecimento". Nesse caso, acreditamos que de pouco adianta tentar diversificar os métodos se a experiência fundamental que o aluno deve viver para alcançar seus objetivos continua sendo a de receber o que o professor oferece, levando-o à memorização e à passividade (BORDENAVE, 1999). O fato é que ainda não conseguimos detectar, nos discursos dos sujeitos, muitas referências à possibilidade de tornar os alunos agentes ativos da sua formação. E, nas observações sobre suas atuações, também não. O que ouvimos com frequência foram queixas que evidenciaram o descontentamento em relação ao desinteresse discente, em especial quanto à sua apatia em aulas expositivas:

> **Mariana**: *Em aulas expositivas, quando questionamos os alunos para participar da aula, muitos não querem falar, ficam receosos, já é cultural, estão acostumados a não pensar durante a aula. Só querem saber se, depois, vamos disponibilizar os slides para que eles depois leiam e, na hora da prova, respondam as questões. Se*

> *ficaram com dúvidas ao estudar em casa, já não dá mais tempo de sanar, pois a prova já vai acontecer. Eles raramente estudam antes.* [Entrevista em 10/12/2010].

Lemos (2005) observa que os alunos se mostram refratários às atividades do pensamento. Ficam muito mais satisfeitos com aulas que levam os conteúdos selecionados e repassados pelos professores, com modernos recursos educativos, sem muitos questionamentos. Sentem-se gratos com as disciplinas que disponibilizam os *slides* ou as xerocópias das aulas dadas. Mais do que de problematizações e questionamentos, estão à procura de verdades que afastem suas dúvidas e perplexidades. Atribuímos uma parcela da responsabilidade por essa postura discente ao modelo tradicional de prática pedagógica que acompanha esses alunos em grande parte da sua vida escolar.

Por outro lado, houve, dentre os sujeitos, quem atribuísse parte do desinteresse discente ao contexto moderno, que estaria levando as pessoas a se distanciarem do hábito da leitura:

> **Laura**: *O que eu vejo é que existe uma falta de familiaridade com essa linguagem! Eles são muito familiarizados com a linguagem da televisão, da internet, mas muito pouco com a leitura. ...Mas eu acho que tem coisas que a gente não pode discutir sem ler! A leitura é fundamental!* [Entrevista em 26/11/2010].

Depreendemos desse depoimento outro aspecto que impacta no ensino: com as novas tecnologias de informação e comunicação, a formação escolar está defasada em relação ao que mais prende a atenção dos alunos. Muitas vezes, os professores não vivenciam essa transformação na mesma intensidade. Portanto, acreditamos ser necessário discutir as diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas que influenciam a prática desses professores universitários, buscando conhecer seu papel na formação de jovens que vivenciam um tempo caracterizado por ser, segundo Santos (1996, p. 6), "[...] de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele [...]" e "[...] descompassado em relação a tudo que o habita [...]", acrescido do impacto de uma nova revolução tecnológica que afeta, sobremaneira, a produção e a socialização do conhecimento e a formação de profissionais. Assim, pensamos que ainda temos muito a fazer para encontrar uma linguagem simultaneamente inovadora e atraente para os alunos e eficaz aos propósitos de uma educação libertadora e progressista.

Alguns dos nossos interlocutores creditaram parte da dificuldade em abandonar as formas mais tradicionais de ensinar à situação geral da educação no Brasil:

> **Laura**: *Eu acho que se trata de um problema estrutural MUITO maior! E aí é até injusto você cobrar de pessoas, sozinhas, que elas tragam a solução! Eu acredito que sem essa transformação na estrutura educacional... Sabe essa coisa do aluno chegar na Universidade e já, muito cedo, se especializar... Isso tudo é importante, é crucial para modificar. Senão, a gente vai trabalhar é com alguns paliativos, que*

> *podem melhorar, mas que não vão ao âmago da questão.* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Pedro**: *Há muita resistência às aulas que pedem uma maior participação dos alunos! E, aí, eu vejo o problema da base! Da educação na base, que criou eles desse jeito!* [sic] *Eles não estão preparados para ser ativos. Eles são só passivos, todo o tempo.* [Entrevista em 2/12/2010].

Pensamos que fica muito difícil para os professores buscar, isoladamente, inovações na sua prática enquanto o sistema educacional do país ainda parece se orientar, majoritariamente, pela mesma lógica da racionalidade técnica, da formação de profissionais precocemente especializados e apenas tecnicamente competentes, como discutido há mais de uma década por Rozendo *et al.* (1999, p. 16):

> A educação superior que temos hoje é aquela que, de maneira geral, prioriza as práticas pedagógicas que pouco contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade de sujeitos sociais construtores de sua própria história. Pelo contrário, a concepção predominante é a de uma educação para o ajustamento, a adaptação às normas e padrões de comportamento considerados "adequados", em que aos educandos é imposta uma condição de passividade e subordinação à autoridade do educador.

Acreditando que muitos dos professores da FOUFU tenham sido formados nessa perspectiva, concordamos com Donato (2007, p. 139) que "[...] são muitos anos vividos em um sistema que prioriza a transmissão e a reprodução do conhecimento. Mudar de mentalidade é doloroso e nem sempre se está disposto a mudanças".

Abordar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva mais progressista, centrada no aluno, não é tarefa fácil. Segundo a professora Laura, quem tenta fugir das aulas transmissivas ainda precisa ouvir os comentários maldosos de alguns colegas:

> *Tem gente que acha que isso é picaretagem, que é porque o professor não quer preparar aula!...* [Entrevista em 26/11/2010].

Essa professora nos falou das dificuldades enfrentadas com aulas não diretivas e não prescritivas:

> **Laura**: *Certamente, tenho as minhas dificuldades. Ontem, por exemplo, a gente abriu um leque de discussão sobre política. E eu me vi no seguinte desafio: eu tinha dois tempos pra concluir aquele assunto, eu ainda tinha que passar uma coisa pra eles no quadro e, ao mesmo tempo, os alunos estavam querendo falar! E eu tive que deixá-los falar. Mas, ao mesmo tempo, eu precisava dar um direcionamento, porque eles estavam falando as coisas mais absurdas! Tinha, também, aluno falando coisas importantes, claro... E, aí, você se pergunta: — eu sou o juiz dessa história toda? Não sou! Mas, ao mesmo tempo, eu sou uma educadora. Eu não posso deixar a coisa fluir sem ter uma direção! Eu tenho que orientar essa discussão! Pelo menos chamar a atenção daquele aluno, e dos outros, sobre o que está envolvido! E não deixar, simplesmente, concluir de qualquer maneira... Tem momentos que, para o professor, é muito difícil. Porque é uma responsabilidade muito grande! Você pode deixar a imaginação do aluno correr, a opinião dele fluir, mas você tem que dar*

> *uma direção! Longe de mim, tentar ser o baluarte da verdade, da autoridade, de dizer que isso tem que ser assim ou assim... Mas eu preciso saber conduzir...* [Entrevista em 26/11/2010].

A dificuldade, como vimos, pode estar também na imprevisibilidade dos rumos que o debate pode tomar. Saber orientá-lo para os objetivos das aulas pode ser um desafio, que cresce se considerarmos o tempo da aula também. Talvez essa seja a justificativa para que os professores cujas aulas foram observadas continuem a defender o uso de *slides* e a exposição oral, nos quais os riscos de descontrole são muito menores, assim como menor é o trabalho de preparar as aulas. Nessa perspectiva, quando a racionalidade técnica é norteadora da prática pedagógica, subentende-se que o que se requer dos professores é que executem atividades preestabelecidas para a consecução de certos objetivos (COSTA, N. M. S. C., 2005). Para isso, o docente aplica métodos e adere a rotinas cristalizadas: não faz parte do seu exercício profissional o questionamento do ensino, mas tão-somente seu cumprimento eficaz.

Por outro lado, os professores precisam ter recursos apropriados para despertar o interesse dos discentes, pois, como observou Behrens (1996, p. 40) acostumados "às receitas", eles precisam ser estimulados a recriar mecanismos diversificados para aprender. Para tanto, a atitude docente precisa mudar:

> [...] de um especialista que ensina, para um profissional da aprendizagem, que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem — não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos. (MASETTO, 2003a, p. 7).

Durante as observações de aula, verificamos que a maioria dos professores sente dificuldade em tornar as aulas expositivas um pouco mais dialogadas. Assim, o desafio é motivar o aluno a participar delas; e esse desafio é tanto maior quanto mais específicos forem os conteúdos abordados, pois os alunos não têm conhecimento nem experiência prévios em relação a eles. Sobretudo nas disciplinas mais técnicas e clínicas, isso é um fator limitador da participação efetiva do aluno, como expôs um dos entrevistados:

> **Pedro**: *No nosso caso, com a disciplina de Prótese, os alunos não tiveram, ainda, experiência nenhuma com a especialidade, com as técnicas que eu estou ali, mostrando... Então, como é que eles podem opinar ali?!* [Entrevista em 02/12/2010].

Buscando contornar essa limitação, nossos interlocutores usaram estratégias diversas que nos permitiram identificar alguns saberes pedagógicos importantes, conforme vamos analisar a seguir.

4.3.2.3 As estratégias

Chamamos de estratégias nesta pesquisa os saberes e fazeres revelados no intuito de realizar mediações para motivar os alunos à aprendizagem.

Das medidas que observamos ter alcançado algum resultado quanto a contornar o desconhecimento completo dos conteúdos e temas das aulas, destacamos algumas a seguir.

Alteração da sequência de atividades. Um docente nos informou que, em sua disciplina, semanalmente as aulas práticas sobre dada temática passaram a ser realizadas antes das aulas teóricas. Assim, se o tema é, por exemplo, moldagem, primeiramente os alunos assistem à demonstração de uma moldagem feita pelo professor, a seguir tentam moldar os pacientes. Só depois disso é que assistem à aula teórica sobre moldagem. Desse modo, em primeiro lugar, o aluno se familiariza com os materiais e as etapas dos procedimentos que serão abordados:

> **Pedro**: *Eu acho interessante a gente fazer a prática antes da teoria... E nós temos essa capacidade de fazer, por não ser procedimento irreversível... E trazer, então, à luz, para o aluno, as dificuldades inerentes àqueles passos... Nós estamos dando a experiência para ele poder, na hora de discutir a teoria, fazê-lo com mais, eu diria, precisão, mais empenho!* [Entrevista em 02/12/2010]

Essa estratégia, ainda que não tenha estimulado a participação efetiva nas aulas teóricas, já possibilita um conhecimento prévio, uma primeira visualização e um contato inicial dos discentes com o que será tratado.

Correlações e tradução dos conteúdos/conhecimentos científicos. Alguns professores mencionaram a tentativa de levar o conteúdo até a experiência que o aluno já tem. Durante as observações das aulas, detectamos esse cuidado, em que os professores articulam os conteúdos com situações e exemplos do cotidiano, para facilitar o entendimento do aluno:

> *O docente aponta o canal nasolacrimal e fala: — "quando pingamos colírio nos olhos, sentimos um gosto amargo no fundo da boca, lá perto da orofaringe, porque o excesso é drenado pelo canal. Isso acontece quando choramos, também. A gente sente o excesso escorrendo lá atrás."* [...] *Ao mostrar um forame, ele destaca uma possível ocorrência clínica correlacionada: — "olha só, pessoal, pode acontecer de chegar uma senhorinha no consultório, usando prótese total e falando que a sua dentadura dá choque! É porque a prótese pode estar comprimindo o nervo que sai por este forame e dá sensibilidade à pré-maxila. Existem situações em que é preciso fazer uma cirurgia para extirpar este nervo!(!)" Os alunos prestam muita atenção e fazem perguntas.* [Aula teórica de Anatomia, observada em 24/9/2010].

Segundo Cunha (1988), quando assim procedem, fazendo analogias e estabelecendo correlações, os docentes estão demonstrando preocupação em não falar no vazio e não usar a linguagem como mais uma forma de poder acadêmico. Nesse sentido, destacamos a conduta de uma professora em especial, que procurava correlacionar quase tudo o que falava com situações cotidianas de uma forma bastante feliz em nosso entender. Em diversas ocasiões,

registramos o que ela dizia aos alunos durante as aulas e os nossos próprios comentários a respeito:

> *A docente reforça a importância do que fala, mais uma vez, usando como exemplo, uma situação fictícia. Diz ela: — "quando nós não planejamos direito, quando deixamos de estudar bem e de examinar bem o paciente, pode acontecer de só lá na frente, quando já estamos provando o aparelho, quando o paciente já nos pagou três parcelas do tratamento, a gente perceber que não tem espaço! Isso acontece muito na clínica da escola, onde até é mais fácil resolver. Mas e lá no consultório? Como dizer pro paciente e fazê-lo aceitar que será preciso submeter-se a uma cirurgia e gastar mais MIL reais?" E ela compara: — "é como comprar um carro e, na hora de sair da concessionária, descobrir que faltam as rodas, e que elas vão custar mais DEZ MIL reais! Ninguém aceita!"* [Aula da professora Julieta, observada em 1º/9/2010].

A preocupação em *traduzir o conhecimento científico* para o aluno mostrou ser característica presente, também, na maioria dos docentes. Verificamos que muitos professores elaboraram, simplificaram e produziram um conhecimento "ensinável". A fala de duas professoras durante as aulas em que explicavam conceitos como resiliência, compressibilidade e suporte foram exemplares:

> *— "Nós podemos comparar a falta de suporte com a pressão numa esponja. Ela não resiste, deforma-se, e depois volta à posição original. Isso leva ao conceito de resiliência, que é diferente da pressão sobre uma mesa de madeira, rígida, que não se deforma. Resiste ao movimento. Então tem suporte. Quando os rebordos são muito flácidos, não há suporte, certo?"* [Aula da professora Aline, observada em 25/8/2010].
>
> *— "Se eu aperto a minha orelha aqui, olhem, ela é flácida. Com a compressão, ela cede, dobra. E se eu apertar durante umas três horas, eu não vou aguentar de dor! A compressão provoca dor! O mesmo acontece na fibromucosa flácida do rebordo do paciente. Eu tenho que moldar com alívio, sem compressão, para depois a dentadura não comprimir e causar dor! Tem que fazer alívio, ok?"* [Aula da professora Julieta, observada em 1º/9/2010].

Percebemos que as docentes se esforçam para dar exemplos elucidativos, usando situações corriqueiras de modo a fazer que o aluno correlacione com o assunto da aula. Elas não só definem ou conceituam, mas também procuram enfatizar a importância da informação, relacionando-a com a prática clínica e o dia a dia.

Quando perguntamos aos nossos interlocutores, através dos questionários, se se consideravam transmissores ou tradutores dos conhecimentos científicos de sua especialidade, as respostas e justificativas da maioria deixaram implícita a possibilidade de entendermos que vários dos sujeitos realizam, de fato, algum tipo de produção de um saber novo, um saber diferente dos saberes de referência, que se torna apto para ser ensinado:

> **Frederico**: *Muitas vezes para transmitir um conhecimento, nós temos que traduzi-lo numa linguagem mais adequada para o estágio do aprendizado.*
>
> **Matheus**: *Traduzindo eu coloco a minha visão sobre o problema.*

> **Joaquim**: *Eu tento repassar o conhecimento modulando e aplicando-o à nossa realidade.*
> **Gilson**: *O tradutor põe no dia a dia, na prática, as informações trazidas pelo conhecimento científico.*

Sem a intenção de aprofundar na complexidade que envolve a questão da transposição didática, consideramos a necessidade de mencioná-la, uma vez que estamos fazendo referência ao conhecimento escolar como um saber distinto dos demais. O conceito de transposição didática, defendido por Chevallard (1991), pressupõe o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes. Ela implica o reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico (ou científico ou de referência) e saber escolar. O posicionamento de um professor aproximou-se do que a literatura apresenta a respeito de conhecimento escolar e transposição didática:

> **Leonardo**: *Eu me considero um "tradutor" dos conhecimentos científicos, porque procuro fazer com que esse tipo de conhecimento seja acessível ao aluno. A tradução seria a transformação do conhecimento científico em um conhecimento inteligível ao aluno, já a transmissão seria o simples repasse da matéria contida nos livros.*

Ao se considerar um tradutor do saber científico, nosso interlocutor admite a existência de um processo de adaptação do conhecimento para torná-lo ensinável. Para Chevallard (1991, p.39):

> Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*. (Grifo do autor).

Para buscar obter a atenção do aluno e estimular a sua participação nas aulas, verificamos que os professores usam algumas outras estratégias que destacamos a seguir.

Utilização do senso de humor e da linguagem corporal. Encontramos docentes que utilizaram, de forma muito eficaz, o senso de humor e a linguagem corporal durante as aulas. Alguns se destacaram pelo uso dessas estratégias, buscando obter a atenção dos discentes. E podemos dizer que foram bem-sucedidos. Em nossos registros, pontuamos algumas situações nas aulas do professor Gustavo:

> *Nesse momento, o professor vai passando perto de uma aluna, põe a mão no seu ombro e pergunta: — "Você está com sono? Reza que passa", ele acrescenta em seguida. A turma e a aluna riem, e ele também.* [...] *O professor explana bem o assunto, e a maioria dos alunos parece estar atenta. Ele chama a atenção deles o tempo todo, brinca, bate na cabeça de um, encosta no outro, e consegue fazer com que fiquem o tempo todo "ligados".* [...] *Os alunos parecem satisfeitos com o*

> *clima leve da aula. Percebemos também que o gestual do professor é muito eloquente. Aliás, a sua linguagem corporal é bem rica.* [Aula observada em 18/8/2010].

Cunha (1988, p. 128) observa que a movimentação que o professor faz no espaço de ensino torna mais constante a participação dos alunos e lhe permite verificar se estes estão atentos. Nossos achados são ratificados pelas palavras dessa autora: "[...] quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo próprio nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender". Por sua vez, o senso de humor dos docentes, segundo Cunha (1988), pode tornar mais leve o clima da sala de aula, indicando, em alguns casos, o esforço para tornar prazerosa e interessante a aprendizagem escolar. Ao aproveitarem as situações engraçadas ou ao provocarem-nas, os professores dão certo dinamismo à aula.

Utilização do reforço positivo. Outra habilidade identificada nas aulas de diversos sujeitos desta pesquisa foi a capacidade de elogiar e de incentivar os alunos. E estes, quando incentivados, participam mais efetivamente:

> *O reforço positivo é bastante usado, e com sucesso, pelo docente. Após perguntar aos alunos e ouvir a resposta correta, o professor diz para os alunos: — "vocês estão sabendo tudo!"* [...] *O professor fala para a sala que a pergunta da aluna é muito boa! E repete: — "essa turma é boa. Boa pergunta! — Como você se chama, mesmo? Fernanda? Boa pergunta, Fernanda!"* [Aula do professor Gustavo, observada em 18/8/2010].
>
> *Os alunos respondem e ela completa: — isso mesmo! A turma está muito sabida!* [Aula da professora Julieta, observada em 1º/9/2010].

Para Cunha (1988), ao usar palavras de reforço e incentivo, o professor expressa sua crença na capacidade do aluno de contribuir para o desenvolvimento do conteúdo.

Formulação de perguntas. A preocupação em fazer perguntas aos alunos foi uma estratégia que percebemos com muita frequência durante as observações das aulas teóricas de todos os professores. Com essas perguntas, a maioria dos docentes pretendeu chamar o aluno para o debate, envolvê-lo no assunto, motivar sua participação. Alguns docentes esperavam pela resposta, elogiavam quando ela vinha correta ou a corrigiam e acrescentavam algum detalhe. Outros perguntavam e já iam respondendo, eles mesmos, sem esperar pela manifestação dos discentes. Muitas vezes, a manifestação do aluno não se deu porque a turma estava dispersa, como é o caso deste nosso registro:

> *O professor abre para as dúvidas dos alunos. Quando estas não vêm, ele mesmo questiona a turma, incentivando os alunos a se manifestarem. Mais ao final da aula, pergunta se a turma tem alguma dúvida, alguma pergunta. E fala: —"será que vou ter que arrancar uma pergunta?" Mas ninguém se manifesta. [Percebemos o seu descontentamento com a pouca participação discente]*. [Aula do professor Rodolfo, observada em 16/8/2010].

Observamos as aulas de outros professores que perguntavam e incentivavam para que os alunos respondessem. Em diversas ocasiões, utilizaram o artifício com êxito para levar os discentes à fixação/compreensão do conteúdo e, às vezes, para levá-los a articular os conhecimentos desenvolvidos:

> *O professor vai perguntando, em cada caso, qual é a classificação dos arcos parcialmente dentados. Os alunos vão fixando a matéria pela repetição, que são constantemente estimulados a fazer. O professor brinca dizendo: —"vocês não estudaram nada!"* [...] *Prosseguindo, mostra uma série de slides, pedindo que os alunos repitam, recapitulando tudo o que foi mostrado até o momento: — "que classe é esta? Qual conector maior mais indicado nesse caso? Por que?" [...] Esse recurso parece ajudar na compreensão e também na associação de ideias e articulação de várias informações já transmitidas, porque o docente mostra variações do que falou anteriormente, fazendo com que o aluno raciocine. Percebemos que ele solicita algum raciocínio, que os alunos extrapolem o que foi falado, que deduzam pela associação das ideias. Os alunos se saem bem, conseguindo o desempenho que o professor parece esperar. Ao mesmo tempo, alguns alunos questionam outros aspectos do tema: —"E se a gente usasse o grampo de abraçamento nesse caso? O que ia acontecer?" Percebemos que o exercício parece fazê-los ir além do exposto pelo professor. Verificamos que o docente proporciona oportunidades de reflexão, ou, pelo menos, de correlação dos saberes.* [...] *E ressalta: —"é preciso entender o porquê das coisas pra não virar decoreba."* [Aula do professor Gustavo, observada em 18/8/2010].

Segundo Cunha (1988), a formulação de perguntas é uma forma de incentivo à participação dos alunos. Para essa autora, as perguntas exploratórias e encaminhadoras dão margem ao envolvimento da classe no assunto em discussão e mantém o professor informado sobre o nível de atenção da turma.

No registro seguinte, relatamos a aplicação de um exercício em que o professor, com perguntas sucessivas, conseguiu um momento de diálogo com os discentes:

> *Consideramos bem didática esta forma de ensinar o conteúdo. Como no início da aula o professor trouxe os slides impressos, uma aluna pediu para xerocar e distribuiu para a turma. Então os alunos desenham sobre as imagens impressas, acompanhando o que o docente faz na lousa.* [...] *Os alunos participam ativamente, respondendo às perguntas, raciocinando, e fazendo suas próprias indagações ao professor. Percebemos a construção de conhecimentos, pois há mobilização de vários conceitos.* [Aula do professor Lucas, observada em 14/9/2010].

Certamente, quanto mais os professores derem liberdade para o aluno refletir e elaborar respostas, melhor será o debate e maior será a chance de construção de um conhecimento coletivo. A maioria dos entrevistados, porém, pareceu recorrer às

perguntas mais como artifício para facilitar a memorização e reprodução. A nosso ver, o papel do professor mediador requer formação. As perguntas serão realmente válidas para o propósito de levar o aluno à reformulação e à produção de conhecimentos quando o professor souber ouvir todas as respostas, em especial as menos previsíveis e inesperadas, e conseguir integrá-las à discussão. As perguntas que esperam por respostas prontas só favorecem a reprodução acrítica, além de arrefecerem o debate ou não conduzirem a ele.

Um docente chamou nossa atenção nesse sentido, revelando habilidade na condução do debate:

> *—"Vocês podem falar livremente, expressando o que entenderam, o que conseguiram gravar. Não se preocupem se está certo ou errado".* [...] *Uma aluna fala, outra complementa e outro também. E o professor intervém: — "vamos devagarinho, então, pois já vimos várias ideias aqui". Ele explica, correlaciona e sintetiza estas primeiras ideias, para depois deixar que os alunos prossigam.* [...] *O docente pede que os próprios alunos respondam, mas pede: —"um de cada vez! Para que todos se entendam!"* [Aula do professor Arnaldo, observada em 22/9/2010].

Ele não apenas perguntava, mas também se preocupava em deixar os alunos muito à vontade para se expressarem livremente nas respostas, inclusive emitindo opiniões. Ele conduziu a aula como um debate, com a efetiva participação de todos, fazendo-nos acreditar na utilização de uma pedagogia mais progressista. Segundo Vasconcellos (2002, p. 60), o papel do professor na construção do conhecimento tem três vetores: "provocar" (desafiar, propor dilemas); "dar condições para que o aluno tenha possibilidade de elaborar suas respostas" (objetivos, elementos, situações, propor ações); e "interagir com a representação do sujeito: solicitar expressão, acompanhar percurso de construção" (ajudar a elaborar sínteses).

Por outro lado, também verificamos que uma mesma estratégia pode surtir efeitos diversos, conforme o modo como é utilizada. Foi o que vimos acontecer com a formulação de perguntas. Um dos professores observados perguntava com muita frequência, esperava pelas respostas dos alunos, mas sempre e invariavelmente os corrigia, pedindo que se expressassem melhor. E completava, sempre fazendo menção às provas:

> *Ele questiona — "Por que a área de vedamento periférico recebe atenção especial?" Os alunos vão tentando responder: — "É por causa da tensão superficial, das forças de coesão e de adesão..." E ele vai pedindo que eles se expressem melhor: — "Vocês precisam saber se expressar, verbalizar. Às vezes vocês sabem, mas não conseguem dizer o que sabem... É como na prova!!"* [...] *"Então vamos começar a delimitar a área basal. E vocês vão me ajudar. Eu quero que vocês descrevam como se faz." Uma aluna começa a responder: — "Passa por trás do túber..." A outra ajuda: — "pelo sulco hamular e segue 2 mm aquém do fundo de saco..." O professor diz: — "Está correto, mas é preciso melhorar a*

> *maneira de expressar, para que todos entendam!" Mas ao invés de esperar que a aluna tente se expressar melhor, ele mesmo repete a explicação de modo mais detalhado e pergunta: — "entenderam?" O professor repete que é preciso expressar direitinho, que é preciso raciocinar e expressar... E repete mais uma vez: — "Na prova é a mesma coisa!"* [...] *Ele aproveita para elogiar a participação de todos, mas também observa que eles têm muita dificuldade pra se expressar corretamente. E repete: — "vocês precisam melhorar nisso, porque a prova pode ser escrita!"* [...] *Uma aluna pergunta: — "que material é esse, professor?" Ele responde — "É a pasta zincoeugenólica. E ela tem que ser de que jeito, turma? Hein? Fluida! ele mesmo responde! Era assim que eu queria a resposta da prova!" Os alunos argumentam em vão.* [Aula do professor Pedro, observada em 6/10/2010].

O docente esteve a reforçar, constantemente, a necessidade do aluno se expressar melhor. Entretanto, em várias situações, percebemos que a resposta do aluno precisou ser exatamente como ele desejava, demonstrando uma diretividade excessiva. Quanto às repetidas referências à prova, constatamos uma supervalorização das avaliações em detrimento de outras formas de contribuir para a formação. Talvez ele pudesse correlacionar com outras situações, verdadeiramente reais, em que o expressar mal trouxesse consequências ruins. Mencionar a prova, sempre, nos pareceu um recurso talvez eficiente — pela pressão e medo infligidos no aluno. Mas, certamente este é um recurso muito limitado e limitante tendo em vista o que se deveria pretender com a formação do aluno.

Diretividade e prescrição de saberes. A diretividade não foi uma estratégia usada exclusivamente pelo professor Pedro. Verificamos que esta, assim como a prescrição de saberes, é uma prática presente na maioria dos docentes que ministram disciplinas profissionalizantes clínicas e básicas/biológicas:

> *Um aluno pergunta: — "Estes tiques nervosos* [descontrole neuromuscular] *apresentados pelo paciente não estariam também relacionados com os fatores psíquicos?" E a professora responde: — "Quando eu falo em fatores psíquicos, é no sentido de separar o paciente que coopera e o que não coopera com o tratamento. Desse modo, aquele que coopera, mesmo que tenha tiques, vai entender as limitações que terá para o uso da prótese."* [Aula da professora Aline, observada em 25/8/2010].

Com esse tipo de resposta, consideramos que a docente preferiu fechar o assunto, voltando o foco para o que já havia sido mencionado. Ela não explorou as poucas perguntas dos alunos para ampliar a discussão, e o ensino foi centrado no que a professora considerou ser importante.

Também Chaves (1986, p.363) observou que a educação odontológica "[...] é de certa forma 'diretiva', pois tenta levar o estudante à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes concentradas em torno de uma entidade chamada Odontologia". Quanto à metodologia empregada pelo professor, esse autor afirma que pode ser ou não diretiva.

Quando tem como principal foco *a aprendizagem* do estudante, ela é democrática — o professor cria situações estimuladoras e o aluno responde a elas. Por outro lado, quando é organizada tendo o professor como figura central, que procura explorar *o ato de ensinar* ao extremo, ela é diretiva ou autoritária.

Noutra situação, verificamos a ênfase do docente no conhecimento convergente:

> *O professor reforça: — "guardem estes seis modelos! Estes são os mais usados! No livro tem um monte, uns trinta tipos diferentes, mas NECESSÁRIOS, são só os que eu falei, entenderam meninos? Aqui na FOUFU é assim. Precisou de estética, usa o modelo A, precisou de retenção, usa o B!!! Entendido?!"* [Aula do professor Gustavo, observada em 18/8/2010].

Este nos parece um exemplo de uma educação diretiva, pois o professor insistiu em dar a receita pronta aos alunos, impedindo a busca, a experimentação. Ditou o que acha certo, e esse posicionamento, a nosso ver, pode induzir o aluno a se despreocupar de uma análise mais cuidadosa, de uma série de fatores que deveriam ser considerados. Talvez os alunos fiquem influenciados pela forma categórica como o professor expõe a questão. Nesse caso, podem acabar seguindo a recomendação sem uma reflexão caso a caso.

Existe, nessa situação, uma dissociação entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento. Como observa Fernandes (2001, p. 99), "[...] a concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se aprende com aquilo que se ensina, como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar".

Essas formas de abordagem são corroboradas pela afirmação de Pessanha (1993, p.10–11) de que

> A leitura da prática pedagógica universitária tem evidenciado uma prática na perspectiva da concepção positivista da ciência, do conhecimento e do mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, verdade pronta, "sacramentada, solidificada de tal maneira que não percebemos que é uma tradição".

Menção à avaliação. Dentre as estratégias para tentar motivar os alunos ao estudo, verificamos que a referência à prova foi uma constante entre muitos dos docentes observados. E, comumente, falou-se em prova como instrumento de verificação da aprendizagem e de pressão:

> *— "Cai na prova, viu? E se não copiar, não vai ter como sair bem na prova." Os alunos, que estavam mais calados, se manifestam com exclamações.* [Aula da professora Aline, observada em 25/8/2010].
>
> *— "Isso cai na prova! Eu não perguntei à toa!"* [Aula da professora Julieta, observada em 1º/9/2010].

> *— "Então já podemos dar uma prova na próxima semana!"* [Aula do professor Gustavo, observada em 15/8/2010].

Ainda que o processo avaliativo adotado pelos docentes não tenha sido objeto de uma análise mais aprofundada na presente investigação, tais registros nos fazem recordar os dizeres de Cunha (2001) sobre uma avaliação que quantifica produtos sem se preocupar com o processo. Nesse sentido, "Melhor aluno é o que com mais fidedignidade reproduz as afirmativas do professor ou a informação do livro ou da apostila" (CUNHA, 2001, p. 21).

Um professor, durante a entrevista, teceu uma forte crítica a esse respeito:

> **Gilson**: *Se existe uma coisa, hoje, que não avalia o aluno é avaliação. Porque, se o aluno vai numa festa e passa mal à noite, fica o dia inteiro indisposto... Depois vem no outro dia ser avaliado e sai mal. Do meu ponto de vista, a gente utiliza a nota, porque nós não temos, ainda, a capacidade de usar um outro critério que seja justo. E esse não é justo! Então, na falta de um justo, fica um injusto, que já existe! Mas a avaliação, no meu ponto de vista, deveria ser um método de ensino, onde o aluno e o professor teriam a oportunidade de ver em quais conteúdos a coisa ainda não está consolidada... Ah, aqui não foi legal, então eu vou trabalhar aqui.* [...] *Quer dizer, isso seria, a meu ver, o que deveria acontecer. Então, é um instrumento, ainda, de ensino, do processo de aprendizagem. Mas, como a gente ainda não tem um critério justo... Para ter uma coisa palpável, usa-se a nota. Que, certamente, não avalia nada. Eu acho que o termo mais incorreto é avaliação para este tipo de instrumento usado!* [Entrevista em 23/11/2010].

Sobre as estratégias de motivação aplicadas pelos nossos interlocutores, pudemos observar práticas docentes que mobilizam saberes pedagógicos diversos com resultados diferentes. O que nos preocupa, no discurso de alguns professores cujas estratégias foram infrutíferas, é a tendência a entender que o problema está apenas no aluno. Vejamos o exemplo que se segue:

> **Pedro**: *Eu acabei de falar ali, no demonstrativo, que é o teórico-prático! E eu acho que, para o aluno, é o que eu tenho de melhor pra poder passar, que eu estou passando, ali. Eu estou mostrando, ao vivo, e falando! Chamando a atenção: olha, é aqui o problema! Ou a solução do problema, certo? Então, cadê que tem alguém anotando?! Cadê que tem alguém gravando, como você está fazendo hoje, aqui, para depois transcrever?* [Entrevista em 2/12/2010].

Suas palavras são um exemplo bastante claro de uma prática centrada no docente. O professor aponta o problema do aluno, mas não questiona seu método, pois acredita e nos declara "[...] que está oferecendo o que tem de melhor". Aqui temos a evidência de uma prática em que todo o esforço, toda a ação é do professor sobre o conteúdo, e não sobre o aluno para ajudá-lo a trabalhar esse mesmo conteúdo. De acordo com Vasconcelos (2001, p. 78), "[...] não há sentido no ensino voltado para o aluno, mas centrado no professor, que se considera o 'principal' nessa relação, que deve ser, afinal, paritária" (grifo da autora).

Muitos dos nossos sujeitos reproduzem o modelo pelo qual foram ensinados, desconhecendo outro modo de atuar. Para Cunha (2005), a forte presença do paradigma da ciência moderna na sociedade ocidental favoreceu a forma tradicional de currículo, segundo a qual se espera que o professor da educação superior seja a fonte principal do conhecimento, além de apresentar informações fidedignas e organizadas. Essa racionalidade presidiu — e preside — a concepção epistemológica do pensamento convergente e a pedagogia da resposta única, que não desafia os alunos com questões significativas, tornando a educação quase um rito insignificante de passagem para a vida adulta. Os estudos sobre o ensino odontológico, igualmente, têm demonstrado o predomínio de uma pedagogia de repasse de conteúdos prontos e acabados, sem espaço para argumentação e dúvidas. Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007) observam que a presença da abordagem tradicional ainda é evidente nos cursos de Odontologia, com grande ênfase no processo de ensino, ainda centrado no professor, que aparece como agente principal e responsável.

Ao analisarmos as respostas do questionário sobre o que os professores consideram mais fácil e mais difícil no exercício docente, a maioria apontou, simultaneamente, a facilidade de ministrar aulas e a dificuldade de motivar os alunos, muitas vezes chamados de imaturos e despreparados. Isso nos fez pensar que muitos dos nossos interlocutores, de fato, desvinculam o ato de ensinar do ato de aprender. Noutros termos, atribuem as responsabilidades por ensinar e aprender a sujeitos distintos: professor e aluno, respectivamente. O que ocorre, segundo Masetto (2003b, p. 80), é que:

> A grande preocupação no 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 provas avaliativas.

Porém, como bem destacou Vasconcelos (2001), para o professor tornar efetiva sua atuação, não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno ou, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha a realizar. Segundo Pachane (2003), é infundada a crença de que os alunos universitários, já adultos, estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, que teriam "estratégias" autodidatas que dispensariam o cuidado do professor com sua aprendizagem. O desinteresse e a desmotivação podem ser decorrentes do despreparo de professores preocupados unicamente em oferecer ou transmitir o conteúdo (o ensino), acreditando que a aprendizagem vá se concretizar de acordo com o empenho do estudante.

Ainda neste tópico das estratégias utilizadas pelos professores, destacamos as atividades de extensão como forma de levar o aluno a produzir conhecimentos.

Extensão como possibilidade de ensino. Apoiados pelo discurso de uma de nossas interlocutoras, acreditamos ser possível incentivar e criar condições de desenvolver melhor os saberes e fazeres da odontologia associando o ensino à extensão:

> **Aline***: Eu acho que a extensão contribui de uma forma diferente. O aluno que enfrenta a extensão conosco, sai com uma visão mais diferenciada. Nas atividades de extensão a gente se envolve mais com o aspecto global do paciente, sabe quem é ele, quais são as condições em que ele vive... O aluno sai melhorado na questão humana! E eu também levo isso para a minha vida pessoal... Eu levo isso para a minha vida profissional, também, fora daqui! E trago para o ensino, claro. Deixa de ter aquele certo distanciamento. E o aluno, a gente consegue estimular o aluno a não ser apenas uma repetição do que a gente faz, eu acho que sim. Eu acredito que sim!* [Entrevista em 7/12/2010].

A fala dessa professora nos remete à afirmação de Fernandes (2001) de que a extensão pode deixar de ser atividade para se tornar o campo sociocultural em que a universidade se insere e nele intervém, para aprender e ensinar, criando teorias e, sobretudo, fazendo das atividades de ensino aulas "vivas", num ensino na perspectiva da produção de conhecimento. E diríamos mais: um conhecimento fomentado pelas questões que surgem da realidade concreta e que para ela retorna com soluções.

Fazer extensão nessa perspectiva talvez ainda não seja uma conduta comum entre os nossos sujeitos, pois foram poucos os que se lembraram sequer de fazer referência à extensão como possibilidade de ensinar os alunos. Entretanto, vislumbramos aqui um novo problema de pesquisa, pois esta investigação não objetivou especificamente observar como o corpo docente da FOUFU tem utilizado as extensões na formação odontológica, sobretudo à luz das orientações das novas DCN para formação nas áreas da saúde sob a égide da humanização das profissões.

4.3.3 *Os saberes relacionais*

Ainda dentre os saberes necessários à docência, consideramos a dimensão do *saber conviver*, que compreende *as relações interpessoais vividas pelos docentes* durante o desenrolar do seu trabalho pedagógico. Essa dimensão foi apontada como algo de grande relevância pelos nossos interlocutores:

> **Rodolfo**: *Saber conviver é uma parte essencial do processo de aprendizado.* [...] *Essa convivência é importante! O aluno, hoje, está afastado da sua casa, dos seus pais, dos seus familiares, e ele vê, muitas vezes, num professor, uma pessoa com quem pode conversar, expor seus problemas. E essa relação de amizade, ajuda! Porque abre portas para o contato! Não adianta nada eu ser muito severo, muito cara fechada e não permitir que o aluno converse comigo. A relação tem que ser de*

> *igual para igual. Mesmo eu sendo professor e ele, aluno.* [Entrevista em 23/11/2010].
>
> **Pedro**: *É importante! Claro! Se eu não tenho um bom relacionamento interpessoal, eu, de cara, já predisponho ao outro, que está recebendo a minha informação, a não ter a atenção devida! Ele não está preparado ou não vai querer ficar, ali, me escutando, porque ele já vai ter uma certa aversão, qualquer que seja o assunto!* [Entrevista em 2/12/2010].

Esses depoimentos são corroborados pelas afirmações de diversos autores. Segundo Lucietto (2005), Rego (2001) e Raldi *et al.* (2003), o relacionamento entre professor e aluno tem papel determinante na aprendizagem do discente de Odontologia, podendo as atitudes docentes perante os alunos, e vice-versa, sempre ser entendidas como estímulo ou desestímulo ao interesse e à aprendizagem. Como explicam Bordenave e Pereira (2000), o ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem, sendo esse processo o resultado da relação pessoal do professor com o aluno. Logo, atitudes positivas ou negativas dos professores podem motivar ou desmotivar os alunos, induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço, com repercussões no desempenho acadêmico (REGO, 2001). Tivemos a oportunidade de observar e registrar a atitude de uma das nossas investigadas que, ao final da sua primeira aula, revelou o cuidado de estabelecer um bom relacionamento com a turma:

> *Ao encerrar a aula, exibe um slide que contém a foto de seus dois filhinhos, e os apresenta à turma dizendo os nomes do menino e da menina. Explica que trouxe este slide para que a turma conheça um pouco mais da vida da professora, pois é comum os alunos terem alguma curiosidade. Ela conta que é casada, que tem dois filhos que gostam de dormir tarde... (risos). Pergunta se alguém na classe também é casado... Debaixo da foto tem a frase: BONS ESTUDOS!* [Aula da professora Mariana, observada em 19/8/2010].

Sua atitude nos pareceu uma forma de se mostrar acessível e mais próxima dos alunos.

Por outro lado, um dos interlocutores destacou a importância do docente saber ir além do que percebe na sala de aula. Segundo ele, é preciso procurar conhecer a realidade e o momento que o aluno está vivendo antes de tomar alguma atitude que, mais tarde, poderia se revelar injusta:

> **Bruno**: *se a gente sabe que o aluno está tendo atraso, está tendo dificuldade, por que não sentar com ele e conversar sobre o por quê daquele atraso, o por quê da dificuldade? Pode ser porque mora lá na periferia e o transporte coletivo atrasa... Ou porque a pessoa que vem trazer ele aqui pode ter outros compromissos, não é? E, às vezes, a gente fica muito preocupada em botar uma presença ou uma falta, sem saber o por quê daquela falta! Eu acho que nós preocupamos muito é só com isso aí! Então, é importante procurar saber, antes, se eu posso cobrar ou se eu não deveria cobrar essa presença.* [Entrevista em 9/12/2010].

De fato, durante as observações de aulas clínicas na UCOEI IV, frequentemente pudemos verificar esse professor conversando com seus alunos, perguntando de suas vidas, querendo saber, de uma aluna, como estava a saúde do pai dela, pois ele esteve doente, ou então aconselhando um formando sobre a melhor maneira de montar o primeiro consultório. Em sua atitude, notamos sempre o cuidado com a pessoa do aluno.

Em geral, nas diversas entrevistas os docentes relataram a preocupação com o bom relacionamento com os alunos. Mas verificamos que muitos deles não desconhecem a existência de posturas contrárias, de manifestações de superioridade em relação ao aluno, de arrogância dentro do próprio corpo docente da FOUFU. Nesse sentido, muitos se referiram ao consequente distanciamento que essa atitude muitas vezes provoca. Nossos interlocutores se mostraram insatisfeitos com esse comportamento:

> **Rodolfo**: *Primeiramente, eu preciso saber que eu não estou aqui... Eu não sou Deus, pra ficar num pedestal! Eu só igual a ele* [o aluno], *muitas vezes eu estou aprendendo com o aluno. Mesmo que seja um doutor e um graduado... O nível é o mesmo! Deve ser!* [Entrevista em 23/11/2010].
>
> **Lucas**: *Porque, querendo ou não, na hora em que você está lá dando aula (teórica), parece que você está lá no* [aponta para cima], *não é? Pra mim, não! Mas para alguns tem isso. Eles estão lá em um pedestal, eles se sentem diferentes, não é? Eles são os professores e o outro é o aluno! E isso nunca é bom.* [Entrevista em 18/11/2010].

A propósito, o professor Lucas fez referência a algumas dificuldades vivenciadas quando ainda era aluno, o que talvez explique e fundamente sua disposição de se aproximar mais dos alunos:

> **Lucas**: *Gente, eu tinha vergonha de perguntar na época da graduação!!! Eu tinha vergonha de perguntar, sabe? E era assim: se o professor chegasse pra mim e perguntasse "um trem, nossa senhora"! Eu quase escondia debaixo da cadeira! De medo! Não, de vergonha!* [Entrevista em 18/11/2010].

Esse depoimento, como os demais, reforça o que já foi apontado por Tardif e Lessard (2005): ser a docência uma profissão de interações humanas, isto é, profissão que se realiza por uma aprendizagem de trocas, e não como mera aplicação de técnicas nem de reprodução mecânica de conhecimentos e práticas, mas como compartilhamento criativo, sensível, afetivo, sociocomunicativo, estético, cognitivo, humano, ético-político e cultural que propicia a aprendizagem dos alunos e a dos professores. Também concordamos com esses autores ao afirmarem que a docência é um trabalho que tem como objeto as relações humanas: "[...] o humano sobre e com o humano" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28). Este trabalho "sobre o humano" evoca a necessidade de uma série de saberes e fazeres, como foi lembrado por uma docente:

> **Aline**: *Eu acho que a parte técnica é muito importante, mas também acho que existem outros fatores. Tem que ter um perfil de muita paciência, você tem que ser uma pessoa mais acessível. Porque o aluno, às vezes, vai te perguntar a mesma coisa várias vezes, e, às vezes, o mesmo aluno, ou outros te perguntam a mesma coisa, e depois outro. Então, é preciso ser paciente e acessível. Tem que gostar de estar envolvido com aluno... Tem que ter uma boa dicção. Tem que gostar de falar em público... Se não gostar, tem que treinar! Você tem que ter postura. Tem que ter discernimento de algumas situações que podem acontecer em relação a relacionamento interpessoal... Eu acho que é uma série de coisas. Postura é muito importante! Tem que ter um certo distanciamento, não pode ser aquela coisa muito aproximada, mas também não pode ser uma coisa muito distante. O aluno tem que sentir que ele pode ter acesso a você, mas também tem que ser um acesso limitado.* [Entrevista em 7/12/2010].

Concordamos com Mellouki e Gauthier (2004) quando afirmam que os professores devem ser mestres que jamais impõem sua própria maneira de ver e de compreender as coisas, mas que se preocupam em guiar seus alunos, estimulando e compartilhando de seu entusiasmo e de sua sede de conhecimento.

> Diariamente, por intermédio do que dizem e fazem e nas suas relações com os alunos, eles devem mostrar-se rigorosos, democratas, eqüitativos, justos, respeitosos com relação aos outros, e com relação às suas diferenças, neutros e benevolentes. Todos os dias devem mostrar aos alunos, nos comportamentos rotineiros, o que significa o rigor, a democracia, a eqüidade, a tolerância, a neutralidade de espírito etc. Todos os dias, portanto, devem traduzir e ajudar os alunos a traduzirem as idéias nas coisas da vida, a concretizar o conceito por meio de um comportamento. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 560).

Pelo que pudemos observar, os sujeitos mobilizaram, com muita frequência, os saberes relacionais, em particular nas aulas práticas, em que até a proximidade física favorece a interação com os alunos. Embora nossos próprios interlocutores tenham mencionado a postura de distanciamento e superioridade de alguns de seus colegas em relação aos discentes, sobretudo nas aulas teóricas, não as presenciamos entre nossos entrevistados. A exceção se deu em uma das observações nas Clínicas Integradas (UCOEI IV), quando um docente, sem dar explicação, decidiu negar ao aluno a realização de um procedimento, dizendo simplesmente que naquele dia ele não autorizaria. Ele disse isso e se retirou, deixando aluno e paciente constrangidos com seu comportamento ríspido. Afora esse episódio, verificamos que os professores se empenharam, em diversas ocasiões, com o desenvolvimento de boas relações interpessoais com os alunos. As próprias estratégias de motivação e envolvimento do discente, mediante o uso do reforço positivo, da formulação de perguntas encaminhadoras, da tentativa de usar o senso de humor para tornar as aulas mais agradáveis, que já foram discutidas no tópico anterior, são manifestações desse esforço.

Ao longo desta análise, verificamos que nossos interlocutores mostraram saberes e fazeres diversos. Alguns, talvez, reproduzidos de seus ex-professores, mas certamente também reconstruídos na experiência diária. Por outro lado, a socialização e a possibilidade de construção coletiva dos saberes pelo debate conjunto das experiências individuais quase não foram lembradas pelos sujeitos. Um único sujeito mencionou a importância da troca de experiências entre os pares:

> **Ronaldo**: *Outra coisa importante é a troca de ideias com os companheiros e profissionais da área.* [Entrevista em 29/11/2010].

Este dado revela que ainda prevalece o individualismo na prática docente; o que se torna um entrave ao desenvolvimento dos professores, pois, diz Zabalza (2004, p. 118), eles vivem "[...] tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper esse *status quo*". Para esse autor, os professores da educação superior são dominados pela "[...] síndrome de ensinar à minha maneira", um dos fatores que os levam a adotar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico; cada docente "[...] é rei e senhor do conteúdo a ministrar"; no seu entender, os professores universitários agem como se cada um fosse uma espécie de "célula fechada e autônoma" (ZABALZA, 2004, p. 118). Conforme Petra, Beijaard e Wubbels (2004), quando os professores agem de forma individual e independente, tendem a desenvolver, sobretudo, o domínio técnico da função docente, pois os demais — o ideológico e o empírico — em geral são proporcionados pela reflexão sobre o trabalho realizado.

A propósito, verificamos que o hábito de refletir sobre sua prática continua a ser muito pouco mencionado pelos docentes entrevistados. Segundo Schön (1992), o *conhecimento-na-ação* orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer; logo, toda ação inteligente implica um tipo de conhecimento, mesmo que este seja resultante da experiência. Já a *reflexão-na-ação* consiste em pensar no que se faz ao mesmo tempo em que se atua, e o autor ressalta a importância desse processo na formação do profissional do docente, pois se trata de um processo de diálogo com a situação problemática que possibilita construir o conhecimento. A *reflexão-sobre-a-ação*, igualmente necessária, consistiria no exercício reflexivo posterior à ação, quando o professor analisa e compreende a prática após sua ação. Dentre os sujeitos da pesquisa, só o professor que hoje cursa doutorado em Educação verbalizou a questão da reflexão sobre sua experiência, também defendendo que ela seja coletiva:

> **Gilson**: *Eu não tenho dúvidas de que a experiência conta bastante. Mas ela, sozinha, encontra um limite. Obviamente, a vivência que o indivíduo teve é importante. Mas a informação assimilada e refletida, digerida, é básico para qualquer coisa. É pegar aquela história da gente refletir sobre o que aconteceu, ver o que pode ser modificado, isso é fundamental. Eu acho que esse lado da experiência, somado com a informação, e a possibilidade de refletir — de preferência não sozinho... Sozinho é importante, também — e de tentar trocar essas informações; eu acho que isso vai ser um ganho fundamental para qualquer atividade docente. Senão, a gente começa a separar demais: o professor; da atividade do professor; do aluno... Eu acho que para juntar isso tudo, você tem que parar e refletir sobre a prática, refletir sobre os acontecimentos... Sabe aquela coisa de reflexão na ação? Acho que é bem por ali! O que é que aconteceu? Por que é que aconteceu? Poderia ser diferente? Como eu poderia fazer? Eu acho que isso é fundamental.* [Entrevista em 23/11/2010].

Concordamos com essa reflexão, que encontra eco em Schön (1992) e noutros autores. Segundo Cunha (2001), a prática só é fonte de sabedoria quando torna a experiência ponto de reflexão. Ao interpretarem o desenrolar dessa prática, os docentes se posicionam como sujeitos e como profissionais. Segundo Cordeiro (2007, p. 111), "[...] a reflexão impõe-se como condição da profissionalização do professor que se vai consolidando no processo de reconstrução contínua de saberes e práticas". Como observam Franco *et al.* (2009), é necessário se apropriar do pensamento pedagógico para que se construa a identidade de profissional professor, o que poderia contribuir para desmistificar a "facilidade" do ensinar, ainda conceituado e vivido como o simples ato de transmitir informações (ANASTASIOU, 2006).

Para Pimenta (1999, p. 29), um processo coletivo de troca de experiências entre os pares permitiria que os professores — à luz de uma reflexão na prática e sobre a prática — pudessem constituir seus saberes necessários ao ensino. Como não evidenciamos o hábito de refletir sobre suas experiências, nem a preocupação de discuti-las com seus pares, acreditamos que perdure a ideia da tentativa e erro, apreendida na fala de um professor que, na ausência de uma formação em saberes pedagógicos, disse que acaba "acertando a esmo", sem muita reflexão sobre o que copia de seus ex-professores:

> **Lucas**: *Agora, quando a gente pensa, aí, quando a gente fala do ponto de vista pedagógico, é que há o peso da falta... O acerto aí é meio sem consciência, no caso, da coisa da pedagogia. Mas é claro que nós acertamos, e, talvez, inconscientemente. Mas a coisa funciona.* [Entrevista em 18/11/2010].

Nessa perspectiva, concordamos com Galthier *et al.* (1998) ao afirmarem que tratar a docência de modo intuitivo e experimental, ao sabor dos erros e acertos, seria encará-la como ofício sem saberes. Muitos dos saberes da prática pedagógica a que recorrem nossos entrevistados ainda devem ser aqueles que, segundo Leite e Ramos (2001), provêm da experiência, seja da memória como aluno, seja do exercício profissional não apoiado no

reconhecimento que as ciências da educação têm oferecido. Noutros termos, recorre-se a saberes práticos que não se estruturam em conhecimentos teóricos capazes de organizar a reflexão sobre o que efetivamente se faz.

Em geral, verificamos que, assim como já o havia feito Pimentel (1993) em investigação similar, os professores demonstraram domínio amplo, profundo e atualizado da matéria que ensinam, apresentaram algumas habilidades didáticas, mas poucos demonstraram conhecer, de forma consciente, o que é ensinar. Pensamos mesmo que muitos professores não têm uma ideia muito clara da diversidade de aspectos que podem estar envolvidos em sua prática pedagógica e que poderiam ser objeto de sua atenção e reflexão. Fazemos coro com os seguintes dizeres de Gauthier *et al.* (1998, p. 34): "[...] os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino".

No mesmo sentido, Cunha (2006) menciona os resultados de uma de suas pesquisas que evidenciaram que os saberes relacionados com a prática pedagógica envolvem desde o "saber transmitir" até o motivar os alunos e entender como aprendem. Concordamos com essa autora ao afirmar que esse é um saber valorizado no discurso dos professores, que, entretanto, não atribuem a ele uma condição de legitimação acadêmica. Esses saberes seriam considerados mais como um talento, vocação ou dom dos sujeitos, que os aprimoram, em geral sozinhos, estudando, lendo e experimentando.

Neste estudo, verificamos que, embora muitos docentes tenham mobilizado uma gama de saberes e fazeres na condução de suas práticas, ainda prevalece a forma tradicional de ensinar, divorciada da responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Os saberes que todos eles fazem questão dominar, pesquisar, produzir e atualizar são aqueles relacionados à área de suas especialidades. Como já observou Schön (1992), a racionalidade técnica não leva suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. A ausência do hábito de refletir sobre *o que* fazem e *como fazem* nas salas de aula reforça a versão universitária científica reducionista dos saberes que, na opinião de Gauthier *et al.* (1998) impede o surgimento de um saber profissional do professor. Saber este construído a partir do saber da experiência, do saber do conhecimento específico e do saber pedagógico. Impede, igualmente, a emergência de práticas docentes inovadoras e progressistas, capazes de estimular o protagonismo dos alunos em relação ao aprendizado.

Após identificarmos o perfil do professor de Odontologia e analisarmos sua formação, seus saberes e sua prática, pretendemos, no capítulo seguinte, analisar a formação odontológica atual.

Capítulo V

A FORMAÇÃO DOS CIRURGIÕES-DENTISTAS EM TEMPO DE NOVAS DIRETRIZES

O saber deve ser como um rio, cujas águas doces, grossas, copiosas, transbordem do indivíduo, e se espraiem, estancando a sede dos outros. Sem um fim social, o saber será a maior das futilidades.

— GILBERTO FREYRE, 1917.

Neste capítulo, procuramos detectar os indícios de mudanças na formação odontológica que atualmente se desenvolve sob as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), buscando analisar a influência da atuação do professor na definição do perfil do futuro profissional cirurgião-dentista. Nossa análise abordou aspectos que consideramos entraves relevantes para a formação generalista[40], para a formação crítico-reflexiva[41] e para a formação humanística[42] do cirurgião-dentista, apto ao trabalho tanto na clínica privada quanto no Sistema Único de Saúde (SUS), conforme recomendado pelas DCN. Para tanto, utilizamos as informações coletadas pelo questionário, na entrevista e nas observações em salas de aula.

As DCN para o curso de graduação em Odontologia impeliram o ensino odontológico a um processo de adaptação e mudanças na formação dos novos egressos para um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Esse profissional deve ser capacitado para o exercício de atividades referentes à saúde bucal da população mediante uma prática profissional integral e integrada, pautada em princípios éticos,

[40] A formação generalista refere-se à formação do profissional cirurgião-dentista clínico-geral, que domina os conhecimentos básicos da clínica geral odontológica. O clínico-geral é o primeiro filtro da sociedade. É ele quem detecta e soluciona a maioria dos seus problemas. Para o verdadeiro especialista, na verdade, "sobram" apenas 20% ou 30% dos casos mais complicados (TARRÍO, 1995).

[41] Optamos por chamar de formação crítico-reflexiva aquela formação que se realiza segundo múltiplas abordagens, além da técnico-científica, buscando construir uma visão crítica de mundo que atenda aos problemas sociais, econômicos e culturais das diferentes populações (PRADO; GARRAFA, 2006).

[42] Refere-se àquela formação que respeita as singularidades do "homem-dentista" e do "homem-paciente", preparando aquele para cuidar e satisfazer às necessidades físicas e emocionais deste (MATOS, 2006).

legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica de seu meio, dirigindo sua atuação para transformar a realidade em benefício da sociedade (BRASIL, 2001; 2002).

A FOUFU se encontra em meio à implantação de seu novo projeto pedagógico, que procurou cumprir as DCN; e isso deve ser considerado na presente investigação. Cientes de que não vamos encontrar transformações consolidadas, buscamos indícios capazes de sinalizar as mudanças em curso.

Durante as aulas da maioria das disciplinas observadas, constatamos que foram escassas as menções às transformações previstas para o ensino odontológico. Por outro lado, vários professores — especialmente aqueles que, contratados em regime de 40 horas ou 20 horas (sem dedicação exclusiva), também são profissionais cirurgiões-dentistas — referiram-se às mudanças sentidas na prática liberal/privada da profissão:

> — *"Gente, a concorrência que existe hoje no mercado é muito grande! Por que vocês fizeram Odontologia? Melhor seria ter feito Medicina!* [...] *Hoje, a saída é fazer Ortodontia. E vocês ainda vão ter que fazer curso de aperfeiçoamento, curso de especialização... E tem mais: leva uns dez anos pra começar a ganhar dinheiro!"* [Aula do professor Gustavo, observada em 18/8/2010].

Esse docente descortinou para os alunos uma situação desfavorável da profissão, particularmente de sua perspectiva, que se revelou ainda muito especializante, tecnicista e privatista. Ele não mencionou o serviço público como opção de trabalho. O que também não aconteceu entre os outros sujeitos observados, exceto a professora de Saúde Coletiva. A visão "mercadológica" também ficou nítida quando o docente observou que apenas em algumas áreas ainda seria possível ganhar dinheiro com a odontologia. Suas palavras são corroboradas pelos dizeres de vários autores ao afirmarem que as mudanças impostas não são apenas decorrência das orientações das DCN para a área, mas, igualmente, são consequência do momento de crise e esgotamento vivenciado pela odontologia como profissão liberal praticada na clínica particular (BOTAZZO, 2000; PAULA; BEZERRA, 2003; SECCO; PEREIRA, 2004; MOYSÉS, 2004; MATOS, 2006).

Um dos entrevistados falou da influência que os professores exercem na definição do perfil do futuro profissional, sugerindo que as mudanças respondem à saturação do mercado para a odontologia como prática privada:

> **Lucas:** *Eu tive uma forte formação para a clínica privada. E numa época em que o perfil do docente da nossa instituição também era este. Eram professores, na grande maioria, dentistas especialistas. Eram pouquíssimos os mestres, que tinham uma formação mais voltada para a docência. Então, o perfil especialista do docente direcionava a formação do aluno naquele momento.* [...] *O perfil de entrada dos nossos alunos, hoje, mudou muito. É diferente daquela época, quando a Odontologia era o segundo curso mais concorrido. No meu vestibular, foram quarenta candidatos por vaga. Era uma outra visão da profissão. Você formava e tinha certeza absoluta de que ia conseguir trabalhar e cuidar da sua família, cuidar dos seus filhos. Hoje já não é tão simples assim.* [Entrevista em 18/11/2010].

A ênfase na saturação do mercado é ratificada por Secco e Pereira (2004) ao afirmarem que a odontologia vivencia um momento de crise, seja pelo número de escolas no país, seja pela exaustão do modelo de atendimento, individual e elitista, predominante nos currículos das escolas brasileiras, ou, ainda, pela necessidade de se adaptar às exigências dos pacientes.

As DCN preconizam a formação de profissionais não apenas tecnicamente capazes e cientificamente orientados, como ainda cirurgiões-dentistas generalistas, social, ética e humanisticamente sensíveis e aptos a trabalhar na clínica privada e no SUS (BRASIL, 2002). A percepção dos nossos entrevistados, de acordo com seus depoimentos, é que a formação mudou, mas nem sempre de forma positiva; menos ainda quanto a atender plenamente as novas diretrizes curriculares. A lembrança de que estamos imersos no processo de mudança do curso de graduação, com um projeto pedagógico ainda em implantação, que não foi verificada durante as observações das aulas, foi recorrente nas entrevistas, alimentando previsões ora otimistas, ora pessimistas. Para a professora Aline, a mudança está sendo positiva no que se refere a diversificar as possibilidades de trabalho para o cirurgião-dentista, com acréscimo de disciplinas e atividades no currículo atual, como os estágios, e o incremento das atividades de extensão e pesquisa.

Um ponto a destacar, também positivo e de consenso entre os sujeitos, refere-se ao conhecimento técnico-científico. Todos reconheceram que a formação do aluno nesse aspecto foi e continua a ser bastante adequada:

> **Gilson**: *Vou ser bem sincero: técnicas odontológicas, aqui no Brasil, especificamente na FOUFU, a gente sabe fazer bem! Sem falsa modéstia! Nesse sentido, nós somos bons, e ensinamos bem!* [Entrevista em 23/11/2010].
>
> **Joaquim**: *Nós formamos o nosso aluno, bem formado, não só atualmente, como também pelo projeto pedagógico anterior, para uma clínica particular, para o atendimento no serviço privado. Isso não tem sofrido grandes modificações, não é?* [Entrevista em 20/12/2010].

Estes depoimentos reforçam as análises apresentadas no capítulo anterior, no qual verificamos que a formação dos professores ocorreu na vertente do conhecimento específico e que sua prática evidenciou o bom domínio das especialidades odontológicas. Conforme

Lucietto (2005), muitos professores de Odontologia acham bastante positivo que o futuro cirurgião-dentista receba uma ótima formação científica e técnica, sendo levado a praticar, nas clínicas dos cursos, uma "odontologia de ponta", ou seja, aquela baseada em técnicas cada vez mais complexas e que utiliza equipamentos e materiais de última geração. Nesse contexto, permanece a ideia, no meio odontológico e na sociedade como um todo, de que o bom cirurgião-dentista é aquele dotado de conhecimentos e destrezas manuais para executar determinada técnica/procedimento nas diferentes especialidades da clínica odontológica. Observamos que a explosão de informações, técnicas e materiais tem provocado uma busca constante pelo domínio profundo de conhecimentos especializados e que o grau de densidade tecnológica passou a definir a qualidade do ato odontológico, marcado pela "tecnologização" da prestação de assistência. Tal situação remete a Valença (1998), quando já afirmava que os pressupostos flexnerianos do Relatório Gies, que estabeleceram os referenciais dessa odontologia científica, fazem-se presentes na formação do cirurgião-dentista.

Alguns professores se mostraram pessimistas ao reconhecerem certas mudanças na formação odontológica atualmente oferecida pela FOUFU:

> **Rodolfo:** *Eu acho que ela é muito diferente, sim. Nós tivemos uma formação para clínico geral. Vivíamos numa época em que, para se fazer a especialização, era preciso ter um tempo de formado. Um tempo, primeiro, de vivência clínica! Para depois ir para a especialização. Hoje, não! O aluno ainda nem saiu da graduação e já está se especializando; já está pensando em entrar no mestrado. Qual é a vivência clínica dele? Será que era aquilo mesmo que ele queria?* [Entrevista em 23/11/2010].

Segundo um professor ligado ao Conselho Regional de Odontologia (CRO), existe uma questão mais grave a merecer a atenção dos formadores: o abandono da profissão logo após a formatura:

> *Eu vejo o problema bem mais para trás, em que pessoas fazem Odontologia, recebem o 'canudo' e não exercem a profissão.* [...] *Infelizmente, por um lado, os nossos alunos estão saindo muito cedo. Entram muito cedo e saem com vinte e um, vinte e dois anos. É diferente de um tempo atrás, quando a gente entrava mais maduro, e com mais certeza do que queria! Hoje, olhando a relação de quarenta alunos que se formam, trinta dão entrada no CRO. E os outros dez? O que aconteceu com eles? Isso ocorre todo semestre. Ou seja, esses dez saíram da Odontologia; já estão procurando outros ramos! Outras áreas. É muita coisa!!!* [Entrevista em 23/11/2010].

No seu entender, os alunos entram e saem da universidade muito jovens, e a possível imaturidade para escolher a futura profissão seria uma razão para que cerca de 25% dos formandos não se registrassem no Conselho e não exercessem a profissão. Esse é um aspecto negativo do sistema educacional brasileiro, estruturado de tal maneira que leva muitos jovens,

adolescentes ainda, a escolher suas carreiras aos 16, 17 anos de idade[43]. Como a formação universitária pouco acrescenta na formação geral da pessoa, nossos jovens precocemente graduados e, não raro, insatisfeitos continuam imaturos e mal orientados para novas escolhas. No caso da odontologia, o número crescente de cursos de especialização, atualização, aperfeiçoamento, formação continuada etc. acaba absorvendo, por um tempo, uma boa parcela daqueles egressos incertos e inseguros quanto à profissão, muitas vezes elevando os custos de sua prática e tornando-a menos competitiva em um mercado saturado de especialistas. Nesse sentido, a mudança precisa se dar de forma mais ampla, no âmbito geral da educação superior, conforme defendeu uma professora:

> **Laura:** *Então, não seria só a Odontologia. Eu acho que o nosso sistema universitário precisaria rever tudo!!! Acho que um sistema de ciclo básico, em que o aluno pudesse concentrar matérias mais das Humanas, primeiro: que ele pudesse ter oportunidade de ter um conhecimento geral.* [Entrevista em 26/11/2010].

Na opinião de uma participante, quase nada mudou na formação odontológica atual porque não basta um documento preconizando transformações:

> **Mariana:** *No geral, continua semelhante. Apesar do curso ter aumentado mais um ano e o currículo já apontar tentativas de estar integrado, as próprias disciplinas e áreas não promovem essa integração. Ouço comentários dos alunos sobre as matérias básicas e algumas continuam da mesma forma que quando me formei, apesar das mudanças no projeto pedagógico. Não é suficiente a mudança no papel, no projeto pedagógico, etc. A principal mudança precisa ser a da "cabeça" do professor e para isso a Instituição deve capacitá-lo para um novo modelo, orientá-lo, apoiá-lo e criar dentro do curso uma equipe pedagógica para dar um suporte em relação a todas essas questões complexas relacionadas ao ensino.* [Entrevista em 10/12/2010].

A professora, que reconhece o protagonismo docente e a importância do seu envolvimento nas transformações pretendidas, evidencia em seu discurso a importância da educação continuada dos professores. Nessa perspectiva, seus dizeres vão ao encontro de nossa defesa da criação de um núcleo de apoio pedagógico na FOUFU para oferecer suporte ao docente de Odontologia nas questões do ensino, em especial no atual contexto, em que deve atuar formando profissionais tão diferentes do seu próprio perfil.

Diversos aspectos da formação atual detectados nos discursos dos professores indicaram entraves para a formação de um cirurgião-dentista generalista, humanista, crítico e reflexivo e apto a trabalhar tanto no Sistema Único de Saúde quanto na clínica privada, conforme recomendam as novas DCN. Dentre eles, destacamos, na presente análise: a especialização

[43] Especialmente aqueles de condição socioeconômica privilegiada, como é o caso da maioria dos odontolandos, segundo as pesquisas de Lucietto (2005) e Brustolin *et al.* (2006).

precoce e a falta de integração do ensino como entraves para a formação generalista; a influência da indústria de equipamentos e materiais odontológicos e a elitização como entraves para a formação crítico-reflexiva; o tecnicismo, o distanciamento profissional-paciente, as dificuldades enfrentadas pelas disciplinas do núcleo de formação humanística e a ética principialista como entraves para a formação humanística. Todos constituem, também, entraves para a formação para o SUS, que, na FOUFU, ainda enfrenta o preconceito em relação ao serviço público e as dificuldades de desenvolvimento dos estágios supervisionados[44].

5.1 **A formação generalista**

Procuramos verificar, junto aos professores, se a FOUFU tem conseguido formar cirurgiões-dentistas com o desejado perfil de clínicos-gerais. Diversos obstáculos foram apontados para a não efetivação dessa formação, dentre os quais destacamos a tendência à especialização precoce e a falta de integração entre os componentes curriculares, as quais passamos a analisar a seguir.

5.1.1 *A especialização precoce*

Durante a entrevista, um docente mencionou, como obstáculo à formação do clínico-geral, a forma inadequada como alguns professores orientadores conduzem a iniciação científica:

> **Pedro:** *A iniciação científica configura uma formação um pouco diferenciada da época que eu formei para a atual.* [...] *Eu acho que tinha que ter uma formação, sim, para a pesquisa, o que não tínhamos, antes. Só que eu vejo, em algumas áreas, que os professores e os alunos estão priorizando essa pesquisa à sua própria formação... O aluno deixa de fazer a atividade curricular para poder correr atrás... — "Ah, porque eu tenho uma reunião do meu grupo de pesquisa, e se eu faltar, lá, o meu orientador vai brigar comigo!! Então, ele acha que pode deixar a atividade curricular, a minha aula, que eu não vou brigar com ele!? Ora, a prioridade dele é a disciplina! Ele não está dependendo dessa pesquisa pra passar!!! O conhecimento adquirido para se formar cirurgião-dentista não está dependendo dela!!! E eu já vi aluno bater no peito dizendo: — "eu sou pesquisador"! Nossa! Ele não sabe nem a graduação!!!* [...] *Eu acho que tem que formar o clínico geral! O que está dificultando muito é essa formação de grupos de iniciação científica, da forma como vem funcionando!! Isso acaba com a formação generalista! E o aluno vai para a clínica e quer fazer só o quê? Só quer saber de fazer o que ele está pesquisando!!! Eu quero só procedimentos da disciplina Y* [...]. [Entrevista em 2/12/2010].

[44] Essa divisão em diferentes dimensões formativas só é usada para fins didáticos, pois no processo de ensino e aprendizagem elas estão inter-relacionadas.

Para esse professor, a superação dos problemas que ocorrem na formação não dependeria apenas das DCN, da nova proposta pedagógica, mas também do próprio docente e do modo como ele coloca as orientações e diretrizes em prática. O modo de conduzir a iniciação científica é um exemplo disso. O discurso do atual coordenador do curso corrobora essa interpretação ao reconhecer que a conduta do professor, mesmo dentro das atividades de graduação, pode conduzir à fragmentação do conhecimento e à especialização do aluno:

> *Eu acho que, se nós vemos o nosso projeto pedagógico ao pé da letra, nós não vamos permitir que o aluno saia daqui especialista antes da formação.* [...] *Ele vai, inclusive, dificultar, porque nós vamos cobrar do aluno a participação em disciplinas optativas, em atividades extracurriculares com limitações! Ele vai ter que fazer monitoria, extensão... Então, o projeto dificulta essa formação de superespecialista. Por outro lado, isso vai depender muito de como nós vamos conduzir a relação dos nossos alunos com essas atividades extracurriculares,* [vai depender] *do acompanhamento do aluno durante o curso e do entendimento do docente! Quando nós selecionamos um aluno, no início do curso, para participar de um projeto de extensão, ou de ensino, ou de pesquisa, e, de repente, o aluno se engaja com toda a energia, com toda a dedicação... Nós vamos perceber que ele passa a ser importante naquele processo; e ele vai percorrer, durante todo o curso, especificamente, naquela atividade... E se professor não tomar cuidado, ele vai estar ali, formando um grande especialista, não é? E ele não pôde participar de tudo o que o projeto pedagógico pôde oferecer para ele. Porque ele acaba se envolvendo só com aquilo.* [Entrevista em 20/12/2010].

Acreditamos que a maneira de conduzir as atividades pedagógicas, a leitura que o docente faz de cada atividade proposta, sua atuação guiada pelos seus próprios valores e referenciais, ao final, são o que mais fortemente influencia no resultado da formação. Pensamos que nem todos os professores têm ciência do quanto pode pesar sua influência, visto que já verificamos que não têm por hábito refletir sobre sua atuação, seja individual ou coletivamente.

Segundo um dos nossos interlocutores, o aluno acaba sendo seduzido por algumas áreas que se supervalorizam em detrimento das demais:

> **Ronaldo:** *Durante as nossas aulas teóricas, quando só damos exemplos complexos e de difíceis soluções, muitas vezes no intuito de nos autopromovermos, estamos fomentando uma especialização precoce! Por outro lado, não podemos cometer o pecado de impedir que o aluno participe de atividades difíceis e complexas, sob o argumento de que "isso é para a especialização", deixando a resolução do problema para um segundo plano, que podemos denominar "reserva de mercado futuro"! Sonegando, assim, informações e práticas indispensáveis para a formação de um bom cirurgião-dentista clínico geral. A responsabilidade, também, é nossa, como professores, quando passamos para o aluno que a nossa disciplina é a excelência da profissão, e que as outras disciplinas são coadjuvantes, complementares ou desnecessárias...* [Entrevista em 29/11/2010].

Nesse aspecto, consideramos natural que cada professor supervalorize sua área por gostar dela, por se empolgar com os avanços e buscar conhecê-los para tentar despertar

interesse dos alunos por suas disciplinas. O que não nos parece adequado é passar aos discentes a ideia de que só a própria especialidade tem valor. Verificamos, nos vários discursos dos participantes, a responsabilização direta do professor por esse estado de coisas:

> **Ronaldo:** *Não adianta montar um currículo muito bom, excelente, só no papel! Eu tenho que ver, em primeiro lugar, o perfil do meu professor, e se ele, realmente, ministrará o conteúdo aprovado para o currículo, com vocação e desejo! Se ele quer, realmente, formar o aluno para aquele perfil! Ou se vai fazê-lo porque foi determinado ou obrigado pela coordenação ou pelo colegiado do seu curso ou faculdade. Por que, aí, não vai adiantar nada! Não está dentro dele, da sua vontade, não é próprio dele!* [Nesse caso, ele] *vai continuar a ministrar suas aulas, sem seguir os objetivos terminais do curso, na busca do perfil profissional traçado e esperado pela sociedade e pela profissão. E o aluno percebe isso! Então, procurará tirar proveito pessoal dessa situação.* [Entrevista em 29/11/2010].

Como observa Matos (2006, p. 212), os docentes cirurgiões-dentistas não percebem sua interferência na construção de uma visão especializante dos alunos durante o curso:

> [...] parece que os professores não se dão conta da sua influência nas escolhas dos alunos. A percepção que eles têm é de que apenas falando para os alunos que eles estão com a intenção de formar generalistas — porque esse é o discurso instituído — essa visão vai ser incorporada. Trata-se de uma percepção simplista que desconsidera a formação permeada pelo currículo oculto [...]. Enquanto falam que o ideal hoje é formar generalistas, eles próprios são especialistas e desse modo, são espelhos para os alunos.

Nesse sentido, um dos dirigentes da FOUFU reconheceu a necessidade de debater a questão de forma ampla, visando à conscientização dos professores:

> *Eu acho que ainda precisa uma discussão maior, fora das dimensões do Colegiado — às vezes, até em Conselho, com os coordenadores de Área — para o professor também ter esse cuidado: de não tentar pegar o aluno já no terceiro ou quarto período, e ele tendo mais seis períodos ali, do lado daquele professor, e acabando se especializando só naquela área onde o professor dele atua. E nós sabemos que isso acontece!* [Entrevista em 20/12/2010].

Concordamos com Mellouki e Gauthier (2004) ao afirmarem que o professor pode ser um perpetuador ou um transformador, tendo recebido do Estado e da sociedade civil o mandato claro e direto de assumir, para com as gerações mais jovens, um trabalho de difusão da cultura no sentido lato do termo: os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias. "Ele é, por assim dizer, o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de, através delas, modelar o devir da coletividade" (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 552). No presente caso, a coletividade a que estamos nos referindo seria a dos profissionais cirurgiões-dentistas, que o professor ajuda a formar, traduzindo os componentes curriculares segundo seus próprios referenciais. Não será possível

modificar a formação profissional se o professor for um perpetuador de um modelo tradicional de ensino.

De acordo com Moysés (2003), as escolas foram induzidas a reconhecer, pela via das DCN, os preceitos constitucionais que articulam o ensino de profissões de saúde com os princípios e diretrizes do SUS. Mas, mesmo que os novos projetos pedagógicos incorporem as dimensões sugeridas, isso não corresponde automaticamente à práxis das instituições no que se refere tanto à sua programação curricular quanto à sua reprodução ideológica subjacente, que continua privilegiando a formação de um profissional cirurgião-dentista para a prática liberal tradicional e para o atendimento de elites econômicas.

Para um dos entrevistados, a questão da especialização precoce deveria ser tratada, também, na esfera dos Conselhos Federal e Regionais de Odontologia, pois os próprios alunos já chegam pensando em se especializar o quanto antes:

> **Ronaldo:** *Alguns já chegam para o início do curso já com uma especialização na cabeça, "sem conhecer o todo da Odontologia, ou por ouvir falar que dá status ou dinheiro". Então ele não participa ativamente das disciplinas que tentam dar embasamento na busca da formação de um clínico geral, ele mal e mal vai à aula. Não participa! Muitas vezes, ele sai da sala de aula falando que vai a uma ou outra instituição fazer um curso de "atualização"... Fazer um curso de atualização sem nem estar formado!* [...] *Eu penso que deveria ser como no início das especializações em Odontologia, quando o profissional só podia matricular e cursar após dois anos de formado. Assim, teria oportunidade de vivenciar toda a odontologia e ver, realmente, qual seria a sua vocação e aptidão.* [...] *E eu acho que temos que repensar isso, aí, e reverter esse quadro, formando bons clínicos gerais. Afinal, o especialista é para tratar ou tentar resolver algo mais complexo ou raro na profissão, e não para as coisas mais simples, que acometem a cavidade bucal da maioria da nossa população e comunidade brasileira.* [Entrevista em 29/11/2010].

Isso pode ser explicado porque, segundo Matos (2006), mesmo a forma de vestir dos professores que exercem especialidades de ponta[45] e os carros exibidos nos estacionamentos dos cursos fariam parte de um currículo oculto, despertando desejos de posses nos alunos e sugerindo que a possibilidade de alcançá-los só seria viável mediante uma especialização. A questão da especialização tem, também, um aspecto cultural, ainda resultado do paradigma newtoniano-cartesiano que, durante muito tempo, caracterizou um ensino fragmentado e conservador. Segundo Behrens (1999), ao estabelecer que, para conhecer, seria preciso dividir, que seria preciso classificar para depois tentar compreender as relações das coisas em separado, o pensamento moderno fez que a universidade, em todos os níveis, estruturasse o conhecimento em departamentos estanques: "[...] em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. Mas a repartição foi tão contundente que levou

[45] A implantodontia é, atualmente, uma dessas especialidades.

os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula" (BEHRENS, 1999, p. 384).

No âmbito da odontologia, a busca pela especialização também se vincula aos mais de 120 anos de cristalização de um ensino e uma prática odontológica no Brasil, progressivamente inspirados no modelo biomédico flexneriano e giesiano. Segundo Moysés (2003, p. 10):

> [...] os Relatórios Flexner e Gies, publicados nos Estados Unidos, respectivamente em 1910 e 1926, visaram à normatização do ensino médico-odontológico americano e foram caracterizados pelos seguintes elementos ideológicos: mecanicismo, biologicismo, assistência individual, especialização, tecnificação do ato médico-odontológico, exclusão de práticas alternativas e ênfase em medicina/odontologia curativa.

Constatamos que tem ocorrido uma formação precária de profissionais que não são clínicos-gerais nem especialistas. Muitas vezes, estamos falando de pseudoespecialistas, porque são precocemente especializados e não têm a base de uma boa formação generalista.

Na opinião de alguns bem-sucedidos clínicos-gerais ouvidos por Tarrío (1995), os recém-formados continuam buscando os cursos de especialização também por sentirem "vergonha" da clínica geral; como se fosse algo de menor prestígio o trabalho que "sobra" àqueles que "saberiam menos" que os especialistas. Nesse caso, o termo especialista se refere àquele profissional que, além de dominar perfeitamente os conhecimentos básicos da clínica geral, possui conhecimentos cada vez mais aprofundados sobre determinada(s) área(s). O que não parece ser possível nas circunstâncias que estamos aqui analisando. Enquanto um bom clínico-geral pode vir a ser um bom especialista, caso resolva optar por uma área específica mais tarde, aumentando e aprofundando seus conhecimentos sobre ela, o especialista precocemente formado jamais exercerá plenamente uma clínica geral, pois não aprendeu os conhecimentos básicos de todas as especialidades.

Para Cristino (2005), a formação especializante também pode ser provocada pela inadequação da própria formação da maioria dos professores que hoje atuam no ensino odontológico. Segundo ele, "[...] convivemos numa realidade paradoxal e numa conseqüente crise paradigmática na qual somos especialistas tendo que formar generalistas" (CRISTINO, 2005, p. 13). É o que constatamos na própria FOUFU, pois uma das maiores dificuldades para formar um clínico-geral é o fato de o corpo docente da instituição ser formado, muitas vezes, por especialistas que desenvolvem concepções de tratamento incompatíveis com a realidade social em que se inserem. Esse tipo de formação do agente formador pode ser entendido como

fator de limitação e perpetuação de um modelo já ultrapassado, ao se refletir e influenciar a formação profissional de seus alunos:

> A formação tradicional em saúde, baseada na organização disciplinar e nas especialidades, conduz ao estudo fragmentado dos problemas de saúde das pessoas e das sociedades, levando à formação de especialistas que não conseguem mais lidar com as totalidades ou com realidades complexas. (BRASIL, 2004b).

5.1.2 *A falta de integração*

A integração entre os diferentes componentes curriculares no curso de graduação da FOUFU é outro aspecto diretamente relacionado com a necessidade de formação de um cirurgião-dentista generalista, apto a oferecer um tratamento integral e integrado para o paciente, tal como preconizam as DCN. Conforme o relato contido no novo projeto pedagógico (FOUFU, 2007), é antiga a busca por um modelo de currículo inovador na instituição, o que levou à criação, em 1986, das Unidades de Ensino no ciclo profissionalizante a partir do agrupamento de disciplinas afins. As mudanças realizadas naquela época tiveram um direcionamento específico para integrar o ciclo profissionalizante.

Entretanto, o próprio documento relata que, embora as propostas fossem e continuem a ser diferenciadas, na prática:

> [...] percebe-se que o objetivo não foi totalmente atingido, pois ao se criar uma Unidade de Ensino, espera-se que esta realmente funcione como tal, o que não acontece no currículo vigente, no qual algumas disciplinas que compõem uma determinada unidade ministram seus conteúdos de forma individualizada sem a devida preocupação com a integração. Promover maior integração representa um grande desafio, não somente entre as Unidades de Ensino outrora criadas, mas também entre as disciplinas que compõem o Ciclo Básico, já que este é considerado um dos principais nós críticos a ser desatado com a implementação deste projeto. (FOUFU, 2007, p. 15–6).

O que pudemos constatar com base nas observações realizadas no segundo semestre de 2010, quando já existiam sete turmas em curso, em sete períodos distintos da nova grade curricular, foi a persistência de algumas dificuldades na consecução do objetivo de integrar o ensino odontológico na FOUFU. Durante as entrevistas, diversos sujeitos afirmaram que a integração ainda não se efetivou entre as diversas áreas acadêmicas da instituição:

> **Rodolfo:** *Não existe integração. Infelizmente, nós fazemos aqui um procedimento... Ele vai ser aproveitado em outras disciplinas, mas não tem, assim, uma integração.* [...] *E faz falta! Precisaria haver!* [Entrevista em 23/11/2010]

Para outro docente, a ideia de fazer a integração das áreas teria sido aproveitada por algumas delas apenas para aumentar seu poder e expandir seu "território":

> **Pedro:** *Sabe o que eu acho que aconteceu, quiseram tomar conta! Tomar posse! Para depois ficar batendo no peito e ficar dizendo: — "a minha área está participando de dez unidades, em dez períodos!" E ficar dizendo ainda: — "vocês não trabalham!" Então, tá! E eu estou fazendo o quê, aqui?!! Olha, isso aí mata qualquer integração!* [Entrevista em 2/12/2010].

Concordamos com a opinião desse professor, pois, se o que leva algumas áreas ou disciplinas a participar de várias Unidades de Ensino é o desejo de aumentar seu espaço de influência e poder, então caminhamos no sentido oposto ao da integração. Por outro lado, sabemos que tal ocorrência é perfeitamente possível, tendo em vista o que já foi observado por diversos autores e estudiosos do currículo, das disciplinas e dos saberes escolares. Goodson (1990), por exemplo, observa que o esforço por um *status* mais alto no currículo é acompanhado de oportunidades das disciplinas para controlar mais recursos e mais dinheiro. Esse autor considera que a influência do professor para fazer valer o predomínio da tradição acadêmica está relacionada a essa busca por mais *status* e recursos. O que explicaria a resistência às tentativas de integração ou a sua descaracterização no formato de unidades que, simplesmente, agrupam disciplinas que não se integram, de fato, preservando seus territórios e procurando ampliá-los ao longo do currículo.

Na ótica de alguns professores, a integração tem funcionado bem apenas no interior das unidades:

> **Lucas:** *Nós estamos melhorando. Nós pegamos, por exemplo, a Unidade Estomatológica Integrada (UEI)… A UEI era composta de conteúdos fragmentados, separados, cada um falava o seu e aí juntavam as notas e pronto! Hoje, eu penso que isso melhorou com as Unidades de Reabilitação Integrada do Aparelho Estomatognático (URIAE). Os conteúdos, hoje, se integram, tem aulas que o professor de uma área entra, o outro volta, o outro entra. Então, eu acho que mudou, melhorou. Claro que pode melhorar mais.* [Entrevista em 18/11/2010].

Para outros, nem mesmo dentro das próprias unidades existe integração:

> **Gilson:** *Eu acho que a Unidade, enquanto princípio, ela é perfeita. Agora eu acho que na viabilização da Unidade, no que diz respeito à disciplina A e à disciplina B, por exemplo, é muito difícil de acontecer, porque os conteúdos não são paralelos. Há pouco tempo eu montei um programa — até passei para o pessoal da disciplina B dar uma olhada — que é uma tentativa de montar a Unidade. Mas, sabe o que é que eu percebi que ia acontecer? Ia mesclar, entendeu? Mesclar, sem, na verdade, juntar. Por exemplo: eu chegava na primeira prova, o que é que ela ia ter? Aquela prova ia ser só disciplina B. A segunda, só disciplina A. A terceira juntava um pouquinho. Na quarta, só disciplina A, de novo. Quer dizer, acabava que o objetivo da avaliação conjunta não dava para acontecer. Porque os conteúdos não são paralelos.* [...] *E olha que foi um programa onde nós sentamos juntos: todos das duas disciplinas.* [...] *A dificuldade que eu vejo, hoje, de Unidade, é que tem disciplinas que a gente tem que ter ideia de que elas não nasceram para Unidade.* [Entrevista em 23/11/2010].

Pelo seu discurso, observamos que o professor está comparando a implementação do novo currículo com o que ocorria antes, quando as disciplinas mencionadas eram oferecidas

em separado: uma no primeiro período, outra no segundo. De qualquer modo, constatamos que a ideia de unidade ainda não está bem construída.

Um dos entrevistados observou que a integração é um conceito pouco compreendido e que sua aplicação é dificultada pela concepção de áreas acadêmicas já divididas e bem delimitadas no interior da FOUFU:

> **Joaquim:** *A gente está com um currículo novo na mão, e nós ainda não entendemos o que ele está propondo como integração... Às vezes nós nos achamos muito integrados, e nós ainda não somos tão integrados assim! Essa divisão virtual e física de áreas não colabora!!* [Entrevista em 20/12/2010].

De fato, durante as aulas observadas, raras vezes verificamos os professores correlacionando seu conteúdo com o de outras disciplinas, sem deixar claro a ideia de territórios bem delimitados.

Quando indagados sobre a forma como foi constituída uma unidade formada por três disciplinas (de áreas distintas) e como foram — e são — as discussões entre a coordenação e os docentes e entre os próprios docentes durante a criação da unidade, ouvimos o seguinte relato, que resume o que pensam os três professores envolvidos:

> **Ronaldo:** *Não, a gente não se reuniu. Ela é uma unidade que ficou assim... "Pegaram" isso, isso e isso de um, e de outro, de cada um... E do jeito que a coordenação do curso não discutiu comigo, eu acho — porque eu não sei; eu não conversei com os outros professores. Nem conheço os outros professores! — mas eu acho que não foi discutido com eles também. Como é que isso é unidade, desse jeito?!* [Entrevista em 29/11/2010].

Reportamo-nos às palavras de Cristino (2005, p. 14) ao afirmar que, "Para nosso desencanto, o 'juntar professores' não nos garante, nem de longe, a integração almejada. Ficaríamos, quando muito, no nível da multidisciplinaridade". É o que ainda acontece em muitas unidades da FOUFU.

Outro aspecto verificado nas observações de aulas foi a ausência quase total de divergência de opiniões entre o que os diferentes professores de uma mesma área ou de áreas distintas ensinam. Nos registros das nossas observações das aulas de Clínicas Integradas (UCOEI IV) com o oitavo período, relatamos:

> *O que mais verificamos no desenrolar da clínica é cada professor orientar na medida em que é solicitado. Quando o professor chamado verifica que o caso clínico envolve a opinião de docentes de outras áreas, ele pede para o aluno também consultá-los. E, geralmente, essa consulta se dá individualmente, para cada especialidade, sem a verdadeira integração.* [Observações da UCOEI IV em 13, 17 e 27/9 e 4 e 15/10/2010].

Por um lado, constatamos que existe muito respeito pelo "território" de cada disciplina ou especialidade; por outro, observamos a ausência de integração e interdisciplinaridade, pois não existe discussão e diálogo entre as áreas. Tais situações contrariam o que preconizam autores como Lombardo e Ranali (1999, p. 6):

> Os professores podem ter pontos de vista diferentes em relação a um mesmo assunto e os alunos devem ser habituados a lidar com informações divergentes que possam receber durante o curso, desenvolvendo espírito crítico e emissão de julgamentos com base científica.

Contrariam, também, as orientações do novo projeto pedagógico (FOUFU, 2007), que defende a interdisciplinaridade como forma de evitar a pulverização e fragmentação de conteúdos, permitindo o estabelecimento de diálogos ou conexões entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. De acordo com o documento, o professor que transita pelo território de sua especialidade deve identificar os limites desse campo de conhecimento, bem como os pontos segundo os quais é possível estabelecer conexões com outras disciplinas. Igualmente, "[...] nas Unidades de Ensino que abrangem conteúdos afins, estes deverão ser discutidos de forma integrada, facilitando o entendimento, contribuindo para o aprendizado, e evitando as repetições que são comuns quando as discussões são feitas de forma isolada" (FOUFU, 2007, p. 55).

A integração é um tema que nos leva à disciplina de Clínicas Integradas por sua própria razão de ser, pois existe a crença de que nela o aluno vai conseguir integrar as diferentes especialidades e conhecimentos odontológicos, formando o "todo"; ou seja, vendo e atendendo o paciente em todas as suas necessidades. No entanto, muitos autores criticam essa forma de integração do ensino, deixada apenas para esse momento do currículo. Segundo Cristino (2005, p. 14):

> A integração que queremos vai muito além dos difíceis acordos para a seleção dos conteúdos a serem ministrados ao longo dos semestres da Clínica Integrada, ou dos encontros (por vezes conflitantes) [...] para saber por onde começaremos os planos de tratamento. Implica, entre outras necessidades, o desenvolvimento de habilidades e competências — inclusive do próprio professor — para lidar com o todo, sem pretender o "tudo" das especialidades. Isso nos exige imenso desdobramento para focalizar o essencial, o possível e o desejável e nem todos temos a sensibilidade necessária para desenvolver essa competência.

Dentre os nossos entrevistados, detectamos a existência de divergências de opinião, mas até entre os mais otimistas não existe a percepção de um ensino completamente integrado:

> **Lucas:** *A clínica integrada é uma clínica onde você integra as ações, mas com segmentos ainda... Mas, pelo menos, a discussão é integrada, pelo menos a visão do aluno é feita de forma integrada. Então eu fico pensando que, talvez, seja um formato interessante, pois você tem a visão integrada, mas com professor de uma* [visão] *específica. Então ele te dá a melhor formação naquela área.* [Entrevista em 18/11/2010].
>
> **Ronaldo:** *Na minha concepção, teria que ser tudo integrado, realmente. Porque, o que a gente vê, tanto internamente, quanto o que está levando lá para fora, é que clínica integrada, ela não está funcionando.* [...] *você tem um professor de Endodontia, um de Periodontia, um de Cirurgia, que estão lá, na clínica. Eles só ficam orientando naquilo... Mas não tem um generalista, ali, que vai fechar tudo.* [Entrevista em 29/11/2010].

A visão desse último professor é exatamente oposta à do anterior, ao defender a presença de professores generalistas, e não especialistas na clínica integrada. Enquanto o primeiro defendeu os saberes especializados atualizados, o segundo defendeu a vivência clínica e os saberes da experiência dentro das Clínicas Integradas, pois os saberes específicos já foram previamente ministrados:

> **Ronaldo:** *O aluno já teve tudo de cada conteúdo, de cada especialidade. Ele já teve a parte do conteúdo científico, mas tinha ali, agora, aquele que orientava os "pulos", os "quebra-galhos" que você tem que ter na clínica!!! Não que aquilo vá ser prejudicial ao ensino científico. Mas que é também uma necessidade, é uma realidade! Então, ele ficava ali para ensinar com a experiência, a vivência dele... É coisa que o aluno ainda não tinha visto! É uma pessoa que está trazendo a sua vivência clínica, a experiência dele, que deu certo!!! Hoje, a experiência, a vivência clínica está sendo jogada para...* [Entrevista em 29/11/2010].

De certo modo, a fala desse professor nos remete a Struchiner, Vieira e Ricciardi (2005) quando reiteram a necessidade de aproximação entre os conceitos científicos básicos e a prática clínica — devendo esta valorizar a solução dos problemas da população dentro de uma perspectiva realista. Esses autores advertem que isso ainda não acontece com frequência, pois a aplicação dos conceitos científicos profissionalizantes ainda apresenta uma tendência para o distanciamento, perpetuando a valorização dos procedimentos técnicos, de forma totalmente afastada das necessidades e da realidade da população, assim como dos conceitos básicos.

Nos limites da presente investigação, verificamos depoimentos muitas vezes negativos em relação à possibilidade de formação do clínico generalista. Os relatos apontaram diversos obstáculos para a integração curricular do ensino, que ainda não é uma realidade na FOUFU, bem como a ênfase na especialização precoce, o que prejudica a formação profissional nos moldes sugeridos pelas DCN para a graduação em Odontologia.

5.2 **A formação crítico-reflexiva**

A formação de cirurgiões-dentistas com uma visão crítica de mundo, aptos a atuar em todos os níveis de saúde e a intervir na realidade social para melhorar as condições das populações que nela vivem, pode ser prejudicada por uma série situações. Dentre elas, está o fato de o ensino odontológico sofrer influências externas, muitas vezes desconhecidas e pouco compreendidas pelos docentes. A indústria de equipamentos e materiais odontológicos e a elitização da odontologia podem exercer uma influência negativa na formação do futuro cirurgião-dentista.

5.2.1 *A influência da indústria de equipamentos e materiais odontológicos*

Durante as entrevistas, esta questão foi espontaneamente mencionada por um professor:

> **Ronaldo:** *Quer queira ou não, os currículos são influenciados pelos fabricantes, pelos produtores de materiais, etc. Tanto lá na Medicina, com a farmacêutica, quanto aqui na Odontologia, isso acontece! E nós passamos a ser propagandistas de laboratório!!! A indústria de materiais, equipamentos e produtos interfere... A gente pode estar pensando que não, mas interfere! Na hora em que você vai a qualquer congresso, qualquer evento, só aparece aquele que... Por isso que, hoje é proibido pelo Ministério* [da Saúde] *que, em congressos, sejam distribuídos medicamentos, produtos, etc., para acadêmicos, etc*. [...] *Porque, aí, a indústria que tem interesse em determinado produto restaurador, paga aquele professor, a vida toda, para viajar, para falar só bem daquilo... E não dá oportunidade para o aluno escolher. Aqui dentro ele não escolhe, porque só tem que seguir aquilo, e lá fora também, na hora em que ele faz a pós-graduação, ele só vê aquilo! Ele fica sem um mecanismo para se atualizar, verificando outras alternativas! Isso a gente teria que dar para o aluno! Ele não sai daqui muito crítico. Então, como é que ele vai ser crítico se ele não viu as outras coisas, os outros produtos?!* [Entrevista em 29/11/2010].

Quando perguntamos, via questionário, se os professores acreditavam na possibilidade de uma eventual influência do mercado e dos grandes fabricantes de material e instrumental odontológico sobre o currículo, ou mesmo sobre as novas diretrizes curriculares, e se esse fato seria motivo de preocupação, as respostas foram em duas direções opostas. Metade concordou com o professor Ronaldo, fazendo declarações que também são ratificadas por autores como Narvai (1994), Valença (1998), Paula e Bezerra (2003) e Secco e Pereira (2004) — esses estudiosos já destacaram a força dessas empresas sobre a estrutura curricular das faculdades de Odontologia e sua relação com a prática profissional e as necessidades do mercado, que repercutem diretamente na prática docente e na formação do cirurgião-dentista. Dentre as respostas, destacamos:

> **Matheus**: *À medida que muitos dos conhecimentos são técnicos, acho possível que isto ocorra. Tenho conhecimento informal que nas especializações isto ocorre.*
>
> **Frederico**: *Atualmente acredito que sofremos uma grande influência. Sim, eu me preocupo, e procuro estimular nossos alunos a obter uma visão critica com relação a esse fato.*
>
> **Gilson**: *Sim, isso acontece, embora as mudanças curriculares devessem ser feitas em função das necessidades das pessoas e não da situação do mercado de trabalho. E eu me preocupo em passar para o aluno informações além daquelas de cunho científico, tais como sobre política social e formação geral.*

A atitude de procurar oferecer oportunidade para que os alunos desenvolvam uma visão crítica dessa situação e de destacar a necessidade de que a formação se realize segundo outras abordagens, além da técnico-científica, demonstrou que já existe uma possibilidade de desenvolver referenciais que incitem à reflexão. Também demonstrou que, talvez, seja possível a construção, no ensino odontológico,

> [...] de uma visão crítica de mundo, em atenção aos problemas sociais, culturais e econômicos que a realidade de cada população traduz, contribuindo para a formação humanística do odontólogo e estimulando o compromisso social de intervir para melhorar a qualidade de vida das pessoas, especialmente na esfera de sua atuação profissional (PRADO; GARRAFA, 2006, p. 273).

Entretanto, a outra metade dos docentes declarou que não acredita nessa interferência, não se preocupa com ela, e, destes, apenas um mencionou que algo deveria ser feito para que isso não venha a ocorrer:

> **Álvaro**: *Não acredito nisso. Não me preocupo e não faço nada a respeito.*
>
> **Rodolfo**: *Não há influência do mercado e/ou fabricantes de material e instrumental odontológico na elaboração do currículo ou na diretriz curricular.*
>
> **Joaquim**: *Não são e nunca poderão ser influenciados, pois não são técnicas ou materiais que mudarão a estrutura de um currículo. Procuro estar presente nas decisões de mudança do currículo e participar de discussões sobre o assunto.*

Nessas últimas palavras, notamos a defesa de uma participação ativa do professor nas decisões relativas a mudanças curriculares. Subentende-se que esse cuidado com as questões curriculares também é papel do professor. Preocupa-nos, porém, o fato de esse docente, também, acreditar que isso não esteja ocorrendo no ensino odontológico. Na realidade, verificamos que diversos dos nossos sujeitos ainda não conseguiram perceber que o processo de formação profissional em odontologia também é definido por relações externas ao processo pedagógico, como já afirmou Lucietto (2005). Essa não percepção nos sugere a possibilidade de estarmos lidando com professores ingênuos ou — o que nos parece ser o mais provável — com professores tão imersos em um modelo de odontologia — que, segundo Figueiredo (2002, p. 40), se traduz em faculdades agindo como "[...] máquinas que produzem dentistas em série, com

base em referenciais profissionais elitizados" — que são incapazes de perceber as dicotomias do mundo, desinteressados que estão nas lutas sociais travadas no cotidiano.

Concordamos com Matos (2006) ao afirmar que, muitas vezes, os profissionais cirurgiões-dentistas incorporam as tecnologias de forma acrítica, defendendo-as a ponto de se tornarem, eles próprios, fervorosos consumidores:

> É que, de fato, o professor, o aluno, o dentista e o paciente estão hoje à disposição das indústrias [do capital], quer o saibam ou não. Estas influenciam os profissionais, divulgando em eventos científicos e outros meios de comunicação [impressos e eletrônicos] os novos produtos e as novas técnicas; financiam pesquisas e pesquisadores e complementam a estratégia de marketing influenciando a opinião pública [pacientes/consumidores] por meio da mídia. Nesse movimento, sempre renovado, o homem se rende, acriticamente, ao capital! (MATOS, 2006, p. 104).

Detectamos em nossos sujeitos a falta da formação em aspectos das Ciências Sociais e Humanas, que tornariam os professores mais bem preparados para lidar com as implicações éticas e políticas associadas a todo conhecimento. Por serem os principais atores das decisões, ao direcionarem a prática pedagógica, não podem prescindir do conhecimento das questões históricas, sociais, culturais, políticas e epistemológicas vinculadas à sua prática, quando se trata de alterar a lógica vigente (CUNHA, 2005). Como afirma Fernandes (2001, p. 98), "[...] cotidianamente defrontamo-nos com o conhecimento concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra". Ao excluir a dimensão política do ato pedagógico, o professor age como se as relações entre educação, sociedade e conhecimento ocorressem numa linearidade tempo-espaço-relações sem conflitos e contradições. Assim agindo, os professores certamente também assim ensinam, despreocupados da formação política de profissionais cidadãos.

5.2.2 *A elitização*

Ao procurarmos descobrir como os professores lidam com a presença do pensamento hegemônico acerca de uma odontologia tão técnica e cientificamente elogiável quanto inacessível à maioria da população, questionamos os nossos interlocutores sobre a elitização na odontologia. Durante uma aula, o docente Lucas contrapôs a realidade das demandas de uma população parcialmente desdentada, que ainda precisa de muitas "pontes e dentaduras", com aquela odontologia sofisticada dos eventos científicos:

> — *"Hoje, já não há muitos cursos de próteses parciais e totais removíveis nos congressos, infelizmente. Mas a realidade é que não vamos deixar de fazer estes aparelhos tão cedo. A realidade lá fora mostra que ainda é preciso fazer muita prótese parcial! Muita prótese total!* [Aula do professor de Lucas, observada em 14/9/2010].

Verificamos sua sintonia com as palavras de Moysés (2003) quando acusa o ensino odontológico atual de não levar em conta as condições de vida e o impacto das desigualdades sociais em saúde, visando prioritariamente, mesmo que de forma subliminar, às populações de mais alta renda, cuja tendência epidemiológica é distinta das populações de baixa renda. Segundo Lucietto (2005), existe hoje um descompasso entre a formação voltada à atividade privada e aquela que os egressos vão praticar após a formatura. Afinal, a grande demanda por saúde bucal está concentrada na população de baixo poder aquisitivo, sem condições de arcar com os custos da sofisticação tecnológica da odontologia que se ensina nas escolas e que é tema de praticamente todos os eventos da área. Se temos, como já observou esse mesmo autor, uma formação frequentemente pautada nos últimos avanços da indústria de equipamentos e materiais e na especialização crescente das técnicas, que privilegia a atuação em consultório/clínica particular, onde há espaço para uma "odontologia de primeiro mundo", é provável que acabemos perpetuando o elitismo da profissão.

De fato, vários docentes entrevistados se referiram a uma odontologia cara e restrita a quem pode pagar porque está atrelada ao avanço tecnológico e ao custo de materiais e equipamentos modernos e sofisticados, inacessíveis à maioria da população:

> **Pedro**: *A cobertura da maioria da população, quando ela existe, não usufrui desse avanço tecnológico. Porque eu tenho consciência de que o tratamento odontológico é, realmente, muito caro! E é caro por conta de que o pessoal joga na questão do avanço tecnológico! E tudo o que é novo, o preço vai lá pra cima! É a questão dos instrumentais, dos aparelhos que a gente precisa, e que eu tenho certeza que eu não ia usar pra saúde pública... Mas é para a Odontologia! E, aí, é onde os colegas dizem: — "olha, não tem jeito, você tem que passar esse preço."* [Entrevista em 2/12/2010].
>
> **Lucas**: *Eu acho que é uma profissão que tem, hoje, um alto nível de qualidade, de excelência... A gente pega, hoje, a evolução das técnicas, dos implantes... Mas essa evolução, infelizmente, ainda não está acessível à grande maioria da população. A atenção tem mudado, mas essa mudança, em determinadas regiões, ela ainda não é geral. Infelizmente, a gente percebe muita gente com necessidades ainda de próteses totais... Quer dizer, nós ainda vivenciamos essa realidade.* [Entrevista em 18/11/2010].

Estudos realizados por Pinheiro *et al.* (2009) cobrindo o período de 1992 a 2005 detectaram a tendência de uma formação predominantemente elitista, com pouca preocupação com o social e a promoção da saúde.

Segundo uma de nossas interlocutoras, nas faculdades de Odontologia existiria um círculo vicioso — de procura e oferta de uma formação com ênfase no tecnicismo em detrimento da formação para a prevenção e a promoção da saúde —, o que contribui para deixar grande parte da população desassistida:

> **Mariana**: *O aluno quer aprender as técnicas restauradoras, cirúrgicas, curativas, não dando a devida importância aos aspectos preventivos e de educação em saúde. E, quando se forma, continua a perpetuar a mesma filosofia da Instituição que o formou. A sociedade quando procura um tratamento odontológico quer que todos os seus problemas sejam resolvidos e o profissional muitas vezes não tem formação para isso, tendo necessidade de complementar sua formação nos cursos de especialização que são pagos e depois quer cobrar por isso. Ao mesmo tempo a maior parte população não tem como pagar por esse tratamento sofisticado e para manter sua saúde bucal é dependente do SUS. Sabe-se que a demanda por tratamento odontológico pelo SUS é muito maior que a oferta e tratamentos mais complexos são oferecidos por uma minoria de serviços do país, ou seja, tem-se muita necessidade e pouca resolubilidade.* [Entrevista em 10/12/2010].

Suas palavras ajudam a entender por que atualmente os esforços deveriam ser dirigidos para formar clínicos-gerais, aptos a resolver a maioria dos problemas de saúde bucal da população — problemas estes que não requerem a atenção mais onerosa de especialistas. Por isso, igualmente, as DCN orientam para a formação de profissionais para trabalharem no SUS. Sintonizado com as atuais exigências para a formação odontológica, o coordenador de graduação da FOUFU ponderou:

> *Eu concordo que, por um lado, nós avançamos muito, tecnologicamente. E não adianta nós estarmos colocando na cabeça do nosso aluno e dando a ele oportunidades, ferramentas, altas tecnologias, conhecimento de materiais, e eu posso falar disso, porque eu sou professor dentro dessa linha, e ensinando pra ele o que tem de melhor no mercado de altas tecnologias, sendo que, quando ele vai viver a sua vida clínica, ou quando ele vai prestar um concurso público — o que é uma tendência: o grande empregador nosso é o SUS — ele não vai colocar isso em prática!* [Entrevista em 20/12/2010].

Para uma professora, o perfil elitista é uma realidade, em função de uma série de aspectos, tais como o preço do curso; o regime integral e a grande concorrência nos vestibulares até pouco tempo atrás, que favoreciam o ingresso de alunos de uma boa condição financeira:

> **Aline**: *Eu acho que o curso pode ter um perfil elitista, primeiro, porque é um curso caro! Tem um custo que está em torno de quatro ou cinco mil reais de equipamento e instrumental que o aluno tem que adquirir. Segundo, ele é um curso integral. O aluno, normalmente, não consegue trabalhar. Então, o perfil do aluno não é o daquele que trabalha e estuda. Nos raros casos, os que trabalham, normalmente, não conseguem concluir o curso no tempo regular. Então, não é qualquer aluno... Ele tem que ter respaldo familiar financeiro que consiga sustentar a situação, por uns cinco anos, não é? Então, precisa ser uma família diferenciada. Além disso, hoje nem tanto, mas o curso de Odontologia já foi muito concorrido! E o próprio vestibular já selecionava mais o aluno de escola particular. Então, já vinha um aluno que tinha um perfil elitista, já, natural, lá de trás, porque o vestibular selecionava o aluno com mais condições financeiras, que vinha de um cursinho melhor. A maioria, não é? Então, é diferente de outros cursos em que as pessoas trabalham... São outros valores...* [Entrevista em 7/12/2010].

Aliado ao perfil elitizado do aluno, a professora Aline apontou o perfil de alguns docentes, que também trabalham como cirurgiões-dentistas, e que estão habituados a uma prática elitizada da profissão:

> **Aline**: *Outra questão, é que a gente tem algumas áreas, aqui na faculdade, que têm perfil elitista! Eu acho que sai daqui, também, uma visão diferente... Dos próprios docentes de algumas áreas, que têm esse perfil mais elitista! Então, realmente, "tem gente que não se mistura tanto"! Infelizmente, não é?! Porque a Odontologia é uma profissão — hoje, nem tanto — mas, para uma leva de professores, era uma profissão que gerava um custo alto de procedimentos e, então, atendia-se apenas a uma certa quantidade de pacientes e, então, "acabava-se convivendo com uma nata da sociedade"! Agora, nem tanto, porque a Odontologia já não é mais tão procurada nos vestibulares, mas continua sendo um curso caro... Então eu acho que tem o aluno com um perfil mais elitizado, tem professores, na odontologia, com perfil mais elitizado...* [Entrevista em 7/12/2010].

Assim como essa docente, alguns autores relacionaram a elitização da odontologia com o perfil socioeconômico de alunos e professores. De acordo com Lucietto (2005, p. 49), "É cada vez mais raro ver pessoas sem condições financeiras nos bancos destas faculdades" em razão do alto custo das mensalidades, dos livros e dos instrumentais, dando margem ao tão famoso processo de elitização que se reflete na profissão. A propósito, estudo de Brustolin *et al.* (2006) revelou que 86% dos estudantes de Odontologia têm acesso à assistência odontológica privada, contrastando com o que se observa na maioria da população do país. Concordamos com Figueiredo (2002) ao afirmar que o fato de professores e alunos pertencerem a classes privilegiadas contribui para a perpetuação da ideologia dominante:

> As faculdades de odontologia são formadas, em sua maioria, por professores provenientes das classes de elite, com visões de mundo bastante semelhantes às dos alunos [...]. A educação nos cursos de Odontologia [...] é reprodutora da ideologia dominante. É todo um sistema de valores, ideias e prescrições não explicitadas formalmente, que penetram educandos e educadores. Há uma concordância entre eles de que nada tem a ver com esta situação social e de saúde da população do país. Como as divergências são raras, o modelo é sustentado (p.42).

Por sua vez, houve docente que se lembrou de mencionar e criticar a questão dos materiais restauradores e a supervalorização da estética, "explorada" como justificativa para os altos preços cobrados:

> **Pedro**: *A gente vê um povo meio elitista mesmo! Vamos dar o exemplo do material restaurador.* [...] *É todo aquele aparato que precisa arcar... Isso traz para um patamar de custo financeiro mais alto. E, aí, fica tendencioso para um cliente que pode pagar. E quer só do melhor, não é? E porque está mexendo com a estética, então vamos valorizar, porque estamos deixando a pessoa mais bonita, mexendo com o ego dela, e tal!! Pode cobrar que ela vai pagar!!! Infelizmente, eu acho que tem gente falando isso por aí, não é?! Tem aluno que não fez nem um amálgama na clínica* [integrada], *nem um! Foram fazer só lá, olha aí, a questão de formação, não é? Olha só, foram fazer lá no Estágio! E aí, apanharam! Tiveram dificuldade. Como é que faz para esculpir o amálgama?! Como é que se faz um preparo?* [Entrevista em 2/12/2010].

A primeira parte do seu depoimento é ratificada por Figueiredo, Brito e Botazzo (2003) quando afirmam que o sistema capitalista alimenta o consumo dos serviços de saúde (ou a medicalização da vida), transformando os anseios do paciente por ser belo, por viver eternamente, com prazer e sem dor, em produtos que anuncia, coloca à venda e "exige" a compra. Segundo esses autores, essa fantasia é, muitas vezes, sustentada pela propaganda de que esses desejos podem ser satisfeitos ao se comprar o "produto saúde".

Por outro lado, a ênfase nos materiais estéticos faz que muitos alunos não aprendam a trabalhar corretamente com aqueles materiais de custos mais acessíveis à maioria da população, como é o caso do amálgama citado pelo professor Pedro. O que pode, no nosso entender, levar esses futuros profissionais a não incluir estes últimos entre suas opções de tratamento.

A confirmar o que diz o professor Pedro e nossas próprias impressões, temos o seguinte registro, realizado durante as nossas observações de uma aula de Saúde Coletiva, em que a professora compara os materiais:

> *— "O amálgama, por exemplo, possibilita uma restauração funcional e durável. A resina, por outro lado, dá muita infiltração. O curso muitas vezes vai levar o aluno a usar só resina, não porque se trate do melhor material, mas porque é mais fácil! Não precisa fazer um preparo detalhado como para o amálgama.* [...] *O que acontece é que o preparo do amálgama é muito mais difícil que o da resina. Então tem dentista que não sabe fazer. Ou tem preguiça de fazer e faz resina. E vai acabar fazendo uma odontologia de pior qualidade do que aquele que faz amálgama."* [Aula de Saúde Coletiva, observada em 26/8/2010]

Pudemos constatar que a elitização da odontologia ainda é reconhecida pelos participantes desta pesquisa como uma realidade. Mas o discurso de um dos interlocutores chamou nossa atenção ao deixar transparecer, de maneira oposta a todos os demais, sua crença de que a odontologia já venceu essa dificuldade:

> **Bruno**: *Não! Eu não concordo e entendo que a odontologia não está elitizada. Porque, se nós pegarmos o simples fato de que quase todos, quase 100% dos municípios estão fazendo a fluoretação da água, já se está fazendo um trabalho social de redução da cárie em 40%! Não é?! Quando nós temos, por exemplo, em Uberlândia, uma prefeitura que tem oitenta e quatro dentistas, prestando serviço em três turnos; as empresas de porte maior também têm dentista para cuidar da família dos funcionários; as duas Faculdades de Odontologia existentes em Uberlândia atendem setenta pacientes por dia! A Odontologia já desenvolveu muito nesse segmento! Se nós retroagirmos, por exemplo, lá na minha época em 1977, quando eu fiz a minha graduação, talvez a gente pudesse pensar nisso que você perguntou, porque, aí, não tinha programas! Mas hoje, todo município tem programas! Você pega o Programa de Saúde da Família (PSF), por exemplo, nos municípios de 50 mil habitantes, hoje tem, no mínimo, duas equipes do Programa de Saúde da Família! Então, eu entendo que não está mais assim!* [Entrevista em 9/12/2010].

Ainda que devamos concordar que a situação já foi pior e que os índices de saúde bucal da população brasileira têm melhorado em algumas regiões brasileiras, a literatura e os documentos não nos apresentam estatísticas tão favoráveis. De acordo com a última Pesquisa Nacional de Saúde Bucal (BRASIL, 2010a), o chamado Projeto SB 2010, a cárie dentária, que atingia 69% da população em 2003, ainda acometeu 56% em 2010, e as diferenças regionais continuaram marcantes: com o índice de dentes cariados, perdidos e obturados (CPO) variando de 3,2 no Norte para 1,7 no Sudeste, ou seja, uma diferença de 90%. A título de comparação, o estudo sobre a carga de doença bucal no mundo, realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2004, encontrou um CPO médio mundial (dados de 188 países) de 1,6 (BRASIL, 2010a). Os resultados apresentados pelo mesmo estudo também demonstraram que o ataque de cárie em crianças de cinco anos de idade foi em média de 2,3 dentes, e a proporção de dentes não tratados se manteve inalterada, no mesmo patamar de 80% entre 2003 e 2010.

Quanto à fluoretação da água de abastecimento, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (IBGE, 2008a), de um total de 5.564 municípios brasileiros, 3.351 (60,22%) possuem fluoretação adicionada, e as diferenças regionais ainda são gritantes. Na região Norte, de 449 municípios, apenas 45 (10%) têm água fluoretada, enquanto, na região Sudeste, de 1.668 municípios, 1.433 (85,9%) têm água fluoretada. Na região Nordeste, a relação é de 576 para um total de 1.793, ou seja, 32,1%; na região Centro Oeste, é de 254 para 466, isto é, 54,5%; e na região Sul, de 1.043 para 1.188 municípios, diga-se, 87,8% (IBGE, 2008a).

Segundo Pinheiro e Torres (2006):

> Observou-se desigualdade no uso de serviços odontológicos entre as unidades da federação e entre indivíduos, no Brasil, uma vez que o indicador que aponta para a maior dificuldade de uso destes serviços [nunca ter consultado o dentista] esteve associado com diversas características dos indivíduos e com diferentes características contextuais. O uso foi menor para os homens, os idosos [em comparação aos outros adultos], os não-brancos, os mais pobres, os de menor escolaridade, os sem plano, os residentes em áreas rurais e em regiões mais pobres, de menor estrutura e de menor oferta de serviços: odontológicos, médicos e serviços de maior complexidade.

Os dados, portanto, contradizem nosso interlocutor e não deixam dúvida sobre a distância a ser percorrida para que haja melhor cobertura da saúde bucal dos brasileiros que não podem custear o tratamento odontológico privado de forma regular. Segundo Moysés (2004), mais de 20 milhões de brasileiros jamais obtiveram atenção odontológica e cerca de 100 milhões acessam os serviços apenas esporadicamente.

Pelos dados do IBGE (2008b), cerca de 18% dos atendimentos odontológicos acontecem em centros de saúde e quase 5%, em ambulatórios de empresas, sindicatos, pronto-socorro, hospitais e emergências. A maioria, mais de 75%, ainda acontece em consultório particular.

O mesmo docente Bruno, que contestou a elitização da odontologia, também exibiu, em suas respostas, uma interpretação questionável sobre o que acontece com a atenção odontológica da população. Questionável, mas não incomum entre alguns profissionais cirurgiões-dentistas, professores e alunos de Odontologia que tendem a responsabilizar os pacientes por seus problemas bucais e por sua condição socioeconômica desfavorável. No entender do nosso sujeito, não é a odontologia que está elitizada, e sim o paciente que não tem como pagar ou que não se conscientiza sobre a importância de cuidar da sua saúde bucal:

> **Bruno**: *Agora, o que eu entendo que está acontecendo é que a situação financeira do brasileiro ainda não está podendo pagar o tratamento. Se ele* [o cirurgião-dentista] *está precisando de paciente, e tem o paciente que precisa do trabalho* [do dentista], *então, é a situação financeira que está impedindo! Então, a forma* [de resolver] *seria viabilizar a parte financeira operacional. Por exemplo: dar subsídios para o tratamento, para a comunidade desdentada com baixo poder aquisitivo. E, uma outra coisa: as Associações dos dentistas deveriam fazer um trabalho de base, de conscientização sobre a importância da Odontologia para a saúde geral! Porque dente não é só para sorrir! Se não tiver uma função, se não tiver saúde bucal, isso vai gerar uma menor mastigação, menor digestão, menor absorção... E a saúde não melhora! Principalmente, em pessoas de mais idade! E o paciente precisa saber disso!* [Entrevista em 9/12/2010].

Sua fala remete a Figueiredo, Brito e Botazzo (2003), pois a saúde nesses casos estaria sendo considerada mercadoria, disponível a quem pode pagar. A visão desse professor tem sido reproduzida pelos alunos, como nos relatou — indignada — a professora de Sociologia após uma aula com a turma do sétimo período do curso:

> *E então eu estava trabalhando este tema com os alunos... Só que a maneira como os alunos — mesmo lendo o texto, e mesmo o texto apontando para aquelas condições histórico-sociais e culturais implicadas nesse tipo de prática, e apontando o porquê do próprio paciente chegar e falar: —"vai, arranca logo o dente!" Eles individualizavam o problema! Entendeu? Eles falam assim: — "Ah! O paciente só vai dar valor para o dente dele na hora em que ele perde o dente!" É como se fosse culpa dele, do paciente! Ele é que seria um ignorante, ele é que tem o desejo de não ter dentes, ele é "banguela" porque quer, não é?* [...] *E o que eu percebo é uma dificuldade muito grande, para se... digamos, se despir de uma concepção de mundo que é muito individualista, e poder prestar atenção, justamente, nas condições estruturais.*

Essa forma de ver dos alunos, semelhante à do docente já mencionado, talvez não seja mera coincidência se considerarmos o que já discutimos sobre a possibilidade de os professores influenciarem seus discentes com suas concepções próprias de mundo.

Igualmente, ponderamos sobre a possibilidade de ambos pertencerem aos estratos sociais mais privilegiados, estando, pois, "destreinados" para enxergar e compreender situações diversas das suas.

A docente de Sociologia verbalizou, de modo muito veemente, como a questão das diferenças socioeconômicas não "alcança" os alunos do curso de Odontologia:

> *Agora, o aluno achar que o paciente tem problema porque ele é ignorante, porque ele não quer tratar, porque ele prefere ficar doente a se tratar... Aí eu acho grave!!! Porque, aí, ele não absorveu, justamente, todas as dificuldades que ficaram da desigualdade social...*

Uma pesquisa realizada por Moretti-Pires (2008), também, constatou que o paciente odontológico é pensado como o comprador dos serviços, aquele que tem responsabilidade direta por deixar de recorrer ao profissional e de ter cuidados com a sua saúde bucal, perspectiva que não leva em consideração as questões socioeconômicas. Prevalece entre os discentes de Odontologia "[...] um pensamento de culpabilidade do paciente e de sua condição econômica em situações em que a população não recorre ao odontólogo e passa a ter afecções orais" (MORETTI-PIRES, 2008, p. 219). A crença é a de que:

> [...] os problemas em saúde bucal das pessoas de estratos socioeconômicos menos favorecidos são originados pela falta de conhecimento [...] desconsiderando a situação de exclusão e iniqüidade a que estas parcelas populacionais estão condicionadas por processos históricos, políticos e econômicos, que se refletem em toda a vida do cidadão, inclusive nos aspectos de saúde e, nestes, na saúde bucal. (MORETTI-PIRES, 2008, p. 219–20).

Como pudemos verificar, no curso de graduação em Odontologia encontramos alunos e professores com esse mesmo tipo de crença. Isso pode estar, de alguma forma, relacionado com a dimensão humanística da formação atualmente oferecida. Autores como Balzan (1995) e Molinos (2004) defendem que a formação propiciada pelos cursos de Odontologia deveria se fundamentar em sólidos conhecimentos técnicos na área, assim como proporcionar uma cultura geral que permitisse ao cirurgião-dentista transitar entre áreas afins com certa facilidade, devendo a qualidade do ensino ser entendida mediante processos intersubjetivos que incluíssem critérios sociais, políticos, éticos e filosóficos, concernentes às dimensões humanas. A dimensão técnica seria um conjunto de processos que inclui uma maneira ou habilidades de executar ou fazer algo; não podendo ser desvinculada de outras dimensões sem o risco de se ver reduzida a uma visão tecnicista, que acentua a fragmentação da prática profissional.

Nesse mesmo sentido, Iyda (1998) argumenta que será preciso analisar a odontologia para além de sua aparência e de suas práticas utilitária e técnico-científica. Será necessário vencer a questão da exclusão das classes populares tão evidente na restrição do acesso, na seletividade e no tratamento diferencial dos serviços odontológicos. Concordamos que a politização do ato odontológico deve ocorrer à luz de sua percepção como fenômeno social, econômico, ideológico e político. Para reinventar a saúde bucal é preciso captar a realidade social em sua totalidade complexa, contraditória, inteirando-se de suas estruturas, relações e processos nem sempre visíveis, como observa Iyda (1998). Nessa perspectiva, pensamos que é preciso investir na formação do *ser humano* cirurgião-dentista, e não apenas do *técnico* cirurgião-dentista.

5.3 **A formação humanística**

A humanização no contexto da educação em odontologia faz alusão à área de "humanidades" no sentido geral dos estudos que têm o homem como objeto central de reflexão (MOYSÉS, 2003). Moretti-Pires (2008) defende que a formação acadêmica em odontologia deveria ser conduzida de tal forma que os profissionais se deparassem com seus pacientes não só em nível técnico de excelência, mas também como seres humanos que cuidam de outros seres humanos. Nesse sentido, pelo que já analisamos sobre o perfil profissional que a FOUFU tem possibilitado formar, temos ainda um longo percurso a percorrer e uma série de desafios a superar, tais como o tecnicismo, ainda presente no currículo; o distanciamento entre o profissional e o paciente; as dificuldades enfrentadas pelas disciplinas do núcleo de formação humanística e a ética principialista.

5.3.1 *O tecnicismo*

Ao afirmar que as disciplinas de um curso de Odontologia são ministradas isoladamente, num nível de articulação "[...] à beira do inexistente", Cristino (2005, p. 13) considera que sua contribuição para a qualidade de vida das pessoas seria, no mínimo, questionável, pois, enquanto se anuncia o tratamento do paciente como um todo, a prática ensina a lidar com partes de partes. "Na melhor das hipóteses, nosso ensino tradicional tem dado conta, quando muito, 'da boca como um todo', como se esta pudesse representar 'algum todo' de alguém" (CRISTINO, 2005, p.13, grifo da autora). O depoimento de um dos entrevistados, preocupado com o que tem observado entre os alunos, faz coro com essas palavras:

> **Gilson**: *Eu falo aqui pro pessoal que eles deviam formar para "bocologia"! Só fica ali dentro da boca. Nem Odontologia é! Só enxergam a boquinha.* [...] *Só para você ter uma ideia, esses dias eu ouvi uma que me deixou preocupado!!! Eu comentava com os meninos sobre a possibilidade de atender um paciente com hipnose, com acupuntura. E aí chega o cara e pergunta: — "mas, para quê?" —"Para reduzir a quantidade de anestésico, o limiar de sensibilidade, para o paciente ficar mais tranquilo..". E o aluno: — "professor, mas é só a gente usar mais anestésico. Em vez de dar dois tubetes, eu dou três ou quatro, e ele não tem dor do mesmo jeito!" — É uma visão totalmente tecnicista!!! É o procedimento, é procedimental e pronto!! Quer dizer, e o paciente? Onde fica?* [Entrevista em 23/11/2010].

Essa forma de enxergar o tratamento odontológico pode ter muito a ver com a visão do próprio professor, pois durante nossas observações de aula registramos que, embora existam exceções, muitas práticas docentes primam pelo cientificismo e pelo tecnicismo, fazendo pouca ou nenhuma referência à figura do paciente como um ser humano que deveria ser (bem) cuidado pelo aluno:

> *O docente pergunta: — "Por que a área de vedamento periférico recebe atenção especial?" E ele mesmo responde: — "A mucosa neste lugar cede, gente. Lembra na moldagem, a ação da mucosa sobre o material de moldagem? Esse material fica arredondado. É uma área que a gente vê que cede, mucosa não inserida, entenderam? Ela aceita compressão, porque não está aderida!"* [...] *— "O que ocorre quando há pressão nas áreas de saída de vasos e nervos?" Ele responde: — "Dor, isquemia, anestesiamento. Pode até romper o nervo! Na isquemia há compressão dos vasos sanguíneos.* [...] *É preciso também garantir a boa circulação de retorno, para a drenagem dos metabólitos. Se não acontece isso, vai edemaciar, provocar um inchaço discreto, que depois provoca desadaptação"...* [Aula do professor Pedro, observada em 6/10/2010].

Os saberes mobilizados nas aulas de alguns professores são os técnico-científicos especializados, procedimentais e conceituais. Não verificamos mobilização de saberes atitudinais, formação humanística de valores etc. Poucas foram as referências que vão além da boca do paciente. Como sinaliza Cunha (2001), trata-se de uma prática em que a dimensão cognitiva é valorizada com exclusividade. A fala de um dos nossos interlocutores ligados ao Conselho Regional de Odontologia (CRO) sobre as dificuldades sentidas nos relacionamentos paciente-profissional ilustrou bem isso:

> *A técnica é bem desenvolvida, mas relações humanas, nenhuma! Zero! E eu vejo muito isso dentro do Conselho Regional de Odontologia* [CRO], *as relações humanas entre paciente e profissional são quebradas, muitas vezes, por um gesto, uma palavra que não ficou do agrado... Desconfiança... Muitas vezes, é isso que tem que ser corrigido!* [...] [Entrevista em 23/11/2010].

Nas Clínicas Integradas (UCOEI IV), muitas vezes os pacientes são vistos por professores e alunos como "casos clínicos", sem desejos, sem expectativas e sem necessidades particulares a ser atendidas, pois a formação privilegia mais o procedimento que a atenção ao ser humano. E, mesmo sendo adequado e bem realizado, o procedimento jamais deveria ser feito mecanicamente, isolado da compreensão do que se passa com o sujeito

paciente. Sob esse aspecto, uma professora fez o seguinte comentário sobre o mecanicismo e a impessoalidade vigentes no atendimento realizado nas Clínicas Integradas do curso:

> **Aline**: *Ali o aluno se envolve só com o "abre-a-boca-faz-o-procedimento-e-vai-embora". Isso acontece na Clínica Integrada, onde a coisa é mais mecânica!* [Entrevista em 7/12/2010].

A ênfase no domínio cognitivo em parte é reflexo da dominação que a concepção tecnicista exerce sobre a sociedade em diversos âmbitos, e o setor saúde é um bom exemplo disto, já afirmaram Rozendo *et al.* (1999). De forma geral, os processos de formação dos profissionais dessa área privilegiam os aspectos procedimentais de sua atuação, de modo que o conhecimento técnico e o científico configuram-se como elementos centrais do processo educativo, muitas vezes constituindo-se em seu fim, em vez de ser visualizado como um de seus instrumentos. Esta também é a percepção de alguns docentes:

> **Arnaldo**: *Essa visão é normal em todas as áreas da saúde, não é? Em determinadas profissões, avalia-se o aluno muito a partir do aspecto técnico, da máquina, do instrumento, das medidas de avaliação... E, geralmente, se descuida do fato de se estar trabalhando com o ser humano, com toda a complexidade que é o ser humano. Então, acaba-se não tendo uma preparação para lidar com o ser humano. Aprende-se, muito bem, a lidar com o bisturi, com a ferramenta X, ou aquela que me torna profundamente hábil, mas, ao mesmo tempo, inábil para tratar, para lidar com o paciente. E isso vem acontecendo em todas as áreas da saúde.* [Entrevista em 17/11/2010].

Ao priorizarmos o desenvolvimento de habilidades técnicas nos cursos superiores em saúde, estamos contribuindo para uma prática desumanizadora. Concordamos com Freire (2000) ao afirmar que, desumanizada, a prática educativa se reduz ao treinamento dos educandos apenas, e não à sua formação. Dois dos nossos entrevistados se mostraram preocupados com os resultados desse "treinamento" que não forma pessoas preparadas para o cuidado de outras pessoas no sentido pleno, levando em conta a sua integralidade:

> **Gilson**: *Aconteceu uma coisa, um dia, que eu fiquei assustado!!! O cara chega lá no Pronto Socorro Odontológico com a boca muito ruim! Aí, o aluno estava lá. E o paciente: — "Atende eu!" O aluno virou para ele e falou assim: — "você passa fio dental?" E o paciente: — "não." — "Mas o senhor precisava passar fio dental! Se o senhor não passar fio dental, vai perder os dentes todos!" Aí o cara virou para o aluno, levantou os braços assim, e falou: — "Como? Eu não tenho nenhuma das mãos!?!" Professora, o homem só tinha uns toquinhos nos braços!!! Olha só a que ponto nós chegamos: o aluno perguntando se o paciente passava fio dental, sem nem notar que ele não tinha as duas mãos! E eu acho que, muito, é culpa nossa, dos professores. Que não mostram isso. Até porque, se perguntarmos o que é formação humanística, muita gente não vai saber nem o que é!* [Entrevista em 23/11/2010].
>
> **Ronaldo**: *O aluno não vê aquele paciente como indivíduo e cidadão. Ele vê como um indivíduo que precisa fazer X restaurações, X próteses, Y reabilitações, mas sem se inteirar das condições que o levaram a adoecer...* [Entrevista em 29/11/2010].

Esses relatos evidenciam claramente as lacunas na dimensão humanística da formação, que precisa ser mais bem avaliada e reformulada. Como afirmam Rios *et al.* (2007), a formação do cirurgião-dentista, apoiada no modelo *flexneriano*[46] e no *paradigma científico da modernidade*, tem se caracterizado pelo tecnicismo simplista, com a manutenção de uma abordagem hospitalocêntrica, curativista e verticalizada que, dividindo o ser humano em corpo e mente, cria um dualismo que dificulta a concepção do homem integrado ao universo em todas as suas dimensões. Ao se perder uma visão sistêmica dos organismos, impede-se uma visão holística da saúde. Se o corpo tem sido privilegiado no processo de tratamento e cura, em detrimento da mente, esquece-se de que o homem forma um todo, onde os fatores biopsicossociais se integram em nova significação que vai além da soma das partes. As ações são desenvolvidas na direção de curar a doença, ou seja, deixam em segundo lugar o cuidado do sujeito doente e a ajuda para o desenvolvimento do paciente em maiores níveis de autonomia e autocuidado.

5.3.2 *O distanciamento profissional-paciente*

Assim como presenciamos situações de menosprezo ao paciente em sua dimensão humana, também verificamos que alguns docentes, vez ou outra, tiveram o cuidado de reforçar com os alunos a necessidade de levar em consideração essa dimensão. Durante suas aulas, registramos discursos semelhantes aos que se seguem, todos em aulas teóricas:

> *O professor fala da necessidade de saber, sempre, que "o paciente não é um robô". Que é preciso lembrar que "ele tem sentimentos, e que ele pode ser diferente do aluno". Que ele pode sentir enjôo quando o filme radiográfico é colocado na boca, e o aluno pode não sentir o mesmo. O professor destaca: — "é importante saber que existe paciente em que tudo é mais difícil. Alguns aceitam bem, outros não, alguns reclamam... É preciso lembrar que os pacientes são seres diferentes de vocês e diferentes entre si."* [Aula do professor Rodolfo, observada em 16/8/2010].

Outros entrevistados afirmaram que a postura do professor também tem um peso significativo na formação humanística dos alunos. Os exemplos que os professores oferecem tanto podem contribuir como dificultar esse tipo de formação:

> **Arnaldo**: *Na minha formação profissional, eu tenho os meus professores, que são a minha base, o meu modelo, através dos quais eu estarei organizando-me, e analisando a minha postura pessoal, e profissional, principalmente. Eu vejo esses*

[46] Esse modelo se consolidou em virtude das recomendações apontadas por Abraham Flexner (1866–1959) em relatório encomendado pela Fundação Carnegie, dos Estados Unidos, em 1910, e cujas conclusões tiveram amplo impacto na formação médica em quase todo o continente americano. Baseado num paradigma fundamentalmente biológico e quase mecanicista para a interpretação dos fenômenos vitais, o modelo flexneriano gerou, dentre outras coisas, o culto à doença, e não à saúde, assim como a devoção à tecnologia, com a presunção ilusória de que seria o centro de atividade científica e de assistência à saúde (SCHERER; MARINO; RAMOS, 2005).

> *professores distantes comigo, frios, indiferentes, estão muito mais preocupados com a técnica que eu faço aquilo que eu estou mostrando... Eles não estão interessados em mim enquanto pessoa, enquanto estudante, nem nada... Eu também vou aprender com esse tipo de professor. Quando eu vejo um professor meu agindo com um paciente, de qualquer maneira, ele está me mostrando um modelo também! Não só técnico, de fazer as coisas, mas, também, um modelo pessoal. E mesmo que ele não tenha consciência disso, eu estou aprendendo com ele! Aqui, por exemplo, na clínica, tem as secretárias que sabem direitinho, dependendo de como o aluno chega aqui para conversar com elas, elas sabem: esse aluno é do professor X, da professora tal, só pela postura!*
>
> **Ronaldo**: *Então, o exemplo, também tem que ser dado pelos professores. O comportamento dele em sala de aula, fora de sala de aula, e tudo! Porque o aluno vê aquilo como um todo. Muitas vezes ele se espelha em um professor como se ele fosse um Deus!* [Entrevista em 29/11/2010].

De fato, existe uma reprodução de valores no interior da escola com base na visão que os alunos têm dos professores e na interpretação que os alunos fazem de seus comportamentos e atitudes. Se o professor deixa implícita a ideia de que o profissional é superior e mais sábio, cabendo ao paciente apenas acatar sua autoridade, essa ideia, se reforçada diariamente nos ambientes de ensino clínico em especial, acaba "naturalizando-se" para os alunos. Nesse sentido, pensamos que uma mudança nessa dimensão da formação configura uma verdadeira mudança paradigmática, pois é todo um modelo há muito consolidado que precisa ser modificado.

Reconhecendo que a FOUFU ainda não oferece uma boa formação humanística, um professor observou como essa situação vai se refletir negativamente na relação do futuro profissional com o paciente:

> **Lucas**: *Eu acho que é extremamente importante a questão afetiva… Hoje, a nossa formação é muito falha nisso! A nossa e a do nosso aluno!* [...] *Nós formamos bem o aluno do ponto de vista psicomotor, do ponto de vista cognitivo... Agora, quando você pega o afetivo, que formação nós damos para esse aluno? A não ser por pequenas relações deste ou daquele docente, do acolhimento deste ou daquele docente, muito mais com exemplos, muito mais... Porque não adianta ser um exímio reabilitador, se você não souber lidar com o paciente. Se você não tiver condições de conversar com o seu paciente! Porque o paciente quer ser bem recebido, quer ser bem tratado! Às vezes você é excepcional, mas você não tem trato!!! Aí você não consegue.* [Entrevista em 18/11/2010].

Conforme Matos (2006, p. 135):

> É a partir, então, da compreensão das singularidades do "homem-dentista" e do "homem-paciente" que a relação paciente-profissional pode transcorrer de uma forma positiva ou negativa. É positiva quando proporciona ao paciente a sensação de satisfação de suas necessidades (físicas e emocionais) e ao profissional a sensação de tarefa cumprida, respeitando o seu "sentido de vida". A partir dessas percepções, são vários os desdobramentos que podem emergir na relação, dentre eles: respeito, confiança e afeto.

O relato de outro entrevistado apontou a mesma direção ao criticar a postura do profissional da saúde que impõe um distanciamento em relação ao doente:

> **Arnaldo**: *Muitas vezes a dificuldade de adesão do paciente ao tratamento é uma reação ao profissional da saúde, que não soube chegar, que não soube falar a mesma linguagem do paciente... Muitas vezes, o profissional usa uma linguagem técnica, o paciente não entende nada, cria-se uma distância muito grande.* [...] *Por exemplo, tem médico que tem uma mesa* [...]. *Ele fica sentado atrás de uma mesa de quase um metro e meio de largura e nem põe a mão em você!! Ele olha pra você — eu estou falando isso porque já vivi isso! Já fui a médico que, pra você chegar ali, está aquela mesona, e ele sentado afastado, com aquela cadeira lá atrás. E quando eu mostrei o meu problema pra ele, eu estava com um problema na mão, e ele olhou assim, e nem tocou! Parecia que tinha nojo!! Pavor!!! Ora, isso tudo, a pessoa que está ali na frente do profissional sente! Reage a isso! Então eu preciso saber como proceder, não é?* [...] [Entrevista em 17/11/2010].

Na opinião do professor Arnaldo:

> [...] *formação humanística não se faz só com uma disciplina. Importa muito mais o que o professor comunica para os alunos, o que ele mostra com as próprias ações dele, com o próprio comportamento, quando está diante do paciente! É o que o aluno observa quando acompanha o professor, quando observa a sua postura nas diversas situações. Isso é o mais importante!* [Entrevista em 17/11/2010].

Concordamos com Matos (2006) ao ponderar que a cultura médica tem promovido um grande engano quando cultua a imagem do profissional que não se comove, sempre frio, sem nunca perder a pose, soberbo, acima dos sentimentos humanos. Para a autora, essa é uma defesa psicológica grave que desumaniza, substituindo o sentimento e o calor das trocas humanas pelo valor relativo, aqui absolutizado, do conhecimento técnico. Como a autora, também discordamos da expressão "humanização da medicina", pois acreditamos que é o profissional de saúde que precisa se reumanizar mediante a aceitação sincera de suas mazelas e fraquezas. Segundo Deslandes (2004), humanização significa a capacidade de oferecer atendimento de qualidade, articulando os avanços tecnológicos com o bom relacionamento. Entretanto — afirmam Malta *et al*. (2004) —, no modelo médico hegemônico, a assistência à saúde se tornou um ato sumário, prescritivo, que produz procedimentos, mas desconsidera os condicionantes sociais, ambientais e subjetivos do processo saúde–doença.

As declarações dos nossos interlocutores, de certa forma, valorizaram a formação humanística. Seus discursos isoladamente foram carregados de argumentos favoráveis a essa dimensão formativa, como bem ilustram estes dizeres sobre o bom relacionamento interpessoal do professor com o aluno e do profissional com o paciente:

> **Bruno**: *Por exemplo: com o aluno muito jovem, que chega aqui, eu posso fazer um papel — como um velho de sessenta e dois anos — de pai, de orientador de princípios básicos de relacionamento, de princípios básicos de coração, mesmo! Aquela frase repetitiva, que todo mundo usa, mas que é bom, por exemplo, ensinar para o aluno que ele precisa receber o paciente olhando nos olhos e falando bom dia! E, depois, na hora de ir embora, põe a mão no ombro dele e fala assim: vai embora com Deus... Eu acho que isso faz parte da nossa... Fora os conteúdos de*

> *Odontologia, a gente pode ensinar muito para o aluno, no sentido de ser um ser humano diferente! E, às vezes, isso passa despercebido!* [Entrevista em 9/12/2010].

Também acreditamos que muitos, de fato, ensinem pelos exemplos que oferecem, natural e espontaneamente. Mas verificamos que ainda são escassas as abordagens intencionais. Ainda se pratica muito pouco sobre esses aspectos no ensino odontológico de todas as áreas e, menos ainda, fazem-se reflexões sobre tais questões. Excetuando-se aquelas situações já descritas em que certos docentes procuraram mostrar a necessidade de ter certa consideração pela pessoa do paciente, apenas três professores trataram do tema humanização dos atendimentos em saúde em suas aulas. Todos eles faziam parte do núcleo dessa formação específica. Um deles falou aos alunos:

> *— "É preciso tratar o paciente como um todo, mas não só o todo físico, como também o social, o mental, o emocional... Às vezes vocês precisam se lembrar que podem estar lidando com indivíduos que moram debaixo da ponte, que sequer têm casa, quanto mais água encanada em casa! E vocês estão cobrando deles que escovem os dentes três vezes ao dia e que passem fio dental! Vocês têm que saber quem são os seus pacientes!"* [Aula de Psicologia, observada em 22/9/2010].

Outro criticou o excesso de mercantilismo da profissão e falou das posturas e dos valores que o cirurgião-dentista deveria assumir para tratar os pacientes com mais sensibilidade e respeito. Segundo esse docente, ao tratar o paciente como "freguês" consumidor dos produtos que "vende", o cirurgião-dentista contribui para gerar desconfianças. Se o relacionamento fosse melhor, embasado em laços de respeito e consideração, haveria menos denúncias e processos contra os profissionais, como exemplificou a seguir:

> *— "Outro dia aconteceu o caso de uma paciente que procurou o Conselho Regional para se queixar da desatenção do profissional. Ela sofreu uma parestesia durante um procedimento, mas não queria denunciar. Só queria ter tido a oportunidade de ter sido esclarecida sobre o que aconteceu, de saber o que tinha causado a parestesia. Só isso. Faltava só o cirurgião-dentista descer do seu pedestal de 'doutor' e ouvir melhor a sua paciente. Ela não queria o seu dinheiro, mas sim a sua atenção e um esclarecimento. E só denunciou porque não recebeu isso!"* [Aula de Ética e Bioética, observada em 16/9/2010].

Concordamos com Matos (2006) ao afirmar que, na relação entre paciente e profissional, na qual o cirurgião-dentista exerce um papel de cuidador, o paciente requer a adequada atenção odontológica para lhe propiciar uma boa condição de saúde, funcionalidade, estética e bem-estar. Mas isso não é tudo. O cirurgião-dentista precisa suprir uma necessidade humana que apenas será satisfeita pelo outro: o estabelecimento de relações afetivas que só

podem acontecer se o paciente se sentir acolhido pelo profissional em sua condição humana com seus medos, angústias, problemas e desejos.

5.3.3 *As dificuldades enfrentadas pelas disciplinas do núcleo de formação humanística*

Durante as nossas observações de aulas, bem como pelos depoimentos dos professores nas entrevistas, detectamos muitos entraves ao desenvolvimento das disciplinas de Sociologia, Psicologia e Ética e Bioética. Essas três disciplinas constituem a Unidade de Conhecimento Humano 1 (UCH1), pertencente ao Núcleo de Formação Humanística do currículo da FOUFU. Essa unidade foi criada no novo projeto pedagógico, justamente, para incrementar a dimensão humanística da formação dos futuros cirurgiões-dentistas — duas disciplinas são novas no curso: Psicologia e Sociologia. A disciplina de Ética e Bioética já era ministrada no curso, mas fazia parte de outra unidade e era oferecida noutro momento do curso.

Verificamos, pelas observações de aulas, que os conteúdos tratados foram muito adequados, na maioria das vezes. Entretanto, também constatamos serem muitos os aspectos envolvidos na formação de profissionais mais humanizados. E, por mais que as DCN orientem, por mais que o novo projeto pedagógico da FOUFU preveja essa formação com algumas disciplinas, concordamos com um dos nossos interlocutores: as coisas não são assim tão simples e fáceis:

> **Gilson**: *O que eu acho é que a gente não consegue implantar, com um chip, a formação humanística!* [...] *é complicado: você vem com um indivíduo que está sendo criado em uma formação muito diferente! Eu estou me referindo à formação, desde o ensino fundamental! Aí, chega aqui e você vai falar pra ele de parte humanística no atendimento. Uma coisa que eu acho que a gente tem que tentar na universidade, como um todo, é ensinar o indivíduo a fazer, mas também tem que ensinar o indivíduo ser. Na hora em que ele aprender a fazer, "sendo", resolve muito! Porque existe uma diferença muito grande entre o cara ser alguma coisa e fazer*... [Entrevista em 23/11/2010].

Suas palavras nos conduzem ao Relatório Delors (2001), que estabeleceu quatro pilares para a educação do século XXI: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver. Quando o nosso entrevistado afirmou que esse tipo de formação é um processo longo, que requer mudanças profundas, nos fez recordar Moysés (2003). Para o autor existem conflitos de interesse e um elenco de desafios a ser superados para que se possa construir uma educação que privilegia a pluralidade, a igualdade e a democratização em um contexto onde o conhecimento e a tecnologia são disputados muito mais pelo seu valor político e econômico. Compreendemos que seja difícil ensinar a *ser* em um mundo que tanto valoriza o *fazer* para que se possa *ter* cada vez mais. Daí considerarmos tais mudanças como

verdadeiras rupturas do modelo dominante até então. As necessárias transformações trazem consigo toda a carga de obstáculos a serem vencidos e resistências a serem quebradas.

Quando consideramos o que os docentes nos relataram sobre o modo como foi criada a Unidade de Conhecimento Humano 1 (UCH1), sua carga horária e distribuição na grade curricular, bem como seu desenvolvimento, concordamos com o professor Gilson: "[...] não se implanta com um *chip* a formação humanística". Durante as observações das aulas das disciplinas de Ética e Bioética, Psicologia e Sociologia, já constatamos uma série de dificuldades para seu bom desenvolvimento na FOUFU. Por exemplo, verificamos que os alunos demonstraram forte resistência às disciplinas que não se relacionaram diretamente às técnicas e aos procedimentos clínicos odontológicos. É o que ilustram os comentários de dois discentes durante o intervalo de uma aula:

> *Ao se referir às aulas de Sociologia e de Psicologia, um dos alunos disse: — "eu fico indignado, sabe? Fico revoltado de ter que ouvir sobre revolução industrial, hábitos de não arrotar à mesa, essas coisas! A gente foi reclamar lá na coordenação de curso, mas a FOUFU não se importa!! A turma está sendo prejudicada com este novo currículo!! A gente não tem mais clínica!" Um outro aluno diz que não dá pra aguentar nem as aulas de Psicologia nem as de Sociologia. O primeiro aluno fala: — "Era melhor levar a gente num asilo, para ver aqueles velhinhos e saber do que eles precisam..."* [Intervalo da aula do professor Ronaldo, observada em 16/9/2010].

Em uma aula de Psicologia, chegamos a registrar o comportamento inadequado e distante de alguns alunos quando o professor ensinava técnicas de relaxamento a ser empregadas com o paciente:

> *Alguns alunos conversam, riem.* [...] *Tem aluno reclamando, dizendo baixinho que é palhaçada!* [...] *Verificamos que uma dupla não consegue fazer o exercício. O aluno que deveria conduzir, ri, conversa com o outro, ironiza... Diz que vai "fazer Geografia para aprender dentes!" O outro, deitado na carteira quando o professor se aproxima, finge fazer o exercício de relaxamento solicitado... Quando aquele se distancia, ele levanta a cabeça da carteira, brinca e perturba a dupla vizinha...* [Aula de Psicologia, observada em 29/9/2010].

Observamos a resistência de vários alunos, que contestam, desconfiam, põem em xeque. Não nos pareceu que estivessem motivados e curiosos com a possibilidade de aprender tais técnicas. Não se comportaram aqui da mesma forma como se comportam em uma aula que trata de uma técnica protética ou cirúrgica, por exemplo, quando acatam, sem discussão, tudo o que é transmitido. Por outro lado, verificamos que o docente não se "abala" com essa atitude dos alunos; pareceu-nos seguro quanto aos resultados esperados e pareceu ter toda a paciência do mundo para conduzir, com gentileza, mas também com muita firmeza, os alunos até esses resultados. Se assim não fosse, pensamos que a aula se tornaria inviável.

No mesmo dia, durante a aula de Sociologia, que tratava a forma da sociedade contemporânea lidar com o envelhecimento, a doença e a morte, registramos:

> *Enquanto a professora expõe o assunto, lendo ou seguindo o texto, duas alunas dormem com as cabeças recostadas nas carteiras e dois alunos, à frente delas, conversam o tempo inteirinho. Baixo, mas audível.* [...] *Os alunos que já mencionamos estão conversando muito, inclusive com as duas colegas que "acordaram". A professora fala que este é um assunto desagradável mesmo. Mas necessário. Um aluno ironiza, repetindo baixinho o seu "mantra": — "Vou estudar Geografia para aprender dentes"* [...] *A professora prossegue sem ouvir as palavras do aluno: — "para adquirirmos uma sensibilidade humanística, precisamos lidar com estes temas. Precisamos deixar de fazer com que estes temas se tornem tabus."* [Aula de Sociologia, observada em 29/9/2010]

Essa foi a primeira e única vez em que presenciamos essa docente fazer referência ao motivo das suas aulas, à razão de estar ali com uma turma de Odontologia, tratando desses assuntos. Pensamos que ela poderia ter citado as novas DCN e seus direcionamentos para a Odontologia, mencionando claramente as dificuldades da área no campo da sensibilidade social. Em nossa opinião, o aluno ainda precisa ser constantemente lembrado da relevância desse tipo de formação, inédito na FOUFU até então.

Por outro lado, os alunos não parecem muito acostumados a lidar com temas subjetivos, algumas vezes abordados por textos considerados muito difíceis, conforme tivemos a chance de observar e registrar nas aulas de Sociologia:

> *As alunas que vão apresentar o seminário de hoje vêm se sentar ao meu lado. Eu pergunto sobre o texto. Elas disseram que era um texto enoooorme (!) e difícil. — "Quando a gente vai chegando ao fim do texto, já nem tem ideia do que ele diz lá no início... E o tanto de palavra e expressão que a gente nunca ouviu!"* [Aula de Sociologia, observada em 29/9/2010].
>
> *Uma das alunas do primeiro seminário inicia sua apresentação dizendo que achou o texto muito difícil e que pediu a ajuda de uma tia socióloga para interpretá-lo melhor. A professora interrompe, dizendo que a aluna poderia tê-la procurado, pois ela não é inacessível: — "Eu sei que os textos são de uma outra área, que vocês não estão acostumados e, por* e-mail*, vocês podem me contatar para marcarmos um encontro. Eu não estou criticando; estou apenas me disponibilizando." A aluna diz que a sua tia estava mais "fácil" e que já ajudou, embora não fosse a área dela, também.* [Aula de Sociologia, observada em 6/10/2010]

Os dizeres de Pessoti (1996, p. 445) sobre a formação humanística do profissional médico ajudam a explicar o que também acontece na formação do cirurgião-dentista:

> Certamente, para o jovem médico, o que a Filosofia ou as "ciências do homem" tem a dizer, parecerá pouco mais do que mera especulação, ou até metafísica, depois da informação acrítica do cursinho, depois da objetividade organicista, talvez inevitável, da formação médica. Não é raro que ele se encontre como um peixe fora d'agua, ao ler algum texto de Sociologia ou de Psicologia ou de Epistemologia ou de História da Ciência. Essa estranheza tem, pelo menos, duas explicações. A primeira é muito óbvia: ele não foi preparado para aceitar ou entender esse tipo de texto. A segunda é menos evidente: graças ao cientificismo [que impede uma verdadeira informação

> científica], é fácil que o jovem médico desenvolva uma atitude de menosprezo por áreas do saber que "não lidam com fatos" ou que não levam a conclusões precisas.

Outro grave problema que detectamos foi o descaso com a distribuição da carga horária das disciplinas da UCH1: são cinco horas-aula nas manhãs de todas as quartas-feiras[47], três da disciplina de Psicologia (das 8h às 10h40) e duas da disciplina de Sociologia (das 10h40 às 12h30), sem direito a intervalo. De comum acordo com o professor, os alunos aceitaram lanchar na própria sala de aula, "roubando" uns cinco, dez minutos das aulas de Psicologia. O reflexo desse "arranjo" recai nas duas últimas aulas, da disciplina de Sociologia, com alunos desatentos e que começam a abandonar a classe a partir das 11h30/11h45, de modo que as aulas quase sempre se encerram com menos da metade da audiência inicial. A professora de Sociologia criticou essa situação durante a entrevista:

> *Não poderia ser assim, veja bem: o aluno vai para a aula às sete horas da manhã. Aí ele tem, primeiro, uma aula de um professor que eu não sei de que área é. Depois tem o professor da Psicologia. Qual é o nome dele? E depois sou eu! Quando eu chego lá o aluno já está cansado! E eles reclamam!... Então, isso tudo precisava ser revisto.* [Entrevista em 26/11/2010].

No que diz respeito à carga horária da disciplina de Ética e Bioética e sua distribuição, para sanar um erro na grade horária prevista para o semestre, as duas horas-aula semanais, inicialmente planejadas para dois bimestres, foram condensadas em quatro horas-aula semanais durante um bimestre, de comum acordo entre alunos, professor e coordenação.

Essas intercorrências nos fazem acreditar que exista certa negligência com essas disciplinas, corroborando o que já foi dito por Moysés (2003, p. 14):

> Submetidas ao critério de uma utilidade imediata, ao bom funcionamento do mercado, as humanidades passaram a ser vistas como um luxo, uma perfumaria, uma inutilidade, sobretudo na educação biomédica, com seu viés positivista, naturalizador da experiência humana.

Conforme Canesqui (2000), a inserção das ciências sociais como disciplinas revelou-se uma estratégia insuficiente, pela sua limitada capacidade de formação, incapaz de influir e reduzir o peso do núcleo duro da formação em saúde.

Ao analisarmos como foi estruturada a UCH1, ouvimos os professores dessa unidade sobre como se deram as discussões acerca dos conteúdos a serem abordados:

> **Professor de Psicologia**: *Não nos chamaram para discutir nada. Essa disciplina era uma proposta de disciplina optativa, em que iríamos trabalhar, mais*

[47] Como se não bastasse, das 7h10 às 8h, nas mesmas quartas-feiras, há uma aula teórica de uma disciplina optativa frequentada por muitos alunos dessa turma.

> *especificamente, Hipnose aplicada à Odontologia. Era esse o nosso objetivo quando, há muitos anos atrás, nós a propusemos para a Odontologia. Só que aí, passaram-se os anos, e eles não entraram mais em contato conosco. E agora, neste semestre, eles já avisam que querem essa disciplina e com esse conteúdo, tal como está, e com mais as outras duas disciplinas. Então descaracterizou toda a nossa proposta. E tornou-se uma disciplina obrigatória. E isso traz uma diferença para nós, porque era uma disciplina para quem quisesse, realmente, aprender esse conteúdo. E, agora, todo mundo tem que fazer e, aí, tem aluno que não está nem aí! Então fica pesado...* [...] *Eles pegaram aquela disciplina que estava planejada há tempos, como optativa, e encaixaram dentro da Unidade...* [Entrevista em 17/11/2010].
>
> **Professora de Sociologia:** *Na verdade, o coordenador entrou em contato comigo antes do semestre, e me pediu para enviar o programa para ele dar uma olhada... Na verdade, eu fiz isso no finzinho do semestre passado. Porque eu estava tão cheia de coisas para fazer que eu nem tive tempo de parar para pensar em como eu iria articular aquela ementa. Aí, eu mandei para ele e ele falou que gostou. Mas não houve, assim, propriamente, uma reunião. Eu acho que ele até tentou fazer uma reunião, mas não dava certo o meu horário com o dos outros professores... Porque são três professores, não é? E todos nós ocupadíssimos, então a gente, de fato, não se reuniu, assim...* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Professor de Ética e Bioética**: *Ela é uma unidade que ficou solta, juntaram os conteúdos de três áreas, buscando o que estava elaborado na ementa de cada uma delas, sem uma reunião prévia com os professores envolvidos, para um maior entrosamento e interesse do aluno nesta Unidade.* [Entrevista em 29/11/2010].

O depoimento do professor de Psicologia revelou até outra desatenção da instituição para com os propósitos da formação humanística ao simplesmente converter em disciplina obrigatória o que fora planejado como disciplina optativa. Na verdade, a fala dos três docentes deixa subentender que a criação da UCH1 não mereceu o devido cuidado. Não houve reunião entre os professores nem discussão coletiva sobre os temas, e os professores nem sequer se conheciam pessoalmente. Quanto aos conteúdos de cada disciplina da unidade, o professor que era coordenador na época da elaboração do novo projeto pedagógico nos falou que foram definidos pela FOUFU, e não pelas unidades acadêmicas que oferecem as disciplinas. Norteado pelas DCN, o então coordenador reconheceu ter sentido dificuldades para definir a profundidade com que os temas deveriam ser abordados, especialmente porque se trata de uma dimensão até então pouco desenvolvida na formação odontológica:

> [...] *Nestes conteúdos da área de Humanas, é um pouco mais difícil! Até porque a gente não tem muita formação nisso.* [...] *E, na época, nós colocamos... Veja bem* [...] *Você pega a própria Sociologia... E a Ética, a Psicologia... São conteúdos extremamente importantes, mas que nós não tínhamos a noção de que profundidade isso deveria ser tocado, de qual maneira ideal... Então, nós montamos uma proposta inicial pra isso. E, hoje, percebemos que pode ter falha.* [...] *Quando eu discuti com o professor da Sociologia,* [...] *ele achava que aquela carga horária total que era da UCH1 deveria ficar, praticamente, toda para a Sociologia. Aí a gente disse: — "olha, infelizmente não pode, nós não temos condições de fazer isso, porque não é pra entrar na Sociologia de forma aprofundada, é falar um pouco, que possa dar uma formação mínima pro nosso aluno a respeito do assunto, não é?" E é difícil para os dois lados. É muito*

> *complicado... Nós vamos ter que sentar... Na época da construção do projeto o que norteou, primeiro, foram as diretrizes; o que era estabelecido nas diretrizes curriculares.* [Entrevista em 18/11/2010].

Verificamos nesse discurso que a concepção de formação humanística ainda não está muito clara; no máximo, sinalizou-se para o que seriam "informações a respeito do assunto", o que nos parece insuficiente se de fato queremos formar cirurgiões-dentistas humanizados. Pessoas realmente preparadas para cuidar de outras pessoas, e não técnicos para cuidar de bocas. A concepção do docente sobre essa dimensão da formação, na verdade, reflete uma visão hegemônica na área odontológica. A desvalorização está explícita até na carga horária do currículo atual da FOUFU, que reservou apenas 195[48] horas para o Núcleo de Formação Humanística em um total de 4.855 horas. Destas 195 horas, ainda precisamos deduzir 60 horas que correspondem à UCH2, com disciplinas de Administração e Gerenciamento. Seriam, portanto, 135 horas para promover a formação de profissionais humanizados e com sensibilidade social, ou seja, cerca 4% da carga horária do curso!

Durante as entrevistas, os depoimentos dos professores da UCH1 revelaram insatisfação com o desenvolvimento da unidade. Suas considerações foram muito semelhantes, por exemplo, acerca da inadequação do momento (tardio) em que as disciplinas foram oferecidas:

[48] Além das 195 horas para o Núcleo de Formação Humanística, são 1.215 horas para o Núcleo de Formação Básica, 2.130 horas para o Núcleo de Formação Profissional, 1.080 horas para o Núcleo de Formação Específica (105 horas para o trabalho de conclusão de curso, 975 horas para estágios supervisionados), 135 horas para disciplinas optativas e 100 horas para atividades complementares.

> **Professora de Sociologia**: *Eu acho que poderia ser antes. Porque essa ansiedade dos alunos é porque eles pensam assim: — "nós já estamos nos formando, e nós estamos precisando de clínica disso, e daquilo, e clínica não sei das quantas!" Se tivesse lá mais no início... O aluno aceitaria melhor o fato de que ele vai ter disciplinas um pouco mais gerais. E ele já seguiria com essa reflexão.* [...] *Eu acho que a própria coordenação precisaria rever a maneira de inserir esse conteúdo no currículo. Esse é um dos aspectos importantes.* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Professor de Ética e Bioética**: *Era um conteúdo que o aluno já tinha que ter tido; e foi dado no sétimo período!* [...] *Por exemplo, como é que eu vou entrar em clínica sem saber de responsabilidade profissional, que ele não teve?! Como é que vou deixar aluno ir para a clínica sem conhecer alguma coisa da ética que permeia a profissão? Da bioética, que permeia a sociedade como um todo, etc.? A Unidade está sendo oferecida em um momento que os alunos não estão querendo!! Foi o momento errado!... A falta de empatia é porque eles não estavam querendo aquilo! Eles resistem!* [Entrevista em 29/11/2010].

A docente de Sociologia também fez queixas sobre a escassez de tempo para desenvolver uma formação de qualidade:

> *Eu cheguei até a pensar em escrever para o coordenador, porque você não faz milagres! Você não vai formar o profissional humanista, colocando, num modulozinho, duas horas de aula, não é? Num contexto completamente destacado de toda a outra bagagem de formação que o aluno tem, e achar que, com isso, você vai formar um dentista humanizado... Como é que você pode, com qualidade, formar esse tipo de profissional? Você precisa de mais tempo de aula, tem que levar os alunos a campo... Eu diria que para fazer, realmente, um trabalho de qualidade, eu preciso de mais tempo, e de mais gente...* [Entrevista em 26/11/2010].

Em seu discurso, notamos a referência a dois outros aspectos relevantes: o contexto em que se realiza esse tipo de formação e a necessidade de envolver mais pessoas no processo. Sua percepção vai ao encontro do que já observou Campos Júnior (1998): quando se trata de cultura humanista, coexistem, no curso de Odontologia, várias concepções do que seja um ensino de qualidade, porém a hegemonia continua sendo o olhar tecnicista. Nesse sentido, será preciso reverter o silêncio que esse autor afirma ter percebido nas falas de professores de Odontologia:

> [...] um silêncio cômodo, de quem, como que satisfeito ou conivente com o modelo, se colocasse à margem dos reclames sociais. Este traço, característica ainda marcante da formação dos profissionais da área, parece que vai perpetuando um processo de alienação social no qual os protagonistas das próximas gerações tendem a se desresponsabilizar com a mudança dos índices de qualidade de saúde bucal da população. (CAMPOS JÚNIOR, 1998, p. 72).

A impossibilidade de levar essa formação a bom termo de forma isolada em algumas poucas disciplinas sem o envolvimento de todos os demais professores, realmente, foi um aspecto bastante realçado pelos docentes da UCH1, no que foram apoiados por alguns destes outros:

> **Professor de Ética e Bioética**: *Nós todos precisamos nos envolver! Nós tínhamos que ter o seguinte pensamento: — "eu não estou na clínica apenas para ensinar Odontologia Social, ou só para fazer Endodontia, ou para ensinar Prótese* [...]. *Entendeu? Eu estou ali para formar um cidadão, para poder beneficiar outro cidadão, que procurou a instituição pra ter a sua saúde melhorada!* [Entrevista em 29/11/2010].
>
> **Professor de Psicologia**: [...] *Se você quer incorporar uma postura diferente num currículo na área da saúde, tem que mudar a postura de todos os professores! Tem que passar isso de uma forma diferente para os alunos. Porque se for uma disciplina, com algum conteúdo, não basta. É insuficiente! Em toda a formação profissional dos alunos, de cinco anos, tem ali um semestre de uma disciplina que entra num ouvido e sai pelo outro... Não altera nada na formação! Necessariamente, não é a disciplina que faz a diferença.* [Entrevista em 17/11/2010].
>
> **Professora de Sociologia**: [...] *a gente tem sido muito demandada aqui no Departamento para, justamente, cumprir com essa missão de passar a estes estudantes uma formação humanística.* [...] *Mas será essa uma tarefa só do cientista social? Eu acho que o cientista social tem uma colaboração importante para fazer. Mas se você isola no teu próprio currículo, coloca isso como atribuição específica do cientista social, aí o aluno não vai se identificar com aquilo! Ele vai dizer: — "Isso não é coisa da gente, isso é coisa lá deles!"* [...] *Eu acho que isso não é coisa só de sociólogo, não!!!* [...] *Eu acho que o papel do professor cirurgião-dentista, neste sentido, é, também nas suas respectivas disciplinas, chamar atenção para isso. Ali, quando está dando uma aula prática de consultório, ele pode lembrar sempre ao aluno que ele está lidando com uma pessoa que, provavelmente, venha de um meio social diferenciado... A gente tem que saber diferenciar o paciente que a gente atende na clínica ou no consultório, podendo pagar mil reais por uma prótese, sei lá, daquele que não pode! Qual é a condição daquele paciente? Porque é que ele não prioriza aquele tratamento? Eu acho que qualquer professor esclarecido pode fazer isso!* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Mariana**: *Dentro do âmbito educacional, cada professor deverá ser o primeiro a dar esse exemplo e mostrar ao aluno que junto daquela boca tem o resto do corpo e que o conjunto, o indivíduo, é o sujeito do nosso trabalho. Mesmo havendo diferenças sócio-econômicas, a maneira de se tratar o paciente não muda, exceto em relação ao vocabulário. Educação e cordialidade são características individuais, mas quem as tem pouco, pode aprimorá-las. E, a cada dia, isso vai se tornando natural com o auxílio do professor. Somos responsáveis pela formação técnica e esta deve estar sempre junto à formação humana. E eu acho que a formação humanística do aluno da FOUFU tem relação com os próprios conceitos do que vem a ser uma pessoa mais humana, passados pela família, e/ou escola e professores e/ou própria experiência de vida de cada um.* [Entrevista em 10/11/2010].

Matos (2006, p. 124) já indicava a complexidade de inserção de conteúdos necessários à formação humanística:

> [...] acredito que adotar uma atitude humanista no serviço é muito mais complexo do que é imaginado quando ela é instituída em forma de leis para serem cumpridas ou diretrizes a serem seguidas. Não vejo como transformá-las em ações concretas se cada profissional envolvido no processo não se autorizar a trabalhar a sua própria dimensão humana e, desse modo, estar aberto a adotar uma atitude de cuidado com o outro.

Uma das maiores dificuldades relatadas pelos nossos interlocutores foi a necessidade de levar os alunos a conhecer e compreender uma realidade muito diferente da sua:

> **Laura**: *Eu passei um texto para os alunos, ontem, em que eles deveriam atentar para as condições estruturais que influenciam no tratamento, na própria concepção de doença por parte do paciente... Seriam as condições sócio-econômicas, culturais, todos os constrangimentos estruturais sociais que levam as pessoas, por exemplo, de baixa renda, a receberem, ou a tratarem da saúde delas da maneira como é hoje em dia.* [...] *Então, um grupo de alunos era responsável por apresentar um texto que falava sobre a mutilação do dente, sobre a perda dentária; uma prática muito comum nas populações de baixa renda que acabava fazendo com que os próprios pacientes* [e os alunos relataram essa experiência] *ao sentirem uma dor, ao perceberem que o dente estava prejudicado, pedissem para 'arrancar' o dente. Mas eu percebi que o aluno tem muita dificuldade de ver uma realidade que não é igual à dele. E tem mais! Ele já tem uma predisposição a achar que essa não é a área dele! "O que é que essa socióloga está fazendo aqui, falando pra gente esse monte de bobagem?" Claro, tem alunos que são mais sensíveis, que são mais atentos, mas uma grande parte...* [Entrevista em 26/11/2010].

Episódios como esse também foram citados por Matos (2006) ao abordar o tema ética profissional. Segundo essa autora, um indivíduo que passa por um momento de desespero provocado por uma dor de dente pode pedir ao dentista que faça sua extração por desconhecimento de outras possibilidades de se livrar da dor ou, simplesmente, por motivos financeiros. Nessa hora, cabe ao profissional estabelecer o diálogo e a negociação, fundamentais para o esclarecimento desse paciente. Respeitar a sua autonomia na escolha do tratamento, nesse caso, seria menos ético do que tentar fazer valer a beneficência (MATOS, 2006).

Entretanto, para o sujeito que não consegue se colocar na posição do "outro", do "diferente", nem sempre será fácil refletir nesse sentido. Concordando com Candau e Moreira (2007, p. 39): "Tendemos a incluir na categoria *nós* todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam"; enquanto os *outros* seriam "[...] os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade etc.". Nossa forma de conceber a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos *outros*, daí ser importante identificar e desconstruir nossas suposições, em geral implícitas, que nos impossibilitam uma aproximação aberta e empática à realidade dos *outros (*TAYLOR, 2001 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2007).

Segundo a professora de Sociologia, o aluno de Odontologia não tem noção da desigualdade social que o separa de seu paciente mais carente:

> *Ontem, o Z*, esse aluno, cujo pai é dentista falou assim: — "Por exemplo, se o paciente ganhar duzentos e tantos reais por mês, e economizar dez reais por mês, no final dá para ele pagar o dentista!" E eu falei: — "Z*, dez reais para ele é muito!!! Além do mais, atendimento à saúde deveria ser gratuito! Todos deveriam ter direito irrestrito ao atendimento à saúde! Você sabe por que isso não acontece? Não acontece porque, para acontecer, é preciso que haja redistribuição de renda! Em outras palavras, é preciso que o governo pare de dar dinheiro pra banqueiro e comece a aplicar em saúde, comece a aplicar em educação!" Simplificando, é isso!* [...] *Mas ele não entendeu nada do que foi discutido sobre desigualdade de classes e atendimento médico! NADA! E ele não entendeu, porque é mais profundo que isso!! Não é no sétimo período, fazendo um módulo de duas horas sobre isso que ele vai entender!! É lá atrás! Essa é outra falha que eu acho, também, do sistema educacional. Aí, é educacional geral! É achar que a Universidade vai solucionar todos estes problemas!!! A Universidade não vai! A Universidade não vai solucionar o problema da desigualdade racial, da desigualdade social e econômica! Ela tem o seu papel, claro! Mas junto com outros! Mas ah, agora é assim: — "Pronto! A gente não resolve isso aqui, não. A gente resolve isso é lá com a universidade! Bota lá um sociólogo para falar de humanização! Para dar aula de cidadania pros alunos!" Gente! Que isso!* [Entrevista em 26/11/2010]

De fato, concordamos com a professora: nas condições pelas quais a Sociologia foi colocada nesse currículo, é praticamente inviável a formação humanística do profissional cirurgião-dentista. Como também observou um dos entrevistados:

> **Gilson**: *Quando a gente está em sala de aula, não 'apenas' por uma questão nossa, como docente, mas o aluno também vem de uma formação, onde, modificar aquele formato... Ele tem resistência! E a resistência vai dificultar uma aproximação. Então, como é que a gente vai ter que aproximar?* [...] *Porque, na aula, no conteúdo que está para ser abordado, que o projeto pedagógico cobra, que eles esperam, é mais complicado, devido ao que já vem criado, cristalizado de formação.* [Entrevista em 23/11/2010].

O ex-coordenador de graduação, por exemplo, já demonstrou ter ciência de que existem problemas com a unidade que precisam ser solucionados com base na discussão com seus docentes. Também observou que foi a primeira vez que a unidade foi oferecida.

Segundo o atual coordenador, a formação humanística do aluno da FOUFU ainda é muito modesta se a instituição tem a preocupação de não formar apenas técnicos:

> [...] *Se a gente fosse analisar a formação humanística do nosso curso, ela tem que ser daí para mais!* [...] *nós não podemos mais formar o nosso aluno para ficar trancado numa sala "3x4", atendendo paciente de máscara, gorro e luva! Todo cheio de barreiras, sendo que o que diferencia o nosso profissional, hoje, é a capacidade dele de escutar o paciente, de discernir as dificuldades de cada paciente...* [...] *de caracterizar o perfil daquele paciente que está sentado na cadeira dele, ou sendo atendido por ele no serviço público ou conversando na sala de espera... Ele tem que ter esse conhecimento.* [Entrevista em 20/12/2010].

Ele também fez referência à possibilidade de oportunizar essa formação na forma de disciplinas optativas, para que os alunos mais interessados pudessem aprofundar os conhecimentos, o que para nós precisaria ser feito de forma obrigatória em um primeiro

momento, dada a escassez de carga horária atual. Além de mencionar os alunos que "entenderam" os objetivos da unidade, esse participante nos falou sobre a resistência de outros discentes, fato por ele atribuído à imaturidade deles.

Na realidade, verificamos que os dirigentes da FOUFU não se mostraram seguros sobre como a formação humanística deve ser conduzida. Em nosso entendimento, tem pesado aí a completa ausência de parâmetros, pois — já observou Matos (2006) — a evolução da odontologia não conheceu momentos como os da medicina. O profissional médico na época de Hipócrates e Galeno era essencialmente um humanista, um homem aperfeiçoado pela ética e pelo saber a respeito da natureza humana. A doutrina médica, anterior ao período moderno e sua crença exclusiva no cientificismo, entendia o corpo como instrumento de percepção e de ação controlado por desejos, valores e emoções (PESSOTTI, 1996). A história da odontologia foi outra:

> [...] de gênese eminentemente artesanal e com um crescente apelo tecnológico, já floresceu com o status de curso superior sob a égide desse modelo de Medicina — tecnológica e cientificista. Assim, a despeito dos atuais conhecimentos acerca do processo saúde-doença, a Odontologia resiste em apropriar-se deles, mantendo-se fortemente vinculada às suas origens históricas, culturais e científicas. Se para a Medicina, apropriar-se de uma cultura humanista com vista a uma prática clínica conseqüente trata-se de um resgate histórico, aprimorado por sua própria evolução enquanto ciência médica; para a Odontologia trata-se do novo, do nunca experimentado, salvo por iniciativas individuais de profissionais que, por sua própria história de vida, escolhem enriquecer a sua prática profissional com valores éticos e humanos. (MATOS, 2006, p. 115).

Diante das dificuldades, alguns dos sujeitos apresentaram algumas sugestões sobre como poderiam contribuir para tornar a formação humanística mais efetiva na FOUFU, algumas encontrando respaldo na literatura:

> **Ronaldo**: *Deveríamos pegar pontos reais que acontecem no Pronto Socorro, onde é demais a queixa dos pacientes; na Clínica; ao redor do hospital. E deveríamos discutir aquilo!* [Entrevista em 29/11/2010].
>
> **Aline**: *A extensão contribui na humanização do aluno. Primeiro, porque o atendimento é mais personalizado.* [...] *Então, o aluno vai atender um paciente com problemas gravíssimos, não só físicos, como sociais, familiares, psicológicos! E tem um envolvimento diferenciado!* [...] *A gente se envolve mais com o aspecto global do paciente. E isso acontece não só no Programa de Assistência Domiciliar (PAD), em que a gente vai à casa (do paciente); o que é mais intenso ainda, não é? Mas mesmo na extensão do Centrinho*[49]*, quando a gente dá preferência aos pacientes com necessidades especiais, tem todo um envolvimento familiar!... Então, o aluno que enfrenta essas situações sai melhorado na questão humana! É você ter uma visão mais humana da situação! Não ficar assim: "Eu sou doutor, você é o paciente! Abre a boca, eu trato e depois você vai embora!" que eu vejo em pessoas do meu trato profissional fora daqui e, às vezes, aqui também!* [Entrevista em 07/12/2010].

[49] A professora se refere às atividades de extensão que desenvolve com alunos no Centro de Atendimento Odontológico de Pacientes Especiais, comumente chamado de "Centrinho".

A percepção dessa professora, ao considerar a extensão universitária como meio de desenvolver a formação humanística, já é uma realidade em algumas universidades. Por exemplo, na Universidade Federal da Bahia, a extensão é desenvolvida como parte do currículo da graduação:

> A Atividade Curricular em Comunidade (ACC) é um componente curricular de natureza complementar inserida nos currículos dos cursos de graduação como **prática de construção da cidadania do estudante**, que visa à promoção de diálogos com a sociedade a fim de reelaborar e produzir conhecimento sobre a realidade, visando a descoberta e experimentação de alternativas de resolução e encaminhamento de problemas (LINS, s/data, p. 2).

A necessidade de imersão na realidade do "outro" foi defendida por dois docentes, e as afirmações de ambos sugeriram que eles possuem uma visão muito clara da situação:

> **Laura**: *Como prática, talvez, eu acho que seria interessante os alunos irem a campo. Eles pararem e observarem, não como aquele profissional que está atendendo, mas como um observador participante. Então ele vai lá, observa, analisa... Olha de fora! Tem aquele olhar distanciado: — "Como é que o dentista recebeu o paciente? Quais são as circunstâncias que..."* [...] *Eles poderiam acompanhar, mesmo, conversando com as pessoas. Perguntando: — "Você está vindo de onde?" — "Ah, eu saí do meu trabalho e vim aqui, estou tentando uma consulta..." Eles poderiam fazer entrevistas... Eu acho que iria ser bacana para os alunos!* [Entrevista em 26/11/2010].
>
> **Gilson**: *A primeira coisa: eu tirava o cara da Universidade e levava lá para a periferia da cidade, para ele conhecer um pouco da vida! Porque eu percebo que existe uma dificuldade muito grande do aluno, quando a gente fala para ele se colocar no lugar do outro, de imaginar o que aquele outro vive. Isso falta, entendeu? Então, se o cara sai do seu nicho, porque a universidade, isso aqui é elite! O cara que vive o que os nossos alunos aqui vivem, é... Não dá 1% da população! Então, vamos lá pra fora, e vamos fazer assim: durante um mês, vamos ficar, pelo menos um dia na semana, visitando a periferia da cidade. Vamos almoçar lá com essa família, hoje. Vamos ver o que é que eles vão comer, vamos nos sentar no banquinho deles, entendeu? Para a gente começar a ver que aquilo existe! Depois disso, nós vamos voltar para cá, e vamos fazer a segunda parte da história: vamos refletir!! O que nós podemos fazer para ajudar esse pessoal? Em nível odontológico, agora! Depois que você viu a realidade do cara, vamos entender esse cara que você conheceu lá na vida dele! Eu tenho certeza que vai fazer uma diferença! E depois, com os outros pacientes, eu não preciso ir lá conhecer... Quando ele chegar, você já tem uma noção do que é aquilo. Antes, você não se tocava por que não conhecia!* [Entrevista em 23/11/2010].

Em nosso entender, as sugestões que apresentaram mereceriam até ser experimentadas pela instituição. Tais adequações poderiam ser compartilhadas com os estágios supervisionados, por exemplo.

Tanto o depoimento de Gilson quanto o de Laura indicam a busca de novas formas de ensinar e a necessidade de transformar a prática pedagógica; não basta falar da necessidade de certas habilidades e competências exigidas pelas DCN: elas só serão

efetivamente construídas quando a formação conseguir prever e criar oportunidades concretas para que sejam desenvolvidas e treinadas (MORITA; KRIEGER, 2004). Em outras palavras, os alunos devem fazer não apenas as "visitas técnicas" nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) — como propõe o projeto pedagógico para o Estágio Supervisionado 1; mas também realizar "visitas humanas", como nos disse a professora de Sociologia, passando a se inteirar mais profundamente da realidade de uma população carente de saúde bucal.

É importante destacar que encontramos, numa parcela dos docentes, boas ideias para o desenvolvimento de uma formação humanística viável; mas é necessária uma predisposição para a discussão e o desenvolvimento de uma proposta conjunta: docentes e coordenação do curso pensando coletivamente na busca de um trabalho efetivo.

5.3.4 *Formação ética*

Observamos as aulas da disciplina de Ética e Bioética e perguntamos aos entrevistados sobre a responsabilidade dessa formação, bem como sobre as dificuldades por eles percebidas. Falamos em dificuldades porque os estudiosos dessa formação nos cursos de Odontologia têm sido pródigos em relatá-las. Pelos nossos registros, constatamos que as aulas da disciplina versaram mais sobre a Ética principialista ou legalista; aquela do Código de Ética Profissional, explicando sobre o que pode ser feito e o que não pode do ponto de vista legal. A discussão sobre valores e princípios morais quase não foi observada. As justificativas do professor para fazer uma abordagem mais principialista da ética se referiram ao fato de que sua parte da formação envolve mais as questões da responsabilidade profissional e do estudo do Código de Ética da profissão:

> **Ronaldo**: *A minha parte ficou a parte mais legalista, porque é a parte de ética. Então eu sigo o código que eles são obrigados a seguir, enquanto profissionais que vão ser. Eles ainda não têm responsabilidade profissional, mas já têm responsabilidade ética e moral. Daqui a seis meses, um ano, eles vão sair e têm que ter conhecimento do código de ética e do que não é permitido, etc. Tudo está ali no código, porque ele vai trabalhar para a sociedade. E o código não foi feito para o dentista, ele foi feito para beneficiar a sociedade e o dentista, como membro dela!* [Entrevista em 29/11/2010].

Verificamos que a forma de conduzir os temas nas aulas mediante a leitura do Código de Ética e a enumeração do que é legal e do que não é, no exercício profissional, não atraiu o interesse dos alunos. Talvez os recursos tenham sido inadequados. Em nosso entender, a projeção de vídeo ou filme sobre a temática, a provocação dos alunos com perguntas problematizadoras, o uso de dramatizações poderiam tornar a aula mais interessante, com a

participação mais efetiva dos alunos. Afinal, verificamos que alguns, sempre os mesmos, sempre perguntam, anotam etc. Mas outros, também sempre os mesmos, conversam desatentos à leitura e aos bons exemplos dados ou dormem apoiados nas carteiras.

Segundo Garrafa (2003, p. 502), ética profissional é diferente de bioética: "[...] a primeira é normativa e pauta-se pelo legalismo (códigos de ética profissional), a segunda trabalha com a legitimidade na busca de soluções compartilhadas para os conflitos morais que se dão dentro de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais". Para esse autor, na bioética estuda-se a ética das situações de vida, envolvendo toda a extensão de problemas relacionados com a saúde. Seria a reflexão sobre o que *devemos fazer* em face do que *podemos fazer* — o que, em nosso entender, é muito mais difícil de abordar.

Os professores relatam que as dificuldades existem mesmo na discussão da ética profissional, pois a conjuntura atual de impunidade geral e maus exemplos constitui obstáculo real:

> **Ronaldo**: [...] *Hoje, não é fácil falar em ética num país aonde a gente vê "ene" exemplos, em qualquer setor, do micro ao macro, de coisas que não são éticas! Onde as pessoas ganham, evoluem e ostentam, na sociedade, coisas que ganharam de forma não muito clara, não muito lícita. E os alunos estão vislumbrando aquilo. Então, é difícil!* [Entrevista em 29/11/2010].
>
> **Mariana**: *Pessoas com valores éticos e morais são reconhecidas facilmente, e o contrário também. E nós sabemos que muitas vezes essas questões nos são colocadas à prova e o mais ético, às vezes, não é o mais aceito. É nesse momento que devemos assumir nossa posição e lutar por esses valores. Temos que tomar cuidado, pois o caminho mais ético pode não ser o mais fácil.* [Entrevista em 10/12/2010].

Concordando com Matos (2006), ainda que exista uma valorização relativa às questões éticas e humanas na formação profissional, nos discursos docentes emergem várias dificuldades pessoais e coletivas de lidar com elas, sem parecer "piegas", ou sem parecer "pouco científico", em uma área que tanto exalta o cientificismo, pensamos nós. Garrafa (2003, p. 502) pondera que:

> O desenvolvimento tecnocientífico não pode ser nem eticamente submisso, nem histericamente dominador. O grande desafio para as sociedades humanas do século XXI é, portanto, equilibrar ciência e ética, por meio da bioética, uma vez tratar-se, essa última, de um canal concreto de comunicação que proporciona um diálogo mais aproximado entre a filosofia e a ciência e, por sua vez, entre a ciência [conhecimento] e sua aplicação prática: a técnica.

Segundo estudo de Freitas, Kovaleski e Boing (2005), a maioria dos egressos dos cursos de Odontologia não reconhece direitos e deveres recíprocos em um sistema social e sustenta sua conduta profissional em ações individualistas, por medo de prejuízo pessoal ou de abalar

sua reputação, agindo motivados pela troca de favores, e não relativizando as situações do cotidiano. Como observam os autores, tais situações são decorrentes da limitada produção de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem em Odontologia que extrapolem os conteúdos técnico-científicos da profissão. O relato indignado de um professor membro do Conselho Regional de Odontologia nos oferece um exemplo de como a ética tem sido vista por alguns profissionais da odontologia:

> *Teve uma ex-aluna, profissional cirurgiã-dentista, aqui, que chegou lá no conselho, porque havia sido denunciada por um paciente. E a primeira coisa que ela chegou* [dizendo] *lá pra gente foi: — "Ah, eu não tenho que saber nada de lei, nem de ética, eu sou dentista!"* [Entrevista em 29/11/2010].

Nesse aspecto, recorremos a Pessoti (1996) ao ponderar sobre a pertinência de entendermos que o papel da escola na formação de profissionais éticos e humanos é limitado, uma vez que tais valores também nascem da experiência pessoal de cada sujeito. Assim como observa Lucas (1995), existem valores tais como os que são adquiridos na família ou pelas próprias imposições do mercado de trabalho, que limitam as ações da escola na formação do aluno.

Concordamos com alguns dos nossos interlocutores ao reconhecerem que, como de resto toda a formação humanística, a ética precisa ser abordada por todos os docentes, em todas as atividades, sobretudo a partir do próprio exemplo de comportamento ético:

> **Arnaldo**: *Ética, por exemplo, teria que ser dada em TODAS as disciplinas do curso inteiro! O tempo todo tem que estar falando de ética! Está explicando um caso? Ética! Está falando do conhecimento? É preciso falar da ética daquele conhecimento, de como usar aquele conhecimento eticamente! Não precisa ter uma disciplina específica para isso!!!* [...] *Então, o professor contribui também com uma postura ética! Levando os alunos a refletirem sobre o que é uma postura ética e não ética. Os alunos devem aprender com o contraste! Dentro da própria sala de aula! Então, a aula começa às 8h, você chega às 8h, mas o outro chega às 8h30, o outro chega às 9h, o outro atende o telefone em sala de aula, fica conversando o tempo todo em aula... Isso é ético?* [Entrevista em 17/11/2010].

Partilhamos o pensamento de Garrafa (2003) ao afirmar que a formação ética adequada dos atuais e futuros dentistas exige abordagens multidisciplinares e multiprofissionais. Não são apenas os aspectos técnico-científicos dos problemas bucais que devem ser levados em consideração para uma intervenção clínica, mas também outros aspectos de ordem filosófica, jurídica, econômica e antropológica.

Segundo Marcos (2000), as contradições e disputas no campo social, político e cultural, característicos da sociedade moderna, além das operações tecnológicas de sentido lucrativo e de um mercado altamente competitivo, estabeleceram um novo estilo de vida, relegando a

reflexão, a filosofia e o juízo de valores humanos a um segundo plano. Nesse contexto, a formação de recursos humanos na área de saúde, bem como em muitas outras áreas, segue a rota dos antivalores, da individualidade com exclusão do outro e da sociedade não solidária. Virtudes cardeais como justiça, prudência e tolerância são interpretadas como sinal de fraqueza, omissão, atitudes obsoletas e ineficazes, comportamento que leva ao caos social dos valores humanos. Isso pode ser traduzido como a negação da ética, cujo resgate passa pela retomada do senso desses valores.

A propósito, dentre os vários relatos descritos e analisados antes e que denunciavam a falta de formação humanística, muitos apresentaram deslizes éticos de alunos e professores. Na realidade, da forma como constatamos que a formação humanística tem sido conduzida, ela mais nos parece um apêndice, uma formação acessória, que cumpre uma determinação legal. Assim, não acreditamos em sua capacidade de formar o perfil humanizado preconizado pelas DCN para os cirurgiões-dentistas. Em nossa opinião, a instituição precisa, no mínimo, reavaliar se os objetivos pretendidos para esse tipo de formação estão em consonância com o que as DCN orientam e se as estratégias postas em prática para tentar alcançá-los são adequadas. O curso de graduação em Odontologia da FOUFU ainda precisa refletir sobre a opção majoritariamente influenciada pela técnica, pelos conhecimentos fragmentados e muito especializados, pela concepção flexneriana da profissão, hegemonicamente presente até agora. Nessa perspectiva, os professores devem refletir sobre o seu papel na formação global do aluno.

Reafirmamos que os docentes desempenham função primordial na educação odontológica, devendo ser sua a função de democratizar o conhecimento, de questionar e estimular os alunos a aprender a lidar com os determinantes sociais do processo de saúde-doença e com as condições de vida do indivíduo e da comunidade, bem como de guiá-los na adoção de novas concepções, de modo a atingir a transformação da prática odontológica.

5.4 **A formação para o SUS**

Deixamos a análise da formação para o SUS para o final por acreditarmos que sua efetividade depende do sucesso dos demais aspectos e dimensões da formação odontológica analisados neste capítulo. Julgamos que a formação para o trabalho na rede pública de saúde demanda a ênfase na integração do ensino e na formação de generalistas, aptos a desenvolver um tratamento integral e integrado do paciente em vários níveis de atenção e aptos a trabalhar em equipes multiprofissionais. Demanda o preparo de cirurgiões-dentistas éticos, humanizados, conhecedores da realidade e das necessidades da população por saúde bucal,

comprometidos com sua solução e com a prevenção e promoção de saúde. Demanda a formação mediante práticas pedagógicas também humanizadas que, de acordo com Miguel, Reibnitz Júnior e Prado (2007, p. 133) pressupõem "[...] a criação de processos educativos socialmente relevantes e a crítica ao modelo de formação mecanicista e de tecnificação da prática profissional". Contudo, estas ainda não são características predominantes no ensino odontológico da FOUFU, como pudemos verificar.

Conforme já mencionamos, formar cirurgiões-dentistas preparados para o trabalho no serviço público do SUS hoje é uma exigência, seja para cumprir as orientações das DCN, seja para responder à crise que se instala na prática privada da profissão. De acordo com Moysés (2004, p. 35):

> [...] parece estar caminhando para rápido esgotamento o modelo que alimentou o ensino e prática para gerações de dentistas/professores até meados dos anos 1990. São milhares de profissionais da nova geração vivendo o efeito arrasador da ocupação precária, que favorece uma crescente "canibalização" profissional, fora mesmo dos regramentos de mercado [por exemplo, com graves desvios de ética corporativa]. Do ponto de vista da ética maior, de inclusão social e sanitária, são milhões de brasileiros sem respostas aos seus problemas de saúde bucal. (Grifo do autor).

Segundo o autor, o SUS tem pressa para modificar o modelo biomédico hegemônico de atenção e já

> [...] não pode continuar consumindo recursos no esforço de "(des)construção" de perfis profissionais inadequados, por meio de cursos de capacitação que visam fornecer o que as graduações não ofereceram [...] Infelizmente a universidade não faz "recall" dos 'produtos' que lança no mercado de trabalho" (MOYSÉS, 2004, p. 35).

De acordo com o novo projeto pedagógico do curso de Odontologia da FOUFU (2007, p. 55), "[...] os estágios supervisionados realizados extramuro desde o início do curso, além de colocarem o estudante em contato direto com os problemas reais de saúde pública, possibilitam a formação de um profissional que possa atuar em todos os níveis de atenção à saúde". Conforme esse documento, "[...] o objetivo é expor o aluno às situações reais na rede de serviços de saúde funcionalmente integradas ao SUS" (FOUFU, 2007, p. 31). Além dos Estágios Supervisionados, as disciplinas da área de Odontologia Social e Preventiva estão diretamente envolvidas com essa formação.

Com base nas observações realizadas em aula e nos depoimentos de nossos interlocutores registrados durante as entrevistas, fizemos uma discussão e análise dessa dimensão da formação odontológica. Segundo o coordenador do curso de graduação, hoje a

FOUFU está empenhada em preparar os alunos para o serviço público, e não apenas para a clínica privada, como acontecia na formação oferecida em seus tempos de graduação:

> *A formação está diferente. Hoje, com a implementação desse currículo, e junto com a leitura e discussão em cima das novas diretrizes curriculares, o novo perfil do cirurgião-dentista está sendo galgado a cada período do nosso projeto pedagógico. Eu imagino que, após a sua implementação, após alguns acertos que nós ainda temos que fazer, nós vamos fazer uma formação* [alinhada] *às novas tendências, associadas à rede pública, com um perfil para a análise epidemiológica, para o atendimento vinculado ao SUS, entendendo o que é uma política de saúde, atenção primária...*

Durante as observações das aulas das diversas disciplinas, porém, não presenciamos referências ao SUS e à possibilidade de o cirurgião-dentista vir a se inserir como trabalhador desse sistema. A única exceção foi a professora da disciplina Saúde Coletiva (da Unidade de Saúde Humana/USH1 e da área de Odontologia Social e Preventiva), que contextualizou a situação da profissão e apresentou o SUS como oportunidade de primeiro emprego para os cirurgiões-dentistas, especialmente para aqueles egressos que ainda só têm graduação:

> *A professora lê o título do artigo: "Número de dentistas no SUS cresce 49%" e comenta: — "todos entram aqui com um sonho, às vezes, de consultório particular. Mas o mercado de trabalho para os dentistas está muito competitivo. Hoje muitos dentistas vão ter que trabalhar no SUS. E as vantagens são o salário fixo e certo no fim do mês, as férias, o décimo terceiro, o adicional por insalubridade... Então, a clínica privada já não é a realidade para todo mundo. Muita gente trabalha com porcentagem, é empregada, etc. Vocês vão ver que os concursos para ser dentista de uma prefeitura, hoje, são quase tão concorridos quanto os vestibulares.* [...] *Vivemos a transição epidemiológica, e a cárie já não é um problema generalizado. Ela está polarizada, ocorre muito, mas em algumas populações ou grupos específicos. Então, pela saturação do mercado, o primeiro emprego do dentista pode ser no SUS. Antigamente, não, todo mundo se formava para a clínica privada, com muita técnica e especialização! Hoje não deve mais ser assim. E o nosso sistema de saúde é muito melhor do que já foi. O paciente vai ser recebido, vai ser ouvido, encaminhado e atendido".* [Aula observada em 19/8/2010].

Verificamos que a docente procurou incentivar os alunos apontando as vantagens desse emprego no serviço público de saúde para o recém-formado. Os alunos, por sua vez, recém-ingressos na instituição, pois cursam o primeiro período, já trouxeram uma série de ideias preconcebidas contra o SUS:

> *— "Professora, o SUS paga muito mal, o recém-formado não tem vasta experiência clínica, ainda, e acho que vai pegar os casos mais complexos, se trabalhar no serviço público!"* [Fala de um aluno em aula de Saúde Coletiva, observada em 19/8/2010].

A propósito, numa mostra do quanto ainda existem preconceitos sobre o trabalho no SUS, Moysés (2004, p. 35) cita exemplos do que ele chama de pensamento intransitivo na odontologia mediante a construção de "personagens" do SUS segundo uma ótica caricata:

> Portanto, quem seriam os trabalhadores ou gestores em serviços de saúde coletiva, senão o "esquerdista", o profissional "que não deu certo" no mercado, o "sacerdote", o monge franciscano, o "rebelde" sem causa. E, assim, fechando o ciclo dos pré-conceitos, os usuários do SUS nada mais são senão "carentes".

Noutras palavras, prevalece ainda a ideia de que "[...] o *status* do dentista que se dedica à atenção primária e ao serviço público é menor perante seus próprios colegas" (FREITAS, 2001, p.78). Lucietto (2005) afirma que muitos docentes possuem uma visão negativa do SUS. Com frequência eles destacam as limitações de materiais, instalações físicas, equipamentos, salários e do reduzido leque de atendimentos oferecidos, dentre outros, que têm vez na esfera pública. Nesse sentido, acreditamos que tais professores podem exercer algum tipo de influência nos alunos que estão em processo de construção de sua práxis profissional, fazendo que tais ideias circulem acriticamente e sejam reproduzidas no meio acadêmico.

Por outro lado, a professora de Saúde Coletiva buscou contestar as opiniões dos alunos:

> — *"Não é bem assim, a FOUFU prepara muito bem o aluno e, ao final do curso, ele estará preparado para os serviços que o SUS oferece à população. O serviço público trabalha com níveis diferentes de complexidade, tem os mais simples, gerais; e os mais complexos, especializados. Não faz implante, ainda, mas já tem profissionais para as especialidades de endodontia e periodontia. Quanto à remuneração, todo mundo quer ganhar bem, desde o começo, mas o que parece pouco, tem que lembrar que é líquido, livre de tudo! E tem que ver que são quatro horas por dia, apenas! Sem ter que pagar secretária, água, luz, telefone, material, equipamento, coleta de lixo... Na clínica, o dentista vai ter que trabalhar doze horas por dia pra receber o mesmo!"* [Aula de Saúde Coletiva, observada em 19/8/2010].

Seu posicionamento se mostrou afinado com o que as DCN para a graduação em Odontologia orientam:

> — *"Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Odontologia, foi preciso mudar os currículos odontológicos. O principal fundamento das mudanças se baseia na integração, na negação do tecnicismo, no estímulo à formação para o SUS, para a prevenção, para a humanização, o serviço público, para o dentista generalista, com ênfase na humanização do atendimento em saúde."* [Aula de Saúde Coletiva, observada em 26/8/2010].

Ao mencionar que o SUS não trabalha com toda a sofisticação técnica e de material que a odontologia hoje disponibiliza, a mesma professora fez questão de ponderar que nem sempre o material mais caro e bonito é o melhor e o mais indicado para o paciente:

> *— "Na FOUFU, vamos ouvir falar muito do melhor equipamento, do melhor material. E no SUS não será o melhor que existe, mas vai permitir fazer a mesma coisa, muitas vezes! E muitos pacientes vão dizer que foram mais bem atendidos no serviço público que na clínica particular popular. Vocês não menosprezem o amálgama! No SUS ele ainda é muito usado não porque seja mais barato que a resina, mas porque dentre os pacientes atendidos pelo SUS, muitos não têm dinheiro nem pra comprar a escova de dentes! É preciso oferecer o que é melhor para o paciente, pelas suas condições de higiene, financeiras, etc. Reflitam muito, e sempre ofereçam o MELHOR para cada paciente, conforme as condições de cada um! Atenção para isso durante a formação de vocês."* [Aula de Saúde Coletiva, observada em 26/8/2010].

Esse modo de pensar e orientar é muito importante, pois vai de encontro àquele outro que valoriza a sofisticação, a alta tecnologia e os materiais "da cor do dente". Observamos um modo de agir que propicia ao aluno a compreensão da realidade do serviço no SUS e da realidade do serviço privado, com o propósito até de contestar algumas ideias do que já foi chamado núcleo duro da odontologia. Sua postura se revela diametralmente oposta àquela de outro entrevistado do núcleo profissionalizante, para quem os procedimentos que os alunos realizam dentro dos Estágios Supervisionados, seguindo a filosofia do SUS, seriam "menos certos" do que os procedimentos que eles aprendem e realizam nas clínicas da faculdade:

> **Bruno**: *Eu não sou contra o aluno se deslocar para a periferia para ir fazer os Estágios Supervisionados, mas eu tenho como proposta, recomendar que as condições de atendimento lá nos Estágios sejam equivalentes às da Clínica Integrada. Eu tenho certeza que não é! Porque eu fui lá e vi tudo diferente! Por exemplo: o procedimento resina composta, com isolamento parcial, está mais do que escrito na literatura, que não é conveniente. E, lá, se faz sem isolamento!* [...] *O princípio básico é o aluno ser preparado, ser formado para ir trabalhar no Programa de Saúde da Família da prefeitura. O PSF. E aí, não obedeceria a filosofia de isolamento absoluto, a filosofia de cuidado com o ser humano é diferenciada...* [Entrevista em 9/12/2010].

A presença de concepções tão diversas era esperada se considerarmos que, nas escolas de Odontologia, convivem duas correntes: a da Odontologia Social Preventiva e as "outras", ainda bem mais alinhadas à visão flexneriana da profissão. Como já observou Formicola (1991), a grande falha do ensino odontológico é resultante da crença de que este não pode ser cientificamente embasado e socialmente científico ao mesmo tempo, estabelecendo-se um descompasso entre esses dois movimentos, sem possibilidade de harmonia.

Segundo nossos interlocutores, os conteúdos sobre políticas públicas ainda são tratados nas disciplinas da área de Odontologia Social e Preventiva, mas os Estágios Supervisionados não devem ser conduzidos apenas pelos professores daquela área, e sim contar com a participação de todo o corpo docente da Instituição:

> **Mariana**: *A área de Odontologia Preventiva e Social contempla os conteúdos de políticas públicas e por muitos anos foi a responsável pelos serviços extramurais. Uma das filosofias da área é a de promover um atendimento mais humanizado e com a tecnologia apropriada, trabalhando muito com procedimentos coletivos. Agora, não só essa área, mas outras estão levando seus alunos a campo e com isso todas as áreas estão com estágios nos serviços públicos.* [Entrevista em 10/12/2010].

Este também é o entendimento do atual coordenador do curso, ao nos relatar que se trata de uma mudança gradativa, no sentido de levar todos os docentes para o ensino na Rede Pública de Saúde, pois muitos deles não tiveram este tipo de formação. Segundo o dirigente, o envolvimento destes professores é, ainda, um grande desafio:

> *Agora, o nosso docente vive a passagem dessa realidade para a realidade do trabalho no SUS, às vezes, na forma de choque! Eu me reúno com professores, escutando as dificuldades que eles enfrentam quando saem aqui da nossa Clínica Integrada, dentro de uma realidade, e vão trabalhar, junto com o nosso aluno, na rede pública.* [...] *Porque o nosso professor está defasado em relação a essa nova formação. E quando ele critica, nós não podemos culpá-lo por isso. Mas também não podemos usar disso para afastá-lo. Nós vamos ter que envolvê-lo nesse processo. Agora, não adianta! Isso vai ser gradativo. E tem que ser gradativo! Porque nós não fomos formados para isso!* [Entrevista em 20/12/2010].

Para levar os docentes a debaterem todas essas questões, o coordenador de graduação voltou a mencionar que pretende organizar um encontro no final do primeiro semestre de 2011. Além da necessidade de fazer os docentes se comprometerem com um novo modelo de ensino e formação, nós verificamos, pelos depoimentos de outros entrevistados, que a formação oferecida nos Estágios Supervisionados tem apresentado alguns problemas relativos à infraestrutura e ao contrato firmado com a prefeitura municipal:

> **Pedro**: *Pelo Colegiado, o que eu estou percebendo é a questão da estrutura física, que está ruim. É a própria Prefeitura, porque o local é dela, e os funcionários que estão lá, que, às vezes, estão meio reticentes. Não aceitam a escola lá dentro! Às vezes, impõem até alguma dificuldade. Mas, talvez, pela falta da administração superior deles contatar e explicar tudo para eles. Porque tudo foi estabelecido direitinho, com um contrato firmado entre a FOUFU e a Prefeitura. Existe, ali, um acordo formal, legal. E eu acho que a prefeitura, o pessoal lá, tinha que estar ciente disso e tinha que facilitar isso aí.* [Entrevista em 2/12/2010].

Contudo, detectamos que, apesar dos problemas, das resistências, das dificuldades materiais e humanas, a maioria dos nossos interlocutores defendeu a existência dos Estágios e reconheceu sua importância na formação dos alunos para o trabalho no serviço público. No relato a seguir, a professora menciona diferenças entre o trabalho no SUS e o trabalho na clínica privada, que já foram apontadas por Zanetti (2001):

> **Aline**: *Eu escuto os alunos comentando que essa vivência dos estágios tem feito eles enxergarem uma Odontologia diferente. Uma Odontologia que nem sempre vai trabalhar com isolamento absoluto, que, às vezes é a realidade do SUS... Uma Odontologia a quatro mãos, de verdade, porque tem a técnica* [técnica em higiene dental — THD] *do postinho... É uma Odontologia em que, às vezes, você tem que tomar atitudes de improviso, porque não tem um material na hora... Tem essa realidade que está envolvida na burocracia, e os estágios contribuem para os alunos perceberem isso.* [...] *Eles têm uma vivência mais real do que é o sistema público. Que não é a nossa realidade, aqui, na faculdade. E, quando o aluno vai para o estágio, ele tem outra visão. Ele fala: ah, esse material eu nunca iria pensar em utilizar...* [...] *o paciente muitas vezes não tem o mesmo perfil do que temos aqui. Tem a questão de tempo, também, do atendimento, que tem que ser um pouco mais rápido... Tem a questão de trabalhar por sextantes*[50]*, fazendo mais restaurações num dia... Aqui a gente não faz.* [Entrevista em 7/12/2010]

A nosso ver, o relato a seguir foi bastante esclarecedor ao comentar sobre o que se passa e sobre o que deveria se passar nos Estágios Supervisionados, realizados com vistas a formar um cirurgião-dentista generalista, socialmente sensível e apto a atuar em todos os níveis do atendimento à saúde, inclusive em equipes multidisciplinares:

> **Ronaldo**: *O estágio foi elaborado, nesse currículo novo, para o aluno sair, desde os primeiros anos, chegar junto às comunidades, vivenciando o SUS, vivenciando as entidades que prestam assistência à saúde, de maneira multi e transprofissional... Só que a Instituição não oferece condições para os currículos e horários permitirem aos nossos alunos trabalhar dessa forma, nas mesmas Unidades Básicas de Saúde (UBS), ou nas Unidades de Atendimento Integrado (UAI), no mesmo horário. Para mudar, deveria existir um 'Centro de Saúde Escola', que funcionasse com estas categorias profissionais [todas] trabalhando em conjunto! Não com o médico ou o aluno de Medicina, ou de outra profissão [da área da saúde] realizando o que é da sua competência! Mas trabalhando e verificando o que é da outra área profissional, na busca do bem estar do paciente. Deveria ser um trabalho em equipe, mas não está acontecendo, porque ele chega lá, no dia que vai visitar, e sabe que só vai fazer aquilo! Então, a gente está só reforçando aquilo que a gente fazia internamente, agora lá fora! Então não está mudando nada! Eu só mudei o lócus: ao invés do meu aluno ficar na clínica, ele está na UBS. Mas ele está sentindo a UBS? Ele está sentindo a necessidade da população? Ele tem oportunidade de sentar e vivenciar com essa comunidade? Não! Ah, mas ele já foi lá... Ele foi como um beija-flor! "Só deu um passeio". Viu o que está sendo feito. Mas isto não basta!* [Entrevista em 29/11/2010].

As palavras desse docente são corroborados por Ringel *et al.* (2000), para quem, se o aluno não é integrado efetivamente aos programas de saúde bucal dirigidos ao âmbito da vida ou do trabalho do paciente, então ele não consegue participar dos programas de saúde multiprofissionais. Nesse sentido, concordamos que apenas mudar o local de trabalho dos discentes para as Unidades Básicas de Saúde não basta para que os Estágios alcancem os objetivos pretendidos de prepará-los para o trabalho no SUS.

---

[50] Refere-se à divisão das arcadas dentárias em seis segmentos: anterior superior, anterior inferior, posterior direito superior, posterior direito inferior, posterior esquerdo superior, posterior esquerdo inferior. Cada um deles é um sextante.

Em nosso entender, quando reformulou o seu currículo, a FOUFU fez uma aposta alta. Nas palavras de uma de nossas interlocutoras, a Unidade de Odontologia Social e Preventiva (UOSP), que cuidava dessa dimensão formativa na antiga composição curricular, "[...] foi implodida, virou tudo Estágio Supervisionado", conduzido não só pelos docentes da antiga unidade, como também distribuído pelas mais diversas áreas e especialidades. Isso pode se revelar uma boa medida se tudo correr como o esperado e todas as áreas se envolverem com esse tipo de formação. Mas pode ser muito ruim se isso não acontecer porque, na FOUFU, a disciplina Saúde Coletiva (ou Odontologia em Saúde Coletiva) não era apenas um apêndice, conforme Miguel, Reibnitz Júnior e Prado (2007) afirmaram ser comum nas matrizes curriculares de muitos cursos de Odontologia. Em nossa opinião, porém, ainda que fosse uma área forte, não conseguiu vencer, sozinha, a hegemonia da formação para a prática liberal da odontologia. Portanto, a aposta desse novo projeto pedagógico da Instituição nos parece válida, no que se refere a fazer que as ações de saúde sejam entendidas como processo de trabalho coletivo, de negociação consciente entre as partes envolvidas, desenvolvida na busca de estratégias que melhorem os níveis de saúde da população dentro de seus estilos de vida. Só assim — afirmam Miguel, Reibnitz Júnior e Prado (2007) — seria possível enxergar o ser humano e entender o processo de saúde e doença como via de duas mãos. A saúde pensada dessa maneira ganharia um novo sentido, ampliando suas bases conceituais com muitos significados, pois é no espaço de sua atuação que seriam pensadas e dirigidas as suas ações. Entretanto, pelas falhas e pelos entraves que pudemos detectar na necessária formação de cirurgiões-dentistas generalistas e mais humanizados, bem como pela persistência de traços de elitização da profissão e da própria formação, constatamos que a formação para o SUS também enfrenta problemas e resistências.

De qualquer modo, encerramos esta análise voltando a destacar que as propostas de mudanças ainda estão sendo colocadas em prática, pois o novo projeto pedagógico não foi totalmente implementado na Instituição. Ainda assim, de um modo geral, pelas informações e pelos dados coletados e analisados neste último tópico, verificamos que a formação odontológica atual mostra mais continuísmos do que inovações e transformações no perfil do egresso da FOUFU. Concordamos com a afirmação de Zanetti (2001) de que o processo de formação dos cirurgiões-dentistas pode ser classificado como unidimensionalizante, pois a qualificação está bastante reduzida à aquisição de habilidades tecnológicas, e o processo de formação profissionalizante e especializante se tornou um processo social e histórico de alienação do trabalho odontológico. Mesmo sofrendo e sentindo as novas situações às quais está exposto, o profissional cirurgião-dentista não tem sido capaz de investigá-las,

compreendê-las e explicá-las, pois nunca foi estimulado a refletir criticamente sobre a sucessão de fatos históricos, suas consequências e suas propriedades sociológicas, antropológicas, econômicas e políticas (ZANETTI, 2000, p. 2).

E o professor tem uma grande parcela de responsabilidade nessa perpetuação de modelos ao não incorporar, efetivamente, as mudanças em sua prática docente. A ênfase na especialização precoce e as dificuldades com a integração do ensino, que são um entrave à formação generalista, em parte são decorrentes do próprio desenho curricular e da sua condução institucional. Mas, igualmente, são decorrentes da supervalorização que os professores atribuem a suas disciplinas e áreas acadêmicas. Por sua vez, a tendência frequente de excluírem a dimensão política do ato pedagógico, agindo como se as relações entre educação, sociedade e conhecimento ocorressem sem conflitos e contradições, muitas vezes, contribui para que a formação odontológica se torne refém do mercado e das grandes indústrias de materiais e equipamentos, prejudicando a formação política de profissionais cidadãos, mais comprometidos e menos alienados. No que se refere à elitização, ainda que seja uma questão maior de toda a odontologia, percebemos a contribuição dos docentes para perpetuar, entre os alunos, uma visão de mundo que tende a culpar os próprios pacientes por sua falta de saúde bucal.

Quanto à formação humanística, ética e para o trabalho no SUS, em que pesem as falhas institucionais observadas, sobretudo, no que tange à precaríssima carga horária destinada ao Núcleo de Formação Humanística, e às dificuldades ainda vivenciadas na implantação dos Estágios Supervisionados em convênios estabelecidos com a Prefeitura de Uberlândia, também nos pareceu muito significativa a influência dos professores em sua não efetivação. Em nosso entender, falta, em especial, engajamento e comprometimento daqueles docentes que não se consideram diretamente responsáveis por esse tipo de formação em virtude das disciplinas que ministram no curso. Pensamos que estes ainda não entenderam que a formação ética, humanística e para o trabalho no SUS é responsabilidade de todos os professores e um compromisso da Instituição com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos realizar esta investigação, incomodava-nos, como professora de um curso de Odontologia, a nossa escassa formação para a docência. Ao ingressarmos no magistério universitário, nossa formação era a de graduada em Odontologia e a de especialista em Prótese Dentária — e ambas não nos proporcionaram conhecimentos suficientes para o bom desempenho docente. Desde então, procuramos conhecer a legislação e os mecanismos nela previstos para a formação do professor da educação superior, bem como buscamos nos aperfeiçoar nesse sentido, em uma trajetória que passou por um mestrado em Odontologia e outro em Magistério Superior, culminando no doutorado em Educação e na realização deste estudo.

Pressupondo que as trajetórias formativas de nossos colegas professores dos cursos de graduação em Odontologia possam ter sido diferentes das nossas, interessamo-nos por identificar seu perfil, questionando-os acerca da sua formação para o exercício do magistério, dos seus saberes e da sua prática pedagógica, que também procuramos analisar com base na observação de suas aulas. Cientes da inegável relevância do papel do professor na efetivação das transformações e reformas atualmente propostas para o ensino odontológico, também buscamos analisar os reflexos de sua atuação sobre a formação odontológica preconizada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação, que impõem significativas mudanças para o perfil profissional do egresso.

Neste estudo, ao analisarmos as trajetórias formativas dos professores do curso de Odontologia, verificamos que eles chegaram à carreira docente por motivos diversos, sendo que muitos encaminhamentos se deram ao acaso. Ainda assim, o prazer de ser professor foi ressaltado pelos sujeitos. Suas experiências prévias como alunos, especialmente na monitoria, foram consideradas importantes para seu atual desempenho, mas seus ex-professores foram apontados como os que mais influenciaram e contribuíram para sua *performance* docente. Por outro lado, os dados obtidos indicam certo alheamento dos nossos sujeitos em relação às questões da docência como profissão. Embora se certifiquem dos aspectos legais para o exercício do magistério, praticamente desconhecem e não mostram interesse pelas políticas de formação docente. A maioria também admitiu a sua omissão no que se refere à atuação nas políticas que envolvem o exercício docente, evidenciando a alienação desse professor quanto a esse aspecto.

Atribuímos, em parte, a falta de engajamento do professor de Odontologia nas questões ligadas à docência aos critérios de avaliação institucional e de desempenho docente. Em função das políticas avaliativas vigentes, as Instituições de Educação Superior (IES), muitas vezes, apropriam-se do tempo do professor e o distribuem, privilegiando as atividades que contam mais pontos no quesito produtividade, o que prejudica as demais dimensões do trabalho docente. Submetidos a um conjunto de regras e normatizações que definem a ocupação de seu tempo e que os hierarquizam e categorizam segundo critérios que supervalorizam o "produtivismo", os professores não se dão conta do processo de alienação que acomete seu trabalho. Nesse sentido, defendemos a adoção de processos avaliativos que possam analisar de forma mais abrangente a docência, criando indicativos que apreendam o ensino como processo, e não como produto; sobretudo, que apreendam as atividades de ensino indissociadas das atividades de pesquisa e de extensão.

Quanto à sua *formação para o exercício da docência*, verificamos que os professores a consideram como suficiente, mesmo tendo reconhecido não possuir formação pedagógica. De nenhum dos nossos sujeitos docentes foi exigida a experiência prévia em magistério para o ingresso na instituição de ensino onde atuam, o que concluímos ser uma falha grave. Ainda que a legislação nada exija nesses termos, as IES precisam repensar seus critérios de seleção, valorizando mais a questão do ensino. Atualmente, privilegia-se a capacidade de pesquisar e produzir cientificamente. A formação da grande maioria ocorreu nos cursos de especialização, mestrado e doutorado nas áreas específicas do conhecimento das matérias lecionadas, o que tem sido visto como normal e suficiente para a docência. Esse sentimento de suficiência, a nosso ver, pode ser por desconhecimento do que seja uma formação ideal.

A formação pedagógica ainda é vista pela lógica da racionalidade técnica, como fonte de metodologias e técnicas de ensino, tanto por aqueles docentes que afirmaram possuí-la como por aqueles que almejam fazê-lo. E a experiência adquirida com o passar do tempo mostrou ser um fator muito relevante para os professores no que se refere a contribuir para o aperfeiçoamento da docência, pois as maiores dificuldades em seu desempenho em sala de aula foram sentidas logo após o ingresso na instituição. Nesse momento, a maioria dos professores se sentiu sozinha em suas dificuldades e nas tentativas de superá-las. A referência aos colegas, como fonte de apoio, não foi feita em relação às questões do ensino, a não ser pela menção ao empréstimo de material didático. Na verdade, pensamos que esses professores não conseguiram abarcar toda a complexidade de sua docência e das dimensões formativas que seu exercício requer, pois, mesmo considerando sua formação suficiente, declararam o desconhecimento de muitas questões diretamente relacionadas com o processo de ensinar.

Um ponto a ser destacado foi que a totalidade dos docentes considera a necessidade e a relevância da sua instituição oferecer um núcleo de apoio pedagógico, sobretudo no momento do ingresso dos professores. Apoiamos essa ideia, mas acreditamos que a eficácia desse núcleo vai depender da capacidade da FOUFU para mobilizar todo o corpo docente no sentido de utilizar esse suporte de forma continuada. Em especial, será preciso mobilizar aqueles professores que se encontram há muito tempo no magistério e que, por isso mesmo, julgam já terem superado as dificuldades graças à experiência adquirida. Quanto à possibilidade de efetivar a criação desse núcleo ou de qualquer outra forma de oferecer suporte pedagógico, não detectamos sinais de mobilização concreta, mesmo com os discursos entusiasmados dos dirigentes em sua defesa. O núcleo de suporte pedagógico seria muito útil, pois os professores investigados não demonstraram o hábito de discutir e debater as questões do ensino com seus pares. Não verificamos momentos de reflexão coletiva ou produção compartilhada de conhecimento pedagógico. Para que isso venha a ocorrer de forma produtiva, acreditamos ser necessária, ao menos no início, a mediação dos debates por profissionais da área da Educação. Esses poderiam orientar a discussão, ajudar a levantar as questões problemáticas e apoiar os professores na busca de soluções para as dificuldades.

A formação continuada da quase-totalidade dos docentes, ainda que declaradamente considerada como suficiente, não envolve a participação em cursos de capacitação pedagógica nem o desenvolvimento de pesquisas na área do ensino, tampouco a leitura de revistas, livros ou periódicos voltados ao exercício do ensino odontológico. O professor parece entender que, ao atualizar-se nas questões clínicas e tecnológicas de sua especialidade, adquire conhecimento suficiente para ensiná-las. Da mesma forma, as linhas de pesquisa da maioria dos professores pertencem às áreas de suas especialidades. Mesmo que tenham afirmado não ver como suficiente ser um bom pesquisador para ser bom professor, suas investigações e atualizações são focadas no conhecimento específico. Novamente nos reportamos às políticas avaliativas e a elas relacionamos esse fato, uma vez que supervalorizam a pesquisa e desprestigiam o ensino. A propósito, a totalidade dos sujeitos discorda do sistema atual de avaliação, embora se adéque a seus critérios sem grandes resistências ou questionamentos, evidenciando uma postura passiva e de submissão acrítica às normas vigentes.

Os professores revelaram-se influenciados por seus ex-professores e reconheceram que podem influenciar seus atuais alunos e eventuais futuros docentes. Entretanto, a maioria pouco se conscientiza de que pode ser formadora de novos professores se preocupando, basicamente, com a formação técnica do profissional cirurgião-dentista ou considerando suficiente essa formação para o magistério. Esse fato certamente colabora para a cristalização

de certo modelo de docência, aquele que se resume a ensinar como foi ensinado, e precisa ser levado em conta nas discussões sobre formação docente.

As linhas de pesquisa dos mestrados e doutorados em Odontologia não incluem as temáticas voltadas ao ensino das diversas especialidades. Não se faz pesquisa educativa ou pedagógica, em parte porque as atuais políticas da pós-graduação *stricto sensu* não estimulam. Esta é uma questão que, a nosso ver, precisa ser revista sem mais tardar, pela CAPES e pelo CNPq. Dizemos mais: com as novas DCN, os professores deveriam ser estimulados a produzir conhecimentos sobre novas formas de ensinar e formar cirurgiões-dentistas com o novo perfil por elas defendido.

Em geral, a formação dos professores do curso graduação em Odontologia para a docência ainda é precária, especialmente no que se refere aos fundamentos de cidadania e à formação humanística, e as formas de exercício do magistério são individuais e pouco ou nunca refletidas e debatidas coletivamente. Não qualificados pedagogicamente e muito qualificados em suas especialidades, a tendência entre esses professores é de perpetuação da forma tradicional de ensinar, devido à maior probabilidade de reproduzirem o modelo de ensino com que estão familiarizados na trajetória escolar. Aprende-se a ser professor por tentativa e erro, seguindo-se a lógica da reprodução do que foi considerado como positivo nos antigos docentes. Contribuindo fortemente para essa situação, temos as políticas de avaliação da educação superior, as políticas de avaliação do desempenho docente e as políticas de pós-graduação, bem como a omissão da legislação quanto à previsão de mecanismos para uma formação que privilegie as questões do ensino, e não apenas as questões da pesquisa.

Pensamos que a formação continuada do professor da educação superior de um modo geral vai para além dos cursos de mestrado e doutorado e depende do investimento da Universidade. Além da dimensão específica, este docente deve receber uma formação que contemple as dimensões pedagógica, social, política e humanística.

Quanto às *práticas pedagógicas e aos saberes*, durante as observações de aulas os professores de Odontologia se mostram muito seguros, confiantes e à vontade ante os alunos, inclusive os recém-contratados. A maioria demonstra bom domínio dos saberes e competências da gestão da sala de aula. Da mesma forma, demonstram conhecimento profundo da matéria específica, lançando mão dos saberes e da experiência profissional para enriquecer as aulas. A vivência clínica dos professores parece ser muito valorizada pelos alunos, tendo sido um recurso amplamente utilizado tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas clínicas. Eles também realizam frequentemente a transposição didática, traduzindo os saberes de referência para um saber "ensinável". O senso de humor torna o clima mais leve

nas aulas. Por outro lado, o descuido com o material audiovisual, bem como a forma como é utilizado pelo professor, faz o aluno dispersar.

O recurso didático mais utilizado é a projeção de *slides*, e o método é a exposição oral. Acreditamos que a associação de alguns métodos e recursos e sua diversificação seriam proveitosos, mas a tendência é ministrar aulas nos moldes daqueles já assistidos pelos professores, quando eram alunos, perpetuando a pedagogia tradicional. A insegurança e a resistência à utilização de recursos e métodos variados devem ser consequência da falta de formação pedagógica.

Um dado interessante foi a nossa percepção de que os professores não cirurgiões-dentistas ensinam de modo diferente, talvez porque assim tenham sido ensinados, pois estes também declararam não possuir capacitação pedagógica, almejando, tanto quanto os demais, uma formação que os habilitasse para aplicar técnicas diversas. Mesmo com esse ponto em comum, a prática desses docentes nos pareceu mais distante da pedagogia tradicional, focalizando mais no aprendizado do aluno do que no ensino do professor. Nesse sentido, suspeitamos que as práticas de ensino nas áreas que exploram mais as Ciências Sociais e Humanas já apresentem uma tendência natural de negação da racionalidade técnica e do ensino prescritivo. O que pudemos perceber, de forma muito clara, é que os professores diferiram entre si quanto à sua prática pedagógica.

Nas aulas teóricas, enquanto a maioria dos professores do curso de Odontologia ainda se mostra francamente diretiva, estabelecendo uma relação vertical, favorecendo o pensamento convergente e se pautando na transmissão de conhecimentos para alunos passivos, alguns poucos, em especial os não cirurgiões-dentistas, já desenvolvem aulas compartilhadas, transferindo o foco da ação para o aluno. Entretanto, tais docentes e tais práticas não são valorizados pelos discentes, o que atribuímos ao fato de as disciplinas ministradas serem mais voltadas para sua formação geral e ao fato de esses docentes buscarem fazê-los sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Nas disciplinas dos núcleos de formação profissionalizante e formação básica/biológica, a diretividade se evidencia de forma explícita, ou de formas sutis, estando quase sempre presente, mesmo nas aulas práticas, em que a relação entre professor e aluno é mais próxima e horizontal. Nessas mesmas disciplinas, os alunos parecem mais atentos ou, pelo menos, mais silenciosos em sua cômoda posição de receptores passivos de transmissões prescritivas. Nesse sentido, os professores das disciplinas clínicas profissionalizantes ou daquelas a elas relacionadas têm a vantagem de poder contar, sempre, com o maior interesse dos alunos, que se mostram francamente pouco receptivos aos temas e conteúdos não relacionados às técnicas

ou aos conceitos ligados à prática odontológica. Nas aulas voltadas para formação humanística há uma maior preocupação docente em envolver o aluno, em fazê-lo participar mais ativamente, o que provoca uma atitude de resistência.

Os professores mobilizam, com frequência, os saberes relacionais, demonstrando e declarando a importância que conferem ao bom relacionamento entre professor e aluno e à questão da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os saberes pedagógicos relacionados com a gestão da matéria parecem ser os menos conhecidos e menos dominados pelos sujeitos. Persiste o modelo tradicional. O professor ensina como foi ensinado, em uma prática pedagógica ainda focada na sua figura, com ênfase na transmissão e na reprodução, que contribui para a passividade de um aluno acrítico. A postura passiva de quem apenas recebe conhecimentos prontos e acabados, por ser muito mais cômoda, é bem aceita pelos discentes. Transformá-la ainda parece ser um grande desafio para os docentes. Se formos considerar o que diz o novo projeto pedagógico da instituição, a prática pedagógica da maioria está em desacordo com o que a proposta recomenda:

> Sempre que possível, as metodologias empregadas deverão induzir a autonomia intelectual do estudante, favorecendo interação, diálogo, a dúvida e a criatividade. Mesmo utilizando aulas expositivas, estas deverão ser dialogadas. A possibilidade da problematização sempre deverá ser aventada, pois dessa forma o aluno se debruçará sobre o problema na busca de solução para o mesmo. [...] A preocupação com a contextualização dos conteúdos a serem ensinados permite desenvolver atitudes investigativas e instigadoras do graduando no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo. (FOUFU, 2007, p. 55).

Grande parte das práticas ainda tem o professor como o sujeito do processo, sendo recorrentes as referências à dificuldade de motivar o aluno para o aprendizado; e isso parece ser um forte obstáculo para o ensino em Odontologia: por mais que o professor saiba *o que* ensinar, ele apresenta dificuldades quanto ao *como* fazer que o aluno aprenda ou queira aprender.

Os docentes praticamente não mencionam o hábito de refletir sobre seu saber e seu fazer pedagógico, de pesquisá-los, ou de, sequer, discuti-los ou compartilhá-los com seus pares, reforçando a ideia de que ainda tratam a docência de modo intuitivo e experimental, ao sabor dos erros e acertos. Ainda se recorre aos saberes práticos que não se estruturam em conhecimentos teóricos capazes de organizar a reflexão sobre o que efetivamente fazem. A revisão desse tipo de postura, seja no âmbito pessoal, seja no institucional, nos parece fundamental e urgente. Nesse sentido, voltamos a defender a criação de um núcleo de apoio pedagógico na FOUFU, que pudesse funcionar como uma espécie de catalisador da discussão

e da reflexão sobre o trabalho docente e seus fazeres, aproximando nossos sujeitos da necessária conscientização de que, também, são professores profissionais.

Quanto à *possibilidade de os professores dos cursos de graduação contribuírem para a formação de um novo perfil de egresso na Odontologia*, sintonizado com as orientações das novas DCN, entrevemos mais continuísmos do que mudanças, pois o atual contexto exige do professor um ensino e uma formação de perfis profissionais muito diferentes do perfil em que ele próprio foi formado. No que diz respeito à questão dos cirurgiões-dentistas generalistas, verificamos que tem ocorrido uma formação precária de profissionais que não são clínicos gerais nem especialistas. Muitas vezes, estamos falando de pseudoespecialistas, porque são precocemente orientados para a especialização, sem a base de uma boa formação generalista. Um dos grandes entraves seria a própria formação dos atuais professores — a maioria especialista — que hoje atuam no ensino odontológico. Esse tipo de orientação do agente formador pode ser entendido como um fator de limitação e perpetuação de um modelo já ultrapassado ao se refletir e influenciar o perfil profissional de seus alunos. Até mesmo a introdução à Iniciação Científica no novo currículo pode estar descaracterizando a formação do clínico-geral e contribuindo para a especialização precoce do aluno em determinada área. Sugerimos que a instituição promova debates e momentos de reflexão coletiva acerca dos reais propósitos desta modalidade e sobre a melhor forma de conduzi-la, auxiliando os docentes a corrigirem as discrepâncias apontadas e os seus reflexos sobre a desejada formação de profissionais generalistas.

Durante as aulas observadas, constatamos que existe muito respeito pelo "espaço" de cada disciplina ou especialidade, dificultando a interdisciplinaridade e a integração do ensino, o que prejudica a formação de um profissional apto a oferecer um tratamento integral e integrado, nos moldes sugeridos pelas DCN para a graduação em Odontologia.

Muitos professores não conseguem perceber que o processo de formação odontológica também é definido por relações externas ao processo pedagógico. Esse fato sugere a possibilidade de estarmos lidando com professores ingênuos, alienados ou descomprometidos, cuja prática fica à mercê da influência do mercado e dos grandes fabricantes de material e instrumental odontológico; e isso dificulta a formação de cirurgiões-dentistas críticos e capazes de atuar politicamente em defesa do bem-estar da sociedade.

A elitização da Odontologia foi reconhecida por alguns participantes desta pesquisa como uma realidade, ainda. Prevalece, entre certos discentes e docentes, um pensamento de culpabilidade do paciente e de sua condição econômica em situações em que a população não recorre ao cirurgião-dentista e passa a ter afecções orais. Essa constatação pode estar, em

grande medida, relacionada com a dimensão humanística da formação atualmente oferecida/recebida. A propósito, os discursos dos professores deixam claro que existem lacunas nesse tipo de formação, que precisam ser preenchidas. No entanto, verificamos que são escassas as abordagens intencionais acerca dessa dimensão formadora. Ainda se fala muito pouco sobre os aspectos humanísticos no ensino odontológico de todas as áreas; e menos ainda se fazem reflexões sobre tais questões. Nas aulas das disciplinas específicas dessa formação, um dos entraves percebidos foi a ausência de familiaridade com os temas, algumas vezes abordados por textos vistos como muito difíceis pelos alunos. O descaso com a distribuição da carga horária das disciplinas e a escassez de tempo reservado a elas na grade curricular — apenas 4% do total de horas do curso — fazem-nos questionar o grau de importância atribuído pela instituição à formação humanística do cirurgião-dentista.

Na realidade, podemos inferir que a formação odontológica continua forte nas especialidades, mas ainda é muito frágil na humanização de seus profissionais. Isso não vai mudar enquanto a maioria dos professores se preocupar, quase exclusivamente, com o ensino da técnica, subestimando a formação do cidadão crítico, comprometido e socialmente sensível. O núcleo de formação humanística, como está, parece-nos uma iniciativa muito tímida para lograr êxito. Nós defendemos a inserção de *mais conteúdos* de teor humanístico em *todas* as disciplinas. Na verdade, pensamos que a formação humanística deveria ser um princípio metodológico do curso de graduação em Odontologia. Como um tema transversal, ela deveria ser abordada por todos os núcleos de formação, contando com o engajamento pleno de todo o corpo docente da instituição. Para tanto, sugerimos que o primeiro passo seja a criação de espaços formais e específicos onde os docentes possam compartilhar, discutir e refletir sobre todas as dificuldades atualmente percebidas. Só assim a instituição teria condições de se mostrar mais comprometida com os objetivos que divulga para a formação que oferece.

Quanto à formação para o trabalho no serviço público, a FOUFU está enfrentando o desafio de tornar esta uma atribuição de todo o corpo docente da instituição, e não apenas das disciplinas da Área de Odontologia Social e Preventiva. As escolas foram induzidas a reconhecer, por meio das diretrizes curriculares nacionais, os preceitos constitucionais que articulam o ensino de profissões de saúde com os princípios e diretrizes do SUS. Mas, mesmo que os novos projetos pedagógicos incorporem as dimensões sugeridas, isso não corresponde automaticamente à práxis das instituições no que se refere tanto à sua programação curricular quanto à sua reprodução ideológica subjacente, que continua privilegiando a formação de um profissional para a prática liberal tradicional e para o atendimento de elites econômicas.

Acreditamos que o passo dado pela FOUFU no sentido de envolver todos os docentes na formação para o SUS seja muito importante para formar egressos que se sintam, efetivamente, preparados e seguros para optar pela clínica privada ou pelo serviço público. Só assim essa opção deixará de ser precocemente tomada em favor da especialização e da clínica particular, por influências de um grupo de professores, muitas vezes portador de uma concepção já ultrapassada de odontologia em relação às novas demandas e necessidades que a ela se colocam.

De qualquer modo, será preciso continuar acompanhando o comportamento dos professores, que consideramos ser os protagonistas da formação. O nó crítico de uma formação odontológica diferenciada, orientada pelas DCN, está, em grande parte, situado nos docentes, conforme pudemos observar ao longo desta análise. Formados sob outro enfoque, muitos resistem até a admitir a necessidade de mudar. Outros se esforçam, mas se ressentem da dificuldade de lidar com as transformações de hábitos, comportamentos e valores arraigados, culturalmente construídos. São pessoas, em geral, de classe socioeconômica privilegiada, formadas para a clínica particular e para o exercício de uma odontologia altamente especializada, elitizada e sofisticada em termos tecnológicos, que valorizam os conhecimentos cientificamente legitimados e se acostumaram a ver o paciente como consumidor capaz de pagar pelos produtos que a profissão costuma vender. Ainda que não pretendamos generalizar, o que temos observado são docentes que buscam formar novos cirurgiões-dentistas à sua imagem e semelhança, desconsiderando as profundas mudanças ocorridas desde o momento em que muitos deles se tornaram profissionais, em um contexto completamente diferente do atual. Além dessa precária visão das transformações que se processam, também parece precária a visão que muitos desses docentes têm do papel social da odontologia e da saúde bucal. Assim, sua prática de ensino se reflete no modelo ainda mercantilista e elitista da odontologia brasileira. Fazer com que essas pessoas passem a formar outras para o exercício de uma profissão diametralmente diferente é um trabalho, sem dúvida, de longo prazo, a ser conduzido de forma coletiva, entremeado de sucessivos debates e reflexões para os quais todo o corpo docente deve ser convidado a participar.

A formação que hoje os professores oferecem, com todas as suas dificuldades e falhas, tem muito a ver com a formação que receberam para o exercício da docência. Uma formação que privilegiou apenas o conhecimento específico e a preparação para a pesquisa e produção científica na área desse conhecimento específico e que desconsiderou as demais dimensões, tais como a pedagógica, a social, a epistemológica, a cultural e a política, tão necessárias ao bom desempenho docente.

Com a realização desta pesquisa, esperamos contribuir, de alguma forma, para a sensibilização dos colegas docentes para essas importantes questões que envolvem sua atuação e para a necessidade de melhor refletir sobre elas, tanto individualmente quanto institucional e coletivamente. Encerramos com o depoimento de um dos nossos interlocutores — e também um dos atuais dirigentes da FOUFU — que reflete nossa esperança de que este estudo possa ser um ponto de partida para as mudanças que desejamos ver realizadas:

> *Nós precisamos de pesquisa nessa área, porque eu entendo que é com a pesquisa que nós melhoramos! É com a pesquisa que nós mudamos!* ***A pesquisa vinculada ao ensino proporciona melhorias no ensino.*** [Entrevista com o professor Joaquim, realizada em 20/12/2010].

R E F E R Ê N C I A S

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO/ABENO. Reuniões e encontros: conclusões. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO, 38.; ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE FACULDADE DE ODONTOLOGIA, 19. 1992. Tema oficial: Objetivos para o processo ensino-aprendizagem em odontologia. Santos. **Jornal ABENO Notícias**, p. 10, dez. 1994.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 8. ed, São Paulo: MG Associados, 1990.

AMORIM, K. P. C.; ALVES, M. S. C. F.; GERMANO, R. M.; COSTA; I. C. C. A construção do saber em Odontologia: a produção científica de três periódicos brasileiros de 1990 a 2004. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 11, n. 21, p. 9–23, jan/abr. 2007.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.) **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 173–87.

_____. Docência na educação superior. In: **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 43–62.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CHAVES, S. M.; TIBALLI, E. F. (Org.). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 1994. **Anais...** Porto Alegre, v. II, 1994, p. 291–6.

_____. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas: Papirus, 2001. 143 p.

ARAUJO, M. E. Palavras e silêncios na educação superior em odontologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 179–82, 2006.

ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M. C. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2000, p. 35–42.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998, p. 37–53.

ASSIS, A. E. S. Q.; CASTANHO, M. E. L. M. Educação, inovação e o professor universitário. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 9 set. 2008

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989, p. 265–83.

_____. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (Org.) **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p. 115–47.

BARATA, R. B. Desigualdades sociais e saúde. In: GASTÃO, W. S. C. et al. **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 2006.

BARROS, A. J. D, BERTOLDI, A.D. Desigualdades na utilização e no acesso a serviços odontológicos: uma avaliação em nível nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 709–17, 2002.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383–403, set./dez. 1999.

_____. Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: BEHRENS, M. A.; MASETTO, M.; MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 67–132.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 57–68.

_____. Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no *stricto sensu*. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27–44, jan./abr. 2010.

BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitária a debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BENETTON, L. G. **Temas de psicologia em saúde**: a relação profissional–paciente. São Paulo: Edição do Autor, 2002. 335 p.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, n. 2, p. 139–54, fev. 1998.

BERNAL ALVAREZ, T. La nueva formación odontológica y el compromiso social con las comunidades. **Rev. Bras. Odontol. Saúde Coletiva**, Brasília, supl. esp., p. 83–9, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 336 p.

BOLZAN. D. P. V.; ISAIA. S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, v. 3, n. 60, p. 489–501, set./dez. 2006.

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: SANTANA, J. P.; CASTRO, J. L. (Org.). **Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos**, Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ed. UFRN, 1999, p. 261–68.

BORDENAVE, J. E. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino–aprendizagem**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOTAZZO, C. **Da arte dentária**. São Paulo: Hucitec-Fapesp, 2000.

BOTAZZO, C. Saúde e cidadania: transitando entre a teoria e a prática. In: PEREIRA, A. C. (Org.). **Odontologia em saúde coletiva — planejando ações e promovendo saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 17–27.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Odontologia. **Parecer no 840/70**, aprovado em 11 de novembro de 1970. Brasília: Documento 1970; 120: 191–7.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Proposta de novo currículo mínimo para o Curso de Graduação em Odontologia no Brasil. CFE – Parecer 370/82, aprovado em 9 de julho de 1982. Documenta, Brasília, n. 260, p. 46–54, jul. 1982. Resolução n. 4/82. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 set. 1982. Seção p. 17.415.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833–41, 23 dez. 1996a.

_____. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 1996b. Seção I.

_____. Ministério da Educação. Parecer n° CNE/CES 1.300/01, de 6 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Farmácia e Odontologia. **Diário Oficial**, Brasília, 7 dez. 2001, seção 1, p. 25.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 3**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia; 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria n. 198/GM/MS**, de 13 de fevereiro de 2004a. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-198.htm>. Acesso em: 3 dez. 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Humaniza SUS. **Relatório de atividades**. 2003. Brasília: MS, 2004b. 24p. Disponível em: <http://www.saude.gov.br>. Acesso em: 6 jan. 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Pró-saúde**: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde/Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizebsreuni.pdf >. Acesso em: 3 dez. 2008

_____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos** — PROUNI, 2008. Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/inf_est.shtm>. Acesso em: 3 dez. 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Saúde Bucal 2010**. Nota para imprensa. 28 de dezembro de 2010a. Disponível em: <http://www.mrchip.com.br/mrchip/angelo/SBBrasil2010_Nota_Imprensa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009. Brasília, DF. 2010b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2011.

BRUSTOLIN, J.; BRUSTOLIN, J.; TOASSI, R. F. C.; KUHNEN, M. Perfil do acadêmico de Odontologia da Universidade do Planalto Catarinense — Lages — SC, Brasil. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 70–6, 2006.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indeléveis da docência no ensino superior**: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino. 2010. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMPOS JÚNIOR, W. M. **A questão da qualidade do ensino e suas implicações político-pedagógicas na Faculdade de Odontologia da PUC–Campinas**. 1998. 98 f. Dissertação (Mestrado Educação) — Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2007.

CANESQUI, A. M. **Dilemas e desafios das ciências sociais na saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec; 2000.

CARVALHO, A. C. P. **Educação & saúde em odontologia**: ensino da prática e prática do ensino. São Paulo: Livraria Santos, 1995.

_____. **Ensino de odontologia em tempos de LDB**. Canoas: ULBRA, 2001. 96p.

_____. Projeto Pedagógico — Diretrizes Curriculares. In: SEMINÁRIO PARA PROFESSORES DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA: "REPENSANDO A ODONTOLOGIA NO CONTEXTO DA UFU E NO CENÁRIO NACIONAL", 1., Uberlândia, 2002. (Comunicação oral).

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface**, v. 6, n. 10, p. 51–62, fev. 2002.

CHAVES, M. M. **Odontologia social**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1986.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: ed. UNESP, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir ensigne. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

CICILLINI, G. A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: ed. UFU, 2002.

_____. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 19–44.

COLUSSI, C. F.; FREITAS, S. F. T. Aspectos epidemiológicos da saúde bucal do idoso no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5., set./out. 2002.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva, discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo, discurso sobre o espírito positivo.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influencias e referências. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 111–24.

CORDEIRO, H.; MINAYO, C. Saúde: Concepções e políticas públicas. In: AMÂNCIO FILHO, A. A.; MOREIRA, M. C. G. (Org.). **Saúde, trabalho e formação profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997, p. 49–61.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Porto: Afrontamento, 2000.

COSTA, N. M. S. C. **A formação e as práticas educativas de professores de medicina**: uma abordagem etnográfica. 2005. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifica Universidade Católica de São Paulo.

COTTA, R. M. M.; GOMES, A. P.; MAIA, T. M.; MAGALHÃES, K. A.; MARQUES, E. S.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Pobreza, injustiça, e desigualdade social: repensando a formação de profissionais de saúde. **Revista Brasileira Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, set./dez. 2007.

CRISTINO, P. S. Clínicas integradas antecipadas: limites e possibilidades. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12–18, 2005.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. In: Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 795–817, Especial, out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: ago. 2008.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do "bom professor"**: influências na sua educação. 1988. 178 f. Tese (Doutorado Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

_____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília, 2000, p. 45–51.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 27–38.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, 2004.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marins, 2005.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258–371, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. Formação do professor da educação superior: o lugar da pedagogia universitária. In: LASA – CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, June 11–14 2009. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/DaCunhaMariaIsabel.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2011.

_____. (Org.). **Trajetória e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marins, 2010.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B. Projetos: uma abordagem para o planejamento de supervisão pedagógica a nível de 3º grau. In: ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO, 2., Curitiba, 1979.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996, 95p.

CURY, C. R. J. Apresentação. In: CURY, C. R. J. **LDB**: lei de diretrizes e bases da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DE CARLI, G. **Formação docente e educação odontológica**: uma perspectiva em construção. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado Odontologia) — Curso de Odontologia, Universidade Luterana do Brasil, Canoas.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 288 p.

DESLANDES, S. F. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7–14, 2004.

DEVELAY, M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines**: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF Editeur, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DITTERICH, R. G.; PORTERO, P. P.; SCHMIDT, L. M. A preocupação social nos currículos de odontologia. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 58–62, jan./jul., 2007.

DOLL JÚNIOR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DONATO, M. E. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 125–44.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2011.

EÇA DE QUEIRÓS, J. M. **Notas contemporâneas**. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1945, 528 p.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, Dossiê: "Interpretando o trabalho docente", Porto Alegre: Pannônica, p. 41–61, 1991.

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/FOUFU. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Odontologia**. Uberlândia: ed. UFU. 2007. 65 p.

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/FOUFU. Resolução n. 01/2008 do CONFOUFU. Disponível em: <http://www.fo.ufu.br/sites/fo.ufu.br/files/Anexos/Documentos/Anexos_DocumentosPortariasDistribuicaoCargaHorariaDidatica.pdf>. Acesso em: 9 maio 2011.

_____. Disponível em: <http://www.fo.ufu.br>. Acesso em: 15 abril 2010.

FEITOSA, L. A.; CORNELSEN, J. M; VALENTE, S. M. P. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 158–167, maio/ago, 2007.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária-ruptura, memória educativa territorialidade**: o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus; 2001, p. 95–112.

FERNANDES, C. M. B.; BASTOS, A. R. B. A formação pedagógica do professor universitário no espaço da pós-graduação. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 1, n. 1. 2007.

FERNANDES, F. **Reforma universitária e mudança social**. São Paulo: Cortes; 1974.

FERNANDES NETO, A. J. **A evolução dos cursos de Odontologia no Brasil**. ABENO, 2004. Disponível em: <http:/ http://www.abeno.org.br/evol.htm>. Acesso em: 27 jan. 2009.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica**: processos e resultados. São Paulo: Hucitec; 2002.

_____. Educação dos profissionais de Saúde hoje. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 24–27, 2003.

FIGUEIREDO, G. O. **Do fetichismo odontológico à utopia da saúde bucal**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional para as Ciências da Saúde) — Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FIGUEIREDO, G. O.; BRITO, D. T.; BOTAZZO, C. Ideologia, fetiche e utopia na saúde: uma análise a partir da saúde bucal. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p.753–63, 2003.

FORESTI, M. C. P. P. Subsídios à construção da prática pedagógica na universidade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 69–82, ago. 1997.

_____. **Ação docente e desenvolvimento curricular**: aproximações ao tema. 2000. Disponível em: <http://www.abeno.org.br/anais/anais_acao.htm>. Acesso em: 14 dez. 2007.

FORESTI, M. C. P. P.; PEREIRA, M. L. T. A formação pedagógica construída na área social da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 69–76.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS/FORGRAD. **Plano nacional de graduação**: um projeto em construção. Maio, 1999. Disponível em <http://prograd.ufpr.br/forgrad>. Acesso em: 9 set. 2008.

_____. Plano nacional de graduação: um projeto em construção. In: _____. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3. ed. ampl. Uberlândia: ed. UFU, 2004.

FORMICOLA, A. J. The dental curriculum: the interplay of pragmatic necessities, national needs, and education philosophies in shaping its future. **Journal of Dental Education**, Washington, v. 55, n. 5, p. 358–64, 1991.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 5, 1992, p. 28–49.

FRANCO, L. L. M. M.; SOARES, E. F.; MARTORELL, L. B.; MARCELO, V. C. O professor do curso de odontologia: sua formação e os desafios frente às exigências atuais. **Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 20, 2009. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista>. Acesso em: 2 ago. 2010.

FREIRE, M. C. M.; SOUZA, C. S.; PEREIRA, H. R. O perfil do acadêmico de odontologia da Universidade Federal de Goiás. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 15–20, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: ed. UNESP, 2000.

FREYRE, G. **Discurso de "Adeus ao Colégio"**, novembro de 1917. Disponível em: <http://prossiga.bvgf.fgf.org.br/portugues/vida/frases.html>. Acesso em: 9 maio 2011.

FREITAS, S. F. T. **História social da cárie dentária**. Bauru: ed. EDUSC, 2001.

FREITAS, S. F. T.; KOVALESKI, D. F.; BOING, A. F. Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 453–62, abr./jun. 2005.

FREITAS, S. F. T.; NAKAYAMA, M. Y. Um perfil do estudante de odontologia no estado de São Paulo. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 29–37, 1995.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho** — aprender e ensinar com sentido. 2002. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/Bonitezas.htm>. Acesso em: 9 fev. 2011.

GAMBOA, S. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados: HISTEDBR: Caçador, SC, UnC, 1999, p. 77–91.

GARBIN, C. A. S. O papel das universidades na formação de profissionais na área de saúde. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 1, p. 6–10, 2006.

GARRAFA, V. Saúde bucal e cidadania. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 50–7, 1993.

_____. Bioética e odontologia. In: KRIGER, L. (Coord.). **ABOPREV**: promoção de saúde bucal, paradigma, ciência e humanização. 3. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2003, p. 495–504.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: Escola S. A. — quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 9–49.

GIES, W. J. **Dental education in the United States and Canada**. Stanford: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1926.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

GIROUX, H. A. **Cruzando fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GONÇALVES, E. R.; VERDI, M. M. I. Os problemas éticos no atendimento a pacientes na clínica odontológica de ensino. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 755–64, mai./jun. 2007.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C.; MORAES, S. (Org.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000, p. 101–62.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. **Teoria e educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 230–54, 1990.

HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do conhecimento** — educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 25–51.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA/IBGE. **Pesquisa Nacional de Saneamento Básico**. 2008a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pnsb2008/defaulttabzip_abast_agua.shtm>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. **Economia da Saúde**: uma perspectiva macroeconômica 2000–2005. Rio de Janeiro, 2008b.

ISAIA, S. M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI. M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES; 2003, p. 241–51.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 161–78.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 26, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n26/compreendendo.html>. Acesso em: 23 maio 2011.

IYDA, M. Saúde bucal: uma prática social. In: BOTAZZO, C.; FREITAS, S. F. T. (Org.). **Ciências sociais e saúde bucal**: questões e perspectivas. São Paulo: EDUSC; ed. UNESP, 1998, p. 127–39.

JORNAL DO CROMG. **Três quartos dos dentistas se concentram no Sul e Sudeste**. Ano XXVIII, n. 194, jan./fev., 2010.

KENNEDY, D. **Academic duty**. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **Temas e textos em metodologia de ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

KUHN, T. **Das estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35–86.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 90–101, jan./abr. 2007.

LEHER, R.; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., Buenos Aires, 2008, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 28 maio 2011.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 27–42.

LEITE, D.; BRAGA, A. M.; FERNANDES, C. M. B.; GENRO, M. E.; FERLA, A. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. (org.) **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 39–56.

LEMOS, C. L. S. A implantação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 80–5, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 53–75. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 22 abr. 2008.

_____. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente Online**. Goiânia, jun. 2004. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol04/12/art03.htm>. Acesso em: 12 nov. 2009.

LIMA, M. A. D. S.; ALMEIDA, M. C. P.; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130–42, 1999.

LINS, E. A. Atividade Curricular em Comunidade. **Manual.** Apresentação. s/d. Disponível em: <http://www.extensao.ufba.br/arquivos/acc/Manual%20ACC%202011.pdf>. Acesso em 13 jun. 2011.

LODER, L. L. Processos de ensino-aprendizagem em Cursos de Engenharia. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 7., Santos, 2002. **Anais...** Santos, CD-ROM.

LOMBARDO, Ivani Aparecida; RANALI, José. **Projeto pedagógico** — manual de orientação. Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO), Julho, 1999.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. **Contexto & Educação**, Inijuí: ed. Unijí, v. 11, n. 45, p. 40–59, jan./mar. 1997.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoria pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Riados, 2000.

LUCAS, S. D. **Formação profissional de cirurgiões-dentistas egressos de dois cursos superiores com orientações distintas**. 1995. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCIETTO, D. A. **Percepções dos docentes e reflexões sobre o processo de formação dos estudantes de odontologia**. 2005. 238 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) — Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 27–54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, J. Ser professor /educador hoje ou da diversidade congruente como condição de educação. **Ícone**, Uberlândia, v. 9, n. 1/2, p. 73–8, jan/dez. 2003.

MAIA, J. A. O currículo no ensino superior em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2003, p. 101–33.

MALTA, D. C.; CECÍLIO, L. C. O.; MERHY, E. E.; FRANCO, T. B.; JORGE, A. O.; COSTA, M. A. Perspectivas da regulação na saúde suplementar diante dos modelos assistenciais. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 9, n. 2, p. 433–44, 2004.

MALTAGLIATI, L. A.; GOLDENBERG, P. Reforma curricular e pesquisa na graduação em odontologia: uma história em construção. **História, Ciências, Saúde** — Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1.329–40, out./dez. 2007.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCOS, B. Formação profissional e ética. **Jornal do CROMG**. Ano XX, n. 111, set./out., 2000.

MARULLI, K. B. B. Fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, segundo a opinião de alunos do curso de Medicina Veterinária da Universidade de Marília — UNIMAR. **Unimar Ciências**, v. 5, n. 1, p. 68–75, 1996.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 9–26.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003a.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003b.

MATOS, M. S. **Análise do perfil dos alunos e da dimensão ético-humanística na formação de cirurgiões-dentistas em dois cursos de Odontologia da Bahia**. 2006. 318f. Tese (Doutorado Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MEDEIROS, A. J. Modelos assistenciais em saúde bucal. In: FERREIRA, M. A.; RONCALLI, A.; LIMA, K. **Saúde bucal coletiva**: conhecer para atuar. Natal: ed. UFRN, 2004. 304 p.

MELLOUKI, M' H.; GAUTHIER, C. O professor e o seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537–71, maio/ago. 2004.

MENDES, E. V.; MARCOS, B. **Odontologia integral**: bases teóricas e suas implicações no ensino, no serviço e na pesquisa odontológica — a experiência do DOPUCMG. Belo Horizonte: PUCMG/FINEP, 1984.

MIGUEL, L. C. M.; REIBNITZ JÚNIOR, C.; PRADO, M. L. Pesquisa qualitativa: um outro caminho para a produção do conhecimento em odontologia. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 130–4, maio/ago. 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993, p. 239–48.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/DIRETORIA DE AVALIAÇÃO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. MEC/INEP/DAES. **Exame Nacional de Cursos**, Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. MEC. A tradição pedagógica brasileira. In: MEC (Org.). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 30–33.

MISUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: ed. UFSCar, 2002. 203 p.

MOLINOS, F. **Brasil sorridente**: acredite se quiser, mas... é difícil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL, 3., Porto Alegre, 2004. (Debates preparatórios das conferências municipais e estaduais).

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr., 2001

MORAES, M. C. B. **O paradigma educacional emergente**. 1996. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MORETTI-PIRES, R. O. **O pensamento crítico social de Paulo Freire sobre a humanização e o contexto da formação do enfermeiro, do médico e do odontólogo**. 2008. 343 f. Tese (Doutorado Enfermagem) — Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORITA, M. C.; KRIGER, L. Mudanças nos cursos de odontologia e a interação com o SUS. **Rev. ABENO**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17–21, 2004. Disponível em: <http://www.abeno.org.br/imgs/mudan%E7as%20nos%20cursos%20de%20odontologia%20e%20a%20intera%E7%E3o%20com%20o%20sus.doc.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2009.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOYSÉS, S. J. A humanização da educação em odontologia. **Revista Pro-posições**, Campinas: UNICAMP, v. 14, n. 1, p. 87–106, 2003.

_____. Políticas de saúde e formação de recursos humanos em Odontologia. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 30–37, 2004.

MOYSÉS, S. T.; MOYSÉS, S. J.; KRIEGER, L.; SCHMITT, E. J. Humanizando a educação em odontologia. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 58–64, 2003.

NARVAI, P. C. **Odontologia e saúde bucal coletiva**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Recursos humanos para promoção da saúde bucal. In: KRIEGER, L. (Org.) **ABOPREV**: promoção de saúde bucal. São Paulo: Artes Médicas. 1999, p. 448–63.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**: ou como se filosofa com o martelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129–37, ago. 2000.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2002.

OLIVEIRA, B. É tempo de refletir e agir para transformar a realidade atual da Odontologia nacional. **APCD Jornal**. Ano 42, n. 606, out. 2007. Disponível em: <http://www.apcd.org.br/noticia_jornal.asp?idnoticia=1918>. Acesso em: 3 fev. 2009.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

PAES, A. M. C.; ROSE, M. C. P. Auto-avaliação em odontologia: valorização das diferentes áreas de conhecimentos por estudantes e profissionais graduados pela Universidade de Brasília. **Revista de Saúde do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n.4, p. 33–44, out./dez. 1996.

PADILHA, W. W. N. **Análise da situação da disciplina de clínica integrada nos cursos de graduação em odontologia**: evolução, modelo pedagógico e enfoque curricular. 1998. Tese (Doutorado em Odontologia) — Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PAULA, L. M.; BEZERRA, A. C. B. A estrutura curricular dos cursos de Odontologia no Brasil. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 7–14, 2003.

PEIXOTO FILHO, J. P. **Pós-graduação *lato sensu* como formação continuada**: um estudo de experiência de curso na UFPE. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1.527–34, set./out., 2003.

PEREIRA, W. **As representações e práticas sociais acerca da gênese da Faculdade de Odontologia de Uberlândia** (1966–1978). 2006. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PÉRET, A. C. A.; LIMA, M. L. R. A pesquisa e a formação do professor de Odontologia nas políticas internacionais e na educação. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 65–9, 2003.

_____. A pesquisa nos critérios de avaliação da CAPES e a formação do professor de Odontologia numa dimensão crítica. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun., 2005.

_____. As políticas públicas em educação e saúde e a formação do professor de odontologia numa dimensão crítica. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. **Educação odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 119–28.

PESSANHA, J. A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, seleção n.4. 1993.

PESSOTTI, I. A formação humanista do médico. **Medicina**. Ribeirão Preto, n. 29, p. 440–8, out./dez. 1996.

PETRA, P. A. X. J.; BEIJAARD, D.; WUBBELS, T. Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 6, p. 571–88, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., São Paulo, 2003. São Paulo: ed. UNESP, 2003, p. 267–78.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PINHEIRO, A. R. O.; FREITAS, S. F. T.; CORSO, A. C. T. Uma abordagem epidemiológica da obesidade. **Rev. Nutrir**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 523–33, out./dez. 2004.

PINHEIRO, F. M. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. E. L.; ALMEIDA, M. I. A formação do cirurgião-dentista no Brasil: contribuições de estudos para a prática da profissão. **RGO**, Porto Alegre, v. 57, n. 1, p. 99–106, jan./mar. 2009.

PINHEIRO, R. S.; TORRES, T. Z. G. Uso de serviços odontológicos entre os estados do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.11, n.4, out./dec. 2006.

PINTO, V. G. **A odontologia brasileira às vésperas do ano 2000**: diagnóstico e caminhos a seguir. Brasília: Livraria Santos. 1993.

_____. **Saúde bucal coletiva**. São Paulo: Santos, 2000.

PRADO, M. M.; GARRAFA, V. A bioética na formação em odontologia: importância para uma prática consciente e crítica. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, v. 17, n. 4, p. 263–74, 2006. Disponível em: <http://www.fepecs.edu.br/revista/vol17_4Art01.pdf> Acesso em: 9 ago. 2010.

RALDI, D. P.; MALHEIROS, C. F.; FRÓIS, I. M.; LAGE-MARQUES, J. L. O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 15–23, 2003.

REGO, A. O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 174–99, ago. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.gw.unicamp.br/revista/rev/rev75.html>. Acesso em: 5 dez. 2004.

REIS, S. M. A. S. **O desenvolvimento da disciplina de clínica integrada da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU) e sua contribuição para a integração do ensino odontológico**. 2002. 371 f. Dissertação (Mestrado em Magistério Superior) — Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia.

RIBEIRO-SOBRINHO, C.; SOUZA, L. E. P. F.; CHAVES, S. C. L. Avaliação da cobertura do serviço odontológico da Polícia Militar da Bahia em Salvador, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, fev. 2008.

RINGEL, R.; CÁNEPA, C.; GUELFI, C.; VISCONDI, M. Enseñanza-aprendizaje en servicios de salud y comunidad. **Rev. Bras. Odontol. Saúde Coletiva**, Brasília, Supl. Esp., p. 75–82, 2000.

RIOS, E. R. G.; FRANCHI, K. M. B.; SILVA, R. M.; AMORIM, R. F.; COSTA, N. C. Senso comum, ciência e filosofia — elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, mar./abr., 2007.

ROCHA, S. R. T. **O professor de odontologia e os paradigmas inovadores da educação**. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado EM Educação) — Faculdade de Educação, CTCH, Pontifícia Universidade Católica/Paraná, Curitiba.

RODAS, J. G. A universidade e as novas tecnologias. **O Estado de S. Paulo**. 18 de out. 2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20081018/not_imp262086,0.php>. Acesso em: 6 nov. 2008.

RODRIGUES, M. E. F.; DUMONT, L. M. M. Organização e distribuição do conhecimento na universidade: implicações no processo de ensino–aprendizagem, em especial, nas áreas de biblioteconomia e ciência da informação. **DataGramaZero/Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, abr. 2004. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=22&texto=1378>. Acesso em: 15 out. 2008.

ROLINDO, J. M. R. **Descompasso entre a exigência de formação didático-pedagógia para a docência universitária na LDB 9.394/96 e o processo de avaliação institucional**. 2007. Disponível em: <http://www.faculdadecomunitaria.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2007/educacao/Descompasso_entre_a_exigencia.pdf>. Acesso em: 9 set. 2008.

ROUANET, L. P. **Contra o produtivismo em ciências humanas**. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica>. Acesso em: ago. 2005.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, L. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15–23, abr. 1999.

SÁ, M. C. Subjetividade e projetos coletivos: mal-estar e governabilidade nas organizações de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 151–64, 2001.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1988.

_____. Da idéia da universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1996, p. 187–233.

SANTOS, L. L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Dilemas e perspectivas na relação entre o ensino e a pesquisa. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2001, pt. 2, p. 11–25.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: ed. UNESP, 1996.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER, M. D. A.; MARINO, S. R. A.; RAMOS, F. R. S. Rupturas e resoluções no modelo de atenção à saúde: reflexões sobre a estratégia saúde da família com base nas categorias kuhnianas. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 53–66, set.2004/fev.2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Preparando os profissionais para as demandas da prática. In: _____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 113–20, 2004.

SILVA, A. M. S. A universidade no limiar do século XXI. Palestra proferida no programa de Qualificação do Pessoal Docente para a Gestão Universitária, em 19/8/98, na sala do Conselho Universitário, Reitoria da UNESP. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, p. 11–27, fev. 1999.

SILVA, M. E. P. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/ametamorfose.pdf>. Acesso em: 28 maio 2011.

SILVA, V. P. Z.; MONTEIRO, C. C. **Formação didático-pedagógica do professor universitário**: uma necessidade? 2007. Disponível em: <http://www.fundacaoaprender.org.br/formao-didtico-pedaggica-do-professor-universitrio-uma-necessidade>. Acesso em: 12 set. 2008.

SILVEIRA, J. L. G. C. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia. **Pesq. Bras. Odontoped. Clín. Integr.**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 151–6, maio/ago. 2004.

SLAVUTZKY, S. M. B.; ABBEG, C.; GROSS, R. F. E.; ROSA, M. A. C. Mercado de trabalho: perfil do acadêmico de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Rev. Fac. Odontol. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 3–6, 2002.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do ensino superior**: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez, 1995.

SÓRIA, M. L.; BORDIN, R.; COSTA FILHO, L. C. Remuneração dos serviços de saúde bucal: formas e impactos na assistência. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1551–9, 2002.

STOTS, E. M.; ARAÚJO, J. W. G. Promoção da saúde e cultura política: a reconstrução do consenso. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 5–19, 2004.

STRUCHINER, M.; VIEIRA, A. R.; RICCIARDI, R. M. V. Análise de conhecimento e das concepções sobre saúde oral de alunos de odontologia: avaliação por meio de mapas conceituais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 1–15, 2005

SYDNEY, G. B.; MELLO, L. L.; MATOS, N. H. R. A influência do perfil do aluno de graduação em Odontologia na definição das estratégias do professor no processo de ensino-aprendizagem. **Ciência e Cultura**, Barretos, v. 3, n. 1, 1995.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor enquanto "ator racional." Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. *et al*. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 185–210.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber — esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. E**ducação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209–44, dez, 2000.

TARRÍO, C. M. Especialista ou clínico geral? Profissionais falam sobre o seu trabalho e discutem as vantagens e desvantagens de ser clínico geral ou especialista. **Revista da APCD**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 8–17, jan./fev. 1995.

TAYLOR, C. A. A distorção objetiva das culturas. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 11 ago. 2001, mais!, p. 14–5.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: REUNIÃO DA ANPED, 18., 1995. **Anais...** 1 disquete 3 ½ pol. Word for Windows.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOASSI, R. F. C. **O embate do processo de implantação de um currículo modular na educação superior**: o curso de Odontologia da UNIPLAC, Lages-SC. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TORNIZIELLO, T. M. P. **Docência universitária**: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde. 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual Campinas, Campinas.

TORRES, V. B. A. **Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito**: limites e possibilidades expressos no discurso e na prática docente. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNFER, B. **O cirurgião-dentista do serviço público**: formação, pensamento e ação. 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Odontologia) — Faculdade de Odontologia, Universidade Estadual Paulista, Araçatuba.

URTIAGA, M. E. O. **A mediação da cultura docente na formação médica.** Pelotas: ed. UFPEL, 2004. 180p.

VALENÇA, A. M. G. **A educação em saúde na formação do cirurgião-dentista**: da necessidade à prática participativa. Niterói: ed. UFF, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira. 1996.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 77–112.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. VI Simpósio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, dez, 2005. Disponível em: http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf Acesso em: 27/09/2007.

VEJA.COM. **A turma de branco está com tudo**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/111109/turma-branco-esta-com-tudo-p-168.shtml>. Acesso em: 11 nov. 2009.

WEYNE, S. C. A construção do paradigma de promoção de saúde: um desafio para as novas gerações. In: KRIGER, L. **Promoção de saúde bucal**. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas; 1999.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANETTI, C. H.G. **A crise e a perda da sustentabilidade da odontologia brasileira**: perspectivas para uma Agenda 21 da Saúde Bucal. Brasília, 2000, 26 f. Anteprojeto de tese (Doutorado em Saúde Pública) — Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz — Ministério da Saúde.

_____. **Odontologia**: habilidades e escolhas. 2001. Pólo virtual de saúde bucal, UNB. Biblioteca Multimídia. Artigos e dados de pesquisa. Disponível em: <http://www.saudebucalcoletiva.unb.br>. Acesso em: 6 jun. 2009.

ANEXO E APÊNDICES

ANEXO A – **Parecer do Comitê de Ética da 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 J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG – CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131
e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 629/09 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU 274/09

Projeto Pesquisa: O Professor do Curso de Odontologia e a Formação Odontológica Atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes

O Professor do Curso de Odontologia e a Formação Odontológica Atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares
Pesquisador Responsável: Simone Maria de Ávila Silva Reis

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto 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.

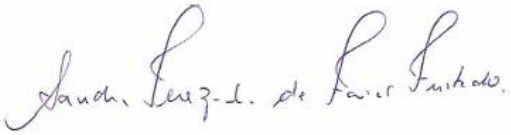
O CEP/UFU lembra que:
a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador p ara conferência do relatório e documentação 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.

SITUAÇÃO: PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO

Data de entrega do relatório final: fevereiro de 2011.

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 13 de novembro de 2009.



Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador
• O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
• O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
• O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista.

APÊNDICE A – **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa *"O Professor do Curso de Odontologia e a Formação Odontológica Atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares"*, sob a orientação da Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFU. Esta pesquisa está sendo realizada junto aos professores da Faculdade de Odontologia/UFU.

O objetivo geral do estudo é analisar criticamente a realidade do professor cirurgião-dentista, sua formação para a docência, seus saberes e sua prática pedagógica.

Nesta etapa da pesquisa serão realizadas observações em salas de aula, com o intuito de analisar como acontece a formação do professor cirurgião-dentista. As observações serão registradas em diário de campo e eventuais gravações de áudio. Uma entrevista semi-estruturada poderá ser realizada, visando o aprofundamento dos dados obtidos durante as observações. Comprometemos-nos, durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como na sua divulgação, com a preservação da identidade dos colaboradores, assegurando seu anonimato.

A sua participação contribuirá para a produção de conhecimentos sobre o perfil do professor cirurgião-dentista, bem como poderá sensibilizá-lo para a relevância de refletir sobre sua formação, seus saberes e sua prática pedagógica.

Diante do exposto, eu _____, estou ciente e concordo com os seguintes procedimentos que serão realizados:
( ) observação de aula com registro em diário de campo; ( ) observação de aula com gravação de áudio; ( ) entrevista.

Uberlândia, ___/___/2010.

Assinatura do (a) participante:_____

Assinatura da orientadora:_____

Assinatura da doutoranda:_____

APÊNDICE B – **Questionário Semi-Estruturado**

I. IDENTIFICAÇÃO

1.Sexo:
a. ( ) feminino b. ( ) masculino
2.Idade:
a. ( ) de 25 a 40 anos b. ( ) mais de 40 anos
3. Faculdade/Curso em que trabalha: _____. 4. Disciplina(s) que ministra: _____
5. Ano de conclusão da graduação: _____
6. Área e ano de conclusão:
a. da especialização: _____/_____. b. do mestrado: _____/_____
c. do doutorado:_____/_____. d. do pós-doutorado:_____/_____
7. Tempo de magistério no Ensino Superior:
a. ( ) menos de 5 anos b. ( ) entre 5 e 10 anos c. ( ) entre 11e 15 anos
d. ( ) entre 16 e 20 anos e. ( ) entre 21e 25 anos f. ( ) mais de 25 anos
8. Trabalha com:
a. ( ) ensino, apenas; b. ( ) ensino e pesquisa e/ou extensão; c. ( ) ensino e função administrativa;
d. ( ) ensino, pesquisa e/ou extensão e função administrativa e. ( ) Outra:_____

II. AS QUESTÕES QUE SE SEGUEM SÃO FECHADAS E ABERTAS. NAS FECHADAS, ASSINALE OS PARÊNTESES COM UM X, SEGUINDO QUE SE PEDE NO ENUNCIADO. NAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ABERTAS, SINTA-SE À VONTADE PARA MANIFESTAR SUAS OPINIÕES, JUSTIFICATIVAS E ARGUMENTOS.

1. Considera sua formação suficiente para o trabalho docente? ( )sempre ( ) quase sempre ( ) raramente ( ) quase nunca ( ) nunca
2. Quando do seu ingresso nesta IES como professor, foi exigida alguma titulação prévia? ( ) sim ( ) não. Qual?
3. Foi exigida formação didático-pedagógica própria?( ) sim ( ) não. Qual?
4. Com que tipo de dificuldades se deparou, em relação ao seu desempenho docente, logo após o ingresso na IES?
5. Recebeu apoio para superá-las? () sim () não. Qual e de onde partiu?
6. Os demais docentes, 'veteranos', de sua área ou não, ajudaram na sua adaptação? ( ) Não ( ) Sim. Como?
7. Seria interessante a IES contar com um núcleo de apoio ou suporte pedagógico para os professores (ingressantes ou veteranos)? ( ) sim ( ) não. Justifique.
8. Você costuma ler com freqüência livros e periódicos da sua área? () sim () não.
9. Dentre estes, qual seria a porcentagem de artigos e capítulos que se referem ao ensino, às estratégias de ensino e aprendizagem e às práticas pedagógicas? Por quê?
10. Certifica-se dos aspectos legais para exercer a docência? ( )sempre ( ) quase( ) raramente ( ) quase nunca ( ) nunca
11. Você conhece a legislação que regulamenta a docência universitária?()sim ()não. Procura se atualizar a respeito? () sim () não. Justifique.
12. O que você acha das políticas para a formação do professor de ensino superior? Você as conhece? ( ) sim ( ) não. Por quê? Concorda com elas? ( ) sim ( ) não. Por quê? Já se posicionou a respeito delas em alguma outra ocasião? ( ) sim ( ) não. Por quê?
13. Você se considera atuante nas questões políticas envolvidas pelo exercício docente? ( ) sim ( ) não. Justifique.
14. Na política institucional de avaliação de desempenho do professor, você acha que o peso atribuído ao ensino é proporcional ao da pesquisa? ( ) sim ( ) não. Qual a sua opinião sobre isso?
15. Em que medida sua formação poderia ser considerada processual e contínua? ( ) sempre ( ) quase sempre ( ) raramente ( ) quase nunca ( ) nunca
16. Um bom pesquisador, conseqüentemente, é um bom professor? ( ) sim ( ) não. Explique sua resposta
17. Realiza pesquisas sobre as metodologias e técnicas de ensino e de aprendizagem da sua disciplina? ( )sempre ( ) quase sempre ( ) raramente ( ) quase nunca ( ) nunca
18. Em que medida se sente estimulado(a) a realizar pesquisas na **área pedagógica ou do ensino** da sua matéria?
19. ( )sempre ( ) quase sempre ( ) raramente ( ) quase nunca ( ) nunca
20. Que peso deveria ter, nas avaliações de desempenho docente, a realização de pesquisas e publicações na área do ensino odontológico? Por quê?
21. Dentre as suas pesquisas e publicações, qual a porcentagem daquelas relativas ao ensino? A que você atribui este número? Seria interessante modificar esta situação? ( ) sim ( ) não. Por quê?
22. Aponte a maior dificuldade que você vem sentindo no trabalho docente. O que é mais fácil no exercício docente?

23. Como professor, você prevê a possibilidade de estar formando futuros docentes de Odontologia? ( ) sim ( ) não. O que você pode fazer para contribuir neste sentido**?**
24. Que conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, você julga ter para ser professor?
25. Com que tipos de saberes você trabalha no exercício da docência em Odontologia?
26. Em que medida preocupa-se em produzir novos conhecimentos acerca de sua atuação em sala de aula? ( )sempre ( ) quase sempre ( ) raramente ( ) quase nunca ( ) nunca**.**
27. Você como professor, se considera um 'tradutor' ou um 'transmissor' dos conhecimentos científicos da sua especialidade? Que diferença você atribui a estes dois termos no contexto do ensino?
28. Em que medida considera os currículos odontológicos reféns das grandes empresas e indústrias fabricantes de material e instrumental odontológicos? ( )sempre ( ) quase sempre ( ) raramente ( ) quase nunca ( ) nunca **.** Você já havia pensado sobre isto? ( ) sim ( ) não. É algo que te preocupa? ( ) sim ( ) não. O que você pode fazer a respeito?

APÊNDICE C – **Protocolo de observação das aulas**

Disciplina: Sala: Período/Ano/Turma:
Caracterização do Professor:
Aula ( ) Teórica ( ) Prática Data: Hora-Início: Hora-Término:
Tema:
Formas de interação: Relação professor-aluno/ Relação aluno-aluno
Características da fala do professor
Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula?
Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores?
Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos?
A seleção dos conteúdos pauta-se por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas?
Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local?
Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões?
Apresenta o saber de forma problematizadora, de modo a suscitar dúvidas no aluno?
Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos?
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas?
Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos?
Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas?
Através do diálogo, apóia os alunos na construção do conhecimento?
Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem?
Estratégias utilizadas?
Incentiva os alunos a descobrir e construir conhecimentos de forma dinâmica e participativa?
Propõe trabalhos coletivos para a troca de experiências entre os alunos promovendo a interação social?
Favorece a problematização e a pesquisa, o envolvimento, o interesse, a criatividade e a criticidade dos alunos?
A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades interdisciplinares?
De que forma a mediação desenvolvida pelo (a) professor(a) permite uma aprendizagem significativa?
Os conteúdos são contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos?
A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?
As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?
Diversifica os modos de organização do trabalho (turma, grupo, duplas, individual)?
Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos?
Os recursos são adequados aos objetivos e aos conteúdos?
Os recursos estão adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos?
Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados?
Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimídia, quadro interativo)?
Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?
Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência?
Se expressa de forma correta, clara e audível?
Estimula e reforça a participação de todos os alunos?
Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais?
Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais?
Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos?
Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula?
Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos?
Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula?
Que abordagem teórico-metodológica é expressa no ambiente de aprendizagem observado?
Qual a concepção predominante percebida nas seqüências didáticas desenvolvidas pelo professor?
Durante o desenvolvimento do trabalho do professor percebe-se **claramente** em qual concepção ele está baseando o seu trabalho?

APÊNDICE D – **Roteiros das Entrevistas**

I. ENTREVISTA COM COORDENADOR/DIRETOR/MEMBRO DO COLEGIADO

1. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, SUS, transição epidemiológica, como você analisa a formação odontológica? Ela é muito diferente daquela que você recebeu? Sob que aspectos? Estamos formando clínicos gerais ou especialistas precoces?
2. A Odontologia tem sido apontada como profissão elitista, de deficiente impacto social, que prima pela sofisticação técnico-científica, mas falha na atenção básica das principais demandas da população por saúde bucal. Você concorda com esta visão? Por quê?
3. Que Área(s) do Curso de Graduação da FOUFU deve(m) estar envolvida(s) na formação do aluno para o SUS? Ela(s) está(ão) sendo bem sucedida(s)?
4. Quais seriam as principais diferenças entre os estágios supervisionados e as clínicas integradas?
5. Como você vê a formação humanística do aluno da FOUFU? Os conteúdos desta formação, bem como a sua carga horária e a sua distribuição na atual grade curricular atendem à almejada formação humana do cirurgião-dentista? Por que 7horas/aula semanais só lá no 7º período?
6. Como cada professor da FOUFU pode contribuir para a formação de um cirurgião-dentista mais humano, socialmente sensível e comprometido com a melhoria da saúde bucal da comunidade?
7. Sob que aspectos a nova proposta pedagógica favorece a integração do ensino na FOUFU? Como você acredita que ela esteja ocorrendo dentro das Unidades de Ensino; - entre as Unidades; - entre os Núcleos básico e profissionalizante; - nas Clínicas Integradas? Principais obstáculos?
8. O que você acha que mais contribui para os docentes da FOUFU serem como são: - A formação pedagógica? - A formação específica? - A experiência clínica/profissional? Justifique.
9. Para tentar fazer com que o perfil do professor da FOUFU se aproxime do perfil ideal estabelecido pelos discentes (p. 58 e 59 do documento "Projeto Pedagógico da FOUFU"), uma das ações propostas pelo novo Projeto Pedagógico foi: "propiciar atualização pedagógica dos professores do curso, mediante a promoção de cursos de didática e metodologia do ensino superior." Você acha que falta capacitação didático-pedagógica aos docentes da FOUFU? As ações propostas estão sendo efetivadas? Como? Com que resultados? Se ainda não, por quê? Como concretizar essa proposta?
10. Em sua opinião, quem ou o quê mais influencia(ou) o trabalho pedagógico dos docentes da FOUFU?
11. Que métodos/recursos você considera mais eficientes para a aprendizagem dos alunos da FOUFU? Como você chegou a esta conclusão?
12. O que você considera essencial para a formação dos futuros PROFESSORES cirurgiões-dentistas?

II. ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. O que você acha que mais contribuiu para você ser o professor que é hoje? - A formação pedagógica? - A formação específica? - A experiência clínica/profissional? Justifique.
2. Quem ou o quê mais influenciou o trabalho pedagógico que você realiza hoje?
3. Que métodos você considera mais eficientes para a aprendizagem dos seus alunos? Como você chegou a esta conclusão?
4. Em sua opinião, qual é o papel da teoria e da prática na sua disciplina? Sua maneira de ensinar em uma aula teórica é diferente do ensinar em uma aula prática? Por quê? Tem preferência por alguma delas? Os saberes envolvidos na teoria e na prática são diferentes? Por quê? Quais são eles? Seria possível abolir o formato aula prática separada de aula teórica? Como seria ensinar em uma instituição em que todas as aulas fossem teórico-práticas? Que formato você daria para estas aulas e que facilidades e dificuldades consegue antever para o seu desenvolvimento? Na sua opinião, por que existe a divisão: aula teórica/aula prática?
5. Que conhecimentos, competências ou saberes você considera indispensáveis para ser professor? Onde você os adquiriu?
6. Na sua opinião, o que seria um bom currículo para a graduação em Odontologia?
7. Como você enxerga a possibilidade de integração com a vigência do novo currículo: - dentro das Unidades de Ensino; - entre as Unidades; - entre os Núcleos básico e profissionalizante; - nas Clínicas Integradas?
8. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, SUS, transição epidemiológica, como você analisa a formação odontológica atual? Ela é muito diferente daquela que você recebeu? Sob que aspectos? Estamos formando clínicos gerais?
9. A Odontologia vem sendo apontada como profissão elitista, de deficiente impacto social, que prima pela sofisticação técnico-científica, mas falha na atenção básica das principais demandas da população por saúde bucal. Você concorda com esta visão? Por que isso ocorre? Como você vê a formação humanística do aluno da FOUFU?
10. Como você pode contribuir para formar um profissional mais humano, socialmente sensível e comprometido com a melhoria da saúde bucal da comunidade?
11. Como cada professor da FOUFU poderia contribuir para a formação ética dos alunos?

12. Quem ou que Área(s) do Curso de Graduação da FOUFU, efetivamente, forma(m) o aluno para o SUS? Ela(s) está(ao) sendo bem sucedida(s)?
13. Na sua opinião, o que seria um bom currículo para a graduação em Odontologia?
14. O que você considera essencial para a formação dos futuros professores cirurgiões-dentistas?

III. PERGUNTAS ACRESCENTADAS À ENTREVISTA COM OS DOCENTES DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇAO HUMANÍSTICA

15. No que se refere ao desenvolvimento da sua disciplina, percebe que está alcançando os objetivos propostos? Quais são eles? Tem encontrado dificuldades na sua consecução? Quais?
16. Como foram decididos o programa, a ementa e os conteúdos a serem ministrados na sua disciplina? E a sua carga horária, bem como a sua distribuição na grade curricular? Você participou das decisões? Se não participou, concorda com elas? Por quê?
17. Há um planejamento conjunto das três disciplinas que compõem a Unidade de Conhecimento Humano 1 - UCH1? Os três docentes se reúnem? Como você enxerga a possibilidade de integração dentro da sua Unidade de Ensino? Há integração entre as disciplinas de Sociologia, Psicologia e Ética e Bioética? E entre elas e as demais unidades e disciplinas do curso? Considera necessária essa integração?
18. Quais conteúdos podem contribuir para a formação de um profissional cirurgião-dentista mais humano, socialmente sensível e comprometido com a melhoria da saúde bucal da comunidade?

APÊNDICE E – **Carta de Encaminhamento e Termo de Aprovação da Entrevista transcrita**

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Uberlândia, __ de novembro de 2010.

Prezado(a) professor(a),

Inicialmente, reafirmamos a importância de sua contribuição para a nossa pesquisa de doutorado – "O Professor do Curso de Odontologia e a Formação Odontológica Atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares". No momento, encaminhamos a versão transcrita da entrevista, para a sua revisão e aprovação, cabendo-lhe o direito de fazer as correções que considerar necessárias.

Atenciosamente,

Simone Maria de Ávila Silva Reis.

TERMO DE APROVAÇÃO DA ENTREVISTA TRANSCRITA

Eu _____, declaro que conferi e revisei a transcrição da entrevista, atestando a fidelidade das informações nela contidas e autorizando a sua utilização.

Uberlândia, ___/___/2010.

Assinatura do (a) participante:_____