

Concepções de qualidade de ensino dos coordenadores de graduação: uma análise dos cursos de odontologia do Estado de São Paulo*

Luciane Gabeira Secco¹
Maria Lúcia Toralles Pereira²

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. An analysis of the concept of the quality of teaching among course coordinators in the Sao Paulo schools of dentistry, *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.8, n.15, p.313-30, mar/ago 2004.

New social demands and guidelines for of the brazilian dentistry school programs defy current teaching practices in these educational institutions. Within this context, we investigated the concept of the quality of higher education and the challenges faced in training professors, from the perspective of coordinators of undergraduate studies who work in the field of dentistry. The universe of this study consists of those Schools of dentistry within the State of Sao Paulo that also offer full graduate school programs leading to M.A. and PhD. degrees. Data was collected by means of a questionnaire with both closed and open-ended questions. Both quantitative and qualitative analyses were utilized to describe and discuss the data. Discussion of the material was based on Cunha's analysis of the three dimensions of teaching practice: the political-structural dimension, the curricular dimension and the pedagogical dimension. This paper focuses exclusively on the pedagogical dimension. Results indicate that the postures which emerge on the pedagogical plane (methods of teaching and learning, students' participation, tutoring) are extremely contradictory, with concepts that oscillate between traditional teaching and learning methods and innovative ones. This indicates the lack of a theoretical framework guiding essential aspects of practice at the pedagogical level.

KEYWORDS: Higher education; dentistry; education dental; health education; faculty dental.

As novas demandas sociais e as diretrizes curriculares brasileiras para os cursos de odontologia colocam desafios à prática docente nas instituições de educação superior. Nesse contexto, investigam-se as concepções de qualidade de ensino universitário de professores que atuam como coordenadores de graduação nas faculdades de odontologia do Estado de São Paulo que possuem pós-graduação stricto-sensu, para refletir sobre os desafios da formação docente na área. Como instrumentos de levantamento de dados utilizou-se questionário, contendo perguntas abertas e fechadas e entrevista semi-estruturada, organizada para possibilitar o aprofundamento da discussão. Os dados foram descritos e discutidos mediante análise quantitativa e qualitativa, a partir das três dimensões da prática docente analisadas por Cunha (1995): político-estrutural, curricular e pedagógica. Para este artigo, focalizaram-se apenas os aspectos da dimensão pedagógica, na qual os pontos que expressam posturas mais contraditórias referem-se a métodos de ensino-aprendizagem, participação do aluno e tutoria. Os resultados apontam para concepções de ensino-aprendizagem que oscilam entre modelos tradicionais e inovadores, sinalizando pontos de conflito em relação a paradigmas que se articulam diretamente a questões curriculares e político-estruturais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; odontologia; prática docente; qualidade de ensino; docentes de odontologia.

* Elaborado a partir de Secco (2003).

¹ Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina, Unesp, Botucatu, SP. <lucianesecco@uol.com.br>

² Professora Assistente Doutora, Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Unesp, Botucatu, SP. <luciatoralles@terra.com.br>

¹ Rua Araújo Leite, 37-77
Aeroporto - Bauru, SP
17.012-432

Introdução

A formação didático-pedagógica do professor de odontologia, até recentemente pouco questionada, começou a ganhar espaço no debate acadêmico, com as novas demandas sociais do mundo globalizado e informatizado. As inúmeras transformações na realidade social, somadas à presença das novas diretrizes curriculares brasileiras (Brasil, 2002), têm gerado demandas em termos de pesquisas e estudos voltados para a qualidade da educação superior, exigindo que se participe desse debate com uma postura crítica em relação à concepção de qualidade em educação, considerando que um dos desafios nos países latino-americanos ainda é garantir a cidadania.

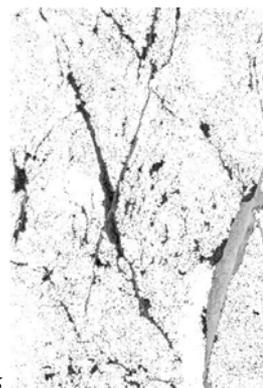
A implementação dos processos avaliativos e o impacto das medidas implantadas para avaliar o desempenho dos alunos (Provão) trouxeram questionamentos sobre o desempenho didático-pedagógico do professor. A busca de caminhos para desenvolver a profissionalização da docência universitária começou a ser um desafio nas diferentes áreas do conhecimento a partir do começo deste século.

Nesse contexto, em que a profissionalização docente visa “*dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo*” (Cunha, 1999, p.8), alguns estudos (Leite et al., 1998; Cunha, 1995) têm mostrado que as mudanças e inovações que desafiam a qualificação do corpo docente nos cursos de graduação não são percebidas da mesma forma nas diferentes áreas do conhecimento. Especificidades da área, relativas a uma epistemologia (lógica do conhecimento em odontologia), e características da profissão, em termos de valores construídos e de espaços de poder definidos na estrutura social e política, não podem ser desconsideradas quando se pensa em um projeto de formação docente para a educação superior.

A docência universitária, como observa Morosini (2000, p.19), “*é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro*”.

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

Ainda que não se possa negar a importância do aperfeiçoamento dos métodos de ensino-aprendizagem e da capacitação técnica para introduzir as novas tecnologias nesse processo, a formação docente, no contexto da discussão sobre qualidade pautada por valores éticos e bases humanísticas, exige, como observa Cunha (1995), ultrapassar as camadas mais técnicas para perceber as diferentes dimensões implicadas na prática educativa: 1. os aspectos político-estruturais, provenientes da estrutura de poder que as profissões ocupam no cenário profissional, revelando valores anteriormente definidos; 2. os aspectos epistemológicos, relativos à especificidade da



produção e apropriação do conhecimento na área, definindo campos de saberes na organização curricular; e 3. os *aspectos pedagógicos*, relativos ao trabalho com o conhecimento na relação professor/aluno/procedimentos, tendo em vista o projeto pedagógico do curso.

Arcieri (2001), em estudo sobre o perfil profissional do professor cirurgião-dentista, desenvolvido na faculdade de odontologia da Unesp, campus de Araçatuba, observou que a definição do perfil do profissional a ser formado é a forma mais racional para a organização de todo o processo de formação, incluindo a formação docente, embora esta visão, freqüentemente, seja pautada por um alto nível de requisitos técnico-científicos, sem qualquer ênfase na formação humanística. Cunha (1992) questiona a visão de formação apoiada apenas no perfil, pois este não inclui, necessariamente, a discussão de paradigmas que envolvem as diferentes concepções de ensino-aprendizagem.

Há diferentes paradigmas de ensinar e aprender e por trás de qualquer paradigma há uma perspectiva conceitual de ensino e de aprendizagem que precisa ser definida e pactuada pela comunidade acadêmica.

Perri de Carvalho (2001), ao analisar o perfil dos docentes dos cursos de odontologia, relata que os professores, até recentemente, *“eram os profissionais bem sucedidos e disponíveis para ensinar nas faculdades”* (p.72). Considera que cursos de educação continuada voltados para desenvolver processos pedagógicos podem trazer efetiva colaboração para o docente das diferentes áreas.

Moraes et al. (2001), em estudo sobre as principais barreiras do processo ensino-aprendizagem na ótica de professores e alunos do curso de odontologia da Universidade Federal Fluminense, mostraram que os alunos identificaram barreiras no relacionamento com os professores, citando: linguagem inadequada, didática deficiente, falta de interesse na aprendizagem e ausência de diálogo. Os professores relataram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, entre as quais: falta de integração entre disciplinas, conteúdos programáticos distantes das necessidades reais dos alunos e desmotivação.

Graça (2001), ao estudar a percepção do aluno sobre sua participação no processo ensino-aprendizagem, mediante questionário aberto dirigido a 103 alunos das três escolas de odontologia do Rio de Janeiro (uma particular e duas públicas), concluiu que *“há necessidade, na formação do docente, de cursos de pós-graduação que contribuam para sua desenvoltura didática”* (p.66).

Algumas experiências têm sido desenvolvidas com a preocupação de discutir e analisar a qualidade das práticas de ensino-aprendizagem na odontologia, apontando que os desafios são muitos, tendo em vista as diretrizes curriculares e a abrangência dos serviços de atendimento para a população na área.

É, portanto, dentro deste contexto, que aponta desafios e contradições, que se propõe analisar as concepções de qualidade de ensino universitário de coordenadores de curso em odontologia do Estado de São Paulo em relação aos aspectos pedagógicos, procurando identificar tendências e conflitos que possam contribuir para pensar um projeto de formação didático-pedagógico

do docente em odontologia pautado pela autonomia e problematização da prática docente.

Qualidade no ensino superior

No ensino superior, a idéia de qualidade começa a ser amplamente discutida desde o começo da década de 1990, associada aos processos avaliativos.

Teorias organizacionais de administração universitária concebem qualidade como um conjunto de fases do tradicional ciclo de qualidade: planejamento, ação, avaliação e promoção. Entretanto, no final da década de oitenta e durante a década de noventa, foi registrado o desvirtuamento da concepção de qualidade como conjunto de fases, para a predominância da fase da avaliação. (Morosini, 2001, p.90)

Numa revisão das diferentes concepções de qualidade que têm influenciado o cenário educacional, Morosini (2001) destaca três concepções originadas em experiências internacionais, que têm servido de modelo à realidade brasileira: *isomorfismo*, *diversidade* e *equidade*. A concepção de qualidade articulada ao conceito de *isomorfismo* e *padronização* reflete-se em práticas de avaliação que se expressam no ranqueamento e em programas de ensino voltados à “empregabilidade” e articulados à lógica de mercado. Dentro desta visão, Harvey (1999), pesquisador do Center for Research in Quality for Higher Education³, defende a qualidade do ensino superior como a possibilidade de preparar o futuro profissional para o mundo do trabalho, ligado à idéia de empregabilidade (*employability*), numa relação direta com o mercado. Propõe organizar cada curso de modo a possibilitar ao graduando apresentar os atributos que os empregadores antecipam como necessários para o efetivo funcionamento das suas organizações. Com essa concepção, Harvey defende uma formação profissional orientada pelo mercado — tendência forte em algumas áreas do conhecimento, entre elas a odontologia.

³ Centro da Universidade da Inglaterra Central, Birmingham: centro elaborador de pesquisas sobre o ensino superior.

A segunda concepção de qualidade está ligada ao conceito de *diversidade* (instituição, curso, região, cultura etc), buscando não mais a imposição de um padrão único, “*mas o fortalecimento de princípios e ações ‘que deram certo’ e a disseminação de tais modelos para vencer os desafios de padrões insuficientes*” (p.96). Dentro desta visão, sinônimo de respeito às especificidades, fortemente defendida pela UNESCO, tem sido enfatizada a liberdade para definir procedimentos de avaliação adequados ao contexto, região, área, instituição, apoiados nos princípios da autonomia da instituição responsável.

A terceira concepção de qualidade está relacionada à *equidade*. É uma concepção pouco reconhecida, que vem ganhando espaço em território europeu, vinculada a um projeto social e educativo comprometido com a cidadania, inclusão e idéia de avaliação não punitiva, buscando a qualidade dentro de uma visão crítico-transformadora de educação. Carrega implícita a idéia defendida por Balzan & Dias Sobrinho (1995) de que o conhecimento precisa ser pensado como forma produtiva no contexto da realidade social e,

também, como instrumento de cidadania e transformação social, tendo em vista a expansão para toda a população.

Em seu estudo de revisão sobre qualidade, Morosini (2001) aponta para o desafio de a comunidade acadêmica brasileira buscar modelos de análise da qualidade na educação superior a partir de perspectivas intrínsecas, extrínsecas e politicamente corretas, em referência à comunidade acadêmica, ao mercado e ao Estado. Ressalta, ainda, uma tendência à incorporação pouco crítica, pelo campo da educação brasileira, da idéia do *benchmarking*⁴, muito utilizado nas empresas para buscar o constante aprimoramento de um determinado produto, visão que nem sempre é adequada às questões da educação, porque estas, fundamentalmente, são apoiadas em processos.

⁴No Ocidente, este conceito enraizou-se numa abordagem de planejamento estratégico (Morosini, 2001).

A pseudo-familiaridade que todos parecem ter com a palavra qualidade e sua aplicabilidade no cotidiano acaba oferecendo uma diversidade de conceitos e princípios. A palavra qualidade possui uma conotação positiva, mas qualidade é um conceito ideológico; por isso é, muitas vezes, “*uma forma de pressionar na direção do consenso sem permitir a discussão*” (Contreras-Domingos, 1997, p.12).

No contexto das instituições de educação superior, a discussão sobre qualidade aparece menos relacionada à busca de parâmetros definidores de competências no âmbito técnico, social, político, ético e filosófico dos cursos, e mais ligada à avaliação, sobretudo por pressões diretas e/ou indiretas dos órgãos governamentais, por meio dos processos avaliativos. Por isso, a discussão sobre qualidade ainda é um desafio.

Para Rios (2001), o conceito de qualidade inclui as diferentes dimensões do processo educativo mais amplo, que toma a realidade social e o compromisso que o projeto pedagógico de cada curso assume com a produção do conhecimento, a cidadania, inclusão e transformação social dentro de uma visão crítico-transformadora.

Assim, definir qualidade significa pensar de forma abrangente e multidimensional, mas, também social e historicamente situado, a partir de uma realidade específica e de um contexto concreto.

No contexto brasileiro, vários pesquisadores têm-se dedicado a discutir qualidade na educação superior. Balzan (1995), referindo-se à discussão de qualidade nas faculdades de odontologia, lembra que o profissional formado precisará de sólidos conhecimentos técnicos na área, além de ser portador de uma cultura geral que lhe permita transitar entre áreas afins com certa facilidade. Para o autor, existe a necessidade de se compreender a qualidade mediante processos intersubjetivos que incluem critérios sociais, políticos, éticos e filosóficos, concernentes às dimensões humanas. A dimensão técnica é um conjunto de processos que inclui uma maneira ou habilidades de executar ou fazer algo; não pode ser desvinculada de outras dimensões, sem o risco de reduzi-la a uma visão tecnicista, que acentua a fragmentação da prática profissional.

Em odontologia, a discussão de qualidade traz o desafio de ultrapassar a dimensão essencialmente técnica da prática odontológica para perceber as diferentes dimensões da prática odontológica: não apenas os aspectos técnicos da prática que, como observa Garrafa (1993), alcançaram nível de excelência. O desafio na área não é técnico; implica construir caminhos para

incluir dimensões humanas, como observa Iyda (1998), deixadas de lado ao definir seu objeto de prática na boca, para perceber o homem enquanto ser histórico no centro da prática odontológica.

Desde o início da década de 1990, inúmeras tentativas de medir a qualidade são detectadas no meio educacional brasileiro, em particular na educação superior, predominando a estratégia da auto-avaliação (Brasil, 1996). Esses processos avaliativos, para parte da comunidade acadêmica da área de odontologia⁵, têm representado um impulso à discussão sobre qualidade e à busca de mudanças e inovações no ensino.

Embora qualidade e avaliação estejam intimamente articuladas, houve, nos últimos anos, uma predominância da discussão sobre avaliação, com extenso levantamento de dados, sem que estes fossem utilizados para reverter em melhoria da qualidade dos cursos ou das instituições de educação superior. Se hoje, como bem ressaltam Dias Sobrinho & Balzan (1995), no setor público já se considera a avaliação necessária para que a universidade cumpra o princípio da transparência, da ética na prestação de contas à sociedade, fortalecendo a instituição pública diante das contínuas ameaças de privatização, no setor privado pode abrir caminhos para problematizar a qualidade dos cursos e o alcance do serviço educacional no contexto da realidade social, lembrando que

não se trata de fundar o conceito de qualidade sobre a equação produto/consumidor. A qualidade educacional ultrapassa as camadas técnicas e científicas atingindo os mais profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos. (Dias Sobrinho, 1995, p.34)

⁵ Dados levantados em entrevista realizada com os coordenadores de Graduação.

A pesquisa: abordagem teórico-metodológica

Trata-se de pesquisa de caráter exploratório, descritiva e analítica, apoiada em abordagem quanti-qualitativa. A partir de questionário (contendo questões abertas e fechadas) e entrevista, investigam-se concepções sobre qualidade de ensino de coordenadores de graduação de cursos de odontologia do Estado de São Paulo.

O grupo de coordenadores que integra a pesquisa foi organizado com base em dois critérios: atuar em cursos de graduação em odontologia situados no Estado de São Paulo, em escolas que apresentam cursos de pós-graduação *stricto-sensu*; e aceitar participar da pesquisa. O cenário do trabalho é o Estado de São Paulo onde, até o momento de encerramento da fase de levantamento de dados da pesquisa, por meio de questionário (janeiro de 2002), havia 14 cursos com programas de pós-graduação *stricto-sensu*. As 14 escolas identificadas foram convidadas a participar da pesquisa, e 13 coordenadores aceitaram responder ao questionário.

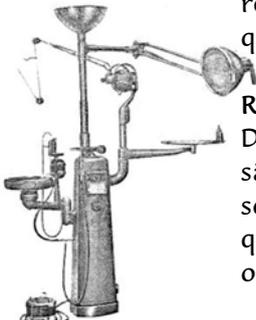
O critério utilizado justifica-se pelo fato de essas instituições serem formadoras da maior parte dos mestres e doutores do país e, por isso, consideradas parâmetros nacionais do ensino de odontologia, apresentando-se como modelos de referência para possíveis inovações de ensino. Busca-se também articulações entre a pós-graduação e a graduação, apontando-se a pós-graduação *stricto-sensu* como um espaço privilegiado para

problematizar os desafios da formação docente na área.

A opção por trabalhar com os coordenadores deve-se à dimensão de poder político que eles têm sobre os padrões de qualidade universitária e por estarem diretamente envolvidos com a elaboração de currículos, uma vez que as Coordenações dos Cursos de Graduação, desde a Reforma Universitária de 1968, representam um colegiado, com responsabilidades definidas legalmente, sobre os assuntos ligados ao ensino. Pode-se dizer que *“a qualidade do profissional formado pela universidade é da competência direta das coordenações de cursos”* (Sabadia, 2000, p.62). Os coordenadores são legalmente representantes da proposta de formação profissional em seus cursos, embora, na prática, este poder nem sempre se encontre em suas mãos.

Cabe ressaltar que este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla (Secco, 2003), que envolveu uma grande quantidade de dados para análise, levantados por meio de questionário e entrevistas (gravadas e transcritas). Os dados aqui analisados são relativos aos aspectos pedagógicos: o trabalho com o conhecimento na relação professor-aluno, os procedimentos de ensino-aprendizagem, recursos etc., tendo em vista a articulação com o projeto pedagógico do curso.

Os dados agrupados, a seguir, foram interpretados com base em estudos de Minayo (1994), buscando identificar categorias de análise significativas ao contexto da formação profissional em odontologia e associando, nesse processo de análise, o olhar das pesquisadoras e a fala dos coordenadores, mediados pelas reflexões teóricas sobre educação, formação e qualidade na educação superior que fundamentaram o estudo.



Resultados e discussão

Das 13 escolas que participaram da pesquisa, cinco são da rede privada e oito são públicas (uma municipal e sete estaduais), predominaram escolas públicas, sendo que mais da metade delas tem tempo de funcionamento superior a quarenta anos, o que já aponta para o peso do modelo tradicional de ensino na odontologia.

Os dados permitem observar, ainda, que se trata de um grupo de professores com algum tempo de experiência na docência e na instituição, 76,92% deles com idades que variam entre 36 e 65 anos. Não se trata, portanto, de professores em fase inicial de carreira docente, mas de um grupo do qual 1/3 possui idade superior a 46 anos. Se utilizarmos o estudo de Huberman (1992) sobre as etapas da carreira docente, observamos que se trata de um grupo de docentes em período próximo à aposentadoria. Estes dados podem ser significativos para a compreensão das concepções desses coordenadores em relação à qualidade do ensino, uma vez que o estudo referido, ao analisar as experiências de professores em diferentes momentos da carreira docente, mostra que esses momentos tendem a caracterizar-se por experiências e motivações também diferentes no que se refere ao enfrentamento das demandas relativas às mudanças curriculares e aos processos de ensino-aprendizagem.

Dos 13 coordenadores participantes da pesquisa, 84,62% atuavam em regime de trabalho de tempo integral, sendo 61,54% em instituições públicas, confirmando a tendência do tempo integral para os professores dessas

instituições. Nas escolas particulares apenas uma pequena parcela de professores trabalhava em tempo integral.

Entre os coordenadores que participaram do estudo, 61,54% exerciam a função de coordenador há menos de cinco anos, ressaltando-se, contudo, que 92,31% deles atuavam como docentes há mais de 12 anos, o que permite inferir que há uma familiaridade desses docentes/coordenadores com as questões do ensino nas suas escolas, condição relevante para que as respostas obtidas possam ser consideradas representativas dentro do universo selecionado.

No contexto das escolas estudadas foi possível constatar que os processos de avaliação implantados e as diretrizes curriculares têm gerado um movimento de mudanças e muitos desafios à comunidade acadêmica da área de odontologia tanto em termos curriculares (epistemológicos) como pedagógicos, embora algumas mudanças sejam questionadas por alguns coordenadores. Os relatos apontam algumas preocupações:

Para conseguir melhorar o desempenho no Provão, várias escolas fizeram recuperação utilizando a disciplina de odontologia preventiva como nome fantasia. Eu não concordo... O Provão não pode ser parâmetro para medir qualidade; é somente uma proposta para ajudar a recuperar as faculdades em dificuldades. (relato de entrevista)



Pelos relatos dos entrevistados, a mobilização por mudanças não é, para grande parte das escolas, um movimento impulsionado pela discussão de qualidade do ensino. Representa mais uma necessidade de responder, imediatamente, à pressão da avaliação e aos problemas ligados à empregabilidade, do que uma resposta gerada por reflexão mais consistente em relação à concepção de ensino e à qualidade dos processos formativos na área. Mas as mudanças aparecem, no plano curricular e no pedagógico, sobretudo no curricular, em que houve um esforço para adequar-se às novas diretrizes curriculares, especialmente em relação aos aspectos materiais e à titulação dos professores. Tudo isto ainda não pode ser analisado como um movimento de impacto na melhoria da qualidade do ensino, se analisarmos, longitudinalmente, as notas obtidas pelas escolas no Exame Nacional de Cursos (Brasil, 2002) — aspecto reforçado por um coordenador:

Algumas faculdades de odontologia tentaram mudar, contratando profissionais de renome, a mudança foi tão traumática que, mesmo tentando voltar às suas características originais não conseguiram estabelecer um rumo, apresentando péssimo conceito até hoje. (relato de entrevista)

Os desafios são muitos e, embora as escolas particulares sejam aquelas que respondem mais rapidamente às demandas por mudanças, parece ser nas escolas públicas que a discussão sobre essas mudanças ganha maior consistência e coerência em termos de propostas.

Para que se possa visualizar os resultados obtidos, no campo pedagógico,

agrupamos a seguir, dados que se mostraram significativos, relacionados ao trabalho do professor em sala de aula, especialmente nas concepções sobre planejamento e metodologia, tutoria, avaliação do ensino, avaliação da aprendizagem, atribuições do professor, desafios metodológicos, relação professor-aluno e participação dos alunos.

Planejamento e metodologia de ensino

No bloco sobre planejamento e metodologia de ensino, há uma tendência à concordância dos coordenadores em relação à importância desses aspectos para a qualidade do ensino. A discordância mais evidente aparece apenas em questões que exigem, do professor, assumir ou não um posicionamento de maior proximidade em relação ao aluno.

Todos os coordenadores (100%) consideraram *importante ou muito importante* “elaborar programas”, “discutir os programas com os colegas” e “disponibilizar os critérios de avaliação para os alunos” — aspectos que, embora já estabeleçam um consenso em termos de discurso, nem sempre expressam uma mudança da prática do professor no cotidiano de seu trabalho. Os relatos de coordenadores apontam as dificuldades que podem representar este assunto no contexto da prática de um curso:

O docente reconhece o problema. Muitas vezes, perguntando-se aos coordenadores e aos docentes como é a proposta dele para a disciplina, eles dizem conhecer o Projeto Pedagógico da escola, mas não sabem como interagir com ele em sua disciplina. Estamos engatinhando quanto a este aspecto, e dentro desse processo de conscientização, a avaliação é uma alavanca ... “e não é só uma fachada” porque é plenamente verificável.... Foi a partir da avaliação que começaram a ocorrer a maior parte das mudanças. (relato de entrevista)

Quase a totalidade dos coordenadores (92,31%) considerou *importante e muito importante* o “cumprimento de todos os conteúdos” e a “incorporação de novas tecnologias no ensino”. Ainda assim, o relato a seguir ajuda a compreender como as discussões mais elaboradas sobre as questões pedagógicas não atingiram o coletivo dos cursos:

Boa parte dos docentes não recebeu nenhuma formação na área didático-pedagógica e deixam a desejar... Eles vão na seqüência lógica dos conhecimentos, não incorporam as novas tendências pedagógicas que, a partir do Provão, se tornaram um desafio... Foi estabelecida uma avaliação mais consistente, que leva em consideração a organização didático-pedagógica e que vocês incorporam aqui (neste questionário utilizado) apontando para aquilo que poderia ser adequado no ensino de odontologia... (relato de entrevista)

Neste bloco de perguntas, as respostas apresentam um alto índice de concordância, com quase unanimidade nas escolas privadas. Essa

concordância aponta alguma dispersão quando se introduz a variável aluno no contexto: 15,38% não valorizaram a “adaptação do programa de ensino às características dos alunos”, considerando *pouco* ou *nada importante* para a qualidade — dado que aparece entre escolas públicas e privadas e entre coordenadores com diferentes tempos na carreira. Parece tratar-se de assunto ainda pouco discutido nas faculdades de odontologia e, quando presente, o processo de incorporação das discussões conceituais é lento e diretamente relacionado à pressão que a avaliação exerce nos cursos, afirma um coordenador.

... A mudança é lenta... o professor é autônomo dentro da sala de aula, mas a ele são ofertadas várias opções para assimilar, aprender e conhecer as novas práticas de ensino e implementá-las. O docente da Universidade tem que estar acompanhando o que está acontecendo no contexto acadêmico e será cobrado por isso. A cobrança não acontecerá na hora em que ele estiver praticando, e sim na hora da avaliação da disciplina ou na hora da avaliação do curso. (relato de entrevista)

Tutoria

Para falar de tutoria utilizamos o conceito de Batista (1998, p.122): uma metodologia na qual o professor no papel de tutor “*deve estimular o processo através de perguntas, sugestões e informações; demonstrar apreço, fazendo o grupo refletir sobre o caminho que está seguindo*”, não devendo mais ser encarado como responsável pela transmissão do conhecimento. Assim, sobre a tutoria, 30,77% dos coordenadores não a consideraram importante para a qualidade do curso. A idéia de trabalhar em sala de aula com pequenos grupos de alunos ainda é pouco desenvolvida nos cursos de odontologia, ao contrário de outras áreas da saúde (medicina, enfermagem) que vêm discutindo amplamente e experimentando práticas apoiadas na tutoria⁶.

A análise dessas respostas mostra que, apesar de a dispersão das respostas aparecer entre escolas públicas (três) e privadas (uma), há maior preocupação com o tema nas escolas privadas, talvez porque nelas a satisfação do aluno seja muito valorizada. A idéia de tutoria foi definida por alguns como “*somente ouvir os problemas dos alunos e ajudá-los nos assuntos acadêmicos*”. Aparece para outros como um conceito vago, pouco discutido no contexto universitário da área:

O conceito de tutoria ainda é para alguns docentes um conceito muito vago, porque nós temos tutoria de apoio psicológico e tutoria de incentivo à participação na vida acadêmica e em nosso grupo especial de treinamento (PET- Programa Especial de Treinamento de incentivo à pesquisa). A tutoria como pequenos grupos existe na nossa escola: para discutir a pesquisa, a importância da pesquisa para uma dada disciplina, levando o aluno a assumir o papel principal e ser o ator do seu estudo. Na nossa proposta de reforma curricular, os alunos, em sua maioria,

⁶ Sobre essas experiências ver: Cyrino, 2002.

reclamaram da forma clássica do ensino e passaram a participar do Projeto Pedagógico por meio da representação discente em todos os departamentos, estabelecida regimentalmente. Isto também ocorre naquelas escolas em que os professores são mais participativos, utilizando seminários e simpósios. (relato de entrevista)



Pode-se observar que vivemos um momento de transição, em que os professores têm sido desafiados a assumir um novo papel na relação entre aluno e saber, ainda que não tenham clareza desse papel, nem estejam preparados para assumi-lo. Talvez, como observa Nóvoa (2000), precisamos caminhar no sentido de privilegiar como papel fundamental do professor não tanto a transmissão do saber (que está hoje acessível ao aluno), mas a capacidade de estimular o aluno no processo de reflexão, construção e reelaboração desse saber.

Avaliação do ensino

O bloco sobre avaliação da prática do professor traz um alto índice de concordância entre os coordenadores, com pequena discordância quando, novamente, aparece o aluno como elemento a ser considerado. Foi unânime que a avaliação do ensino seja centrada em quase todos os elementos implicados na prática pedagógica (conteúdos, objetivos, métodos, professor, alunos), com 100% de concordância em torno da avaliação do ensino centrada no professor, dado que pode apontar, ainda, para a força da visão tradicional no processo de avaliação do ensino. Contudo, pelas respostas, ficou nítida a percepção dos coordenadores sobre a complexidade da avaliação, exigindo que se considere diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem

No bloco de questões que compõe a categoria avaliação da aprendizagem, a “capacidade de memorização de conteúdos” parece ser o maior conflito para os coordenadores. Postura compreensível no contexto do ensino de odontologia, marcado por práticas de ensino-aprendizagem tradicionais, sem uma discussão mais elaborada do processo de construção do conhecimento.

Por esse motivo, a pergunta sobre a “capacidade memorística do aluno” acabou dividindo os coordenadores, mostrando mais um ponto de conflito no ensino de odontologia: 30,77% consideraram *importante* ou *muito importante* esta habilidade para a qualidade do ensino, 46,15% indicaram ser *pouco* ou *nada importante*, e 23,07% não responderam ou não manifestaram opinião. De qualquer forma, cabe observar que os maiores índices ficaram entre *pouco importante* e *importante*, o que já aponta uma tendência a relativizar o papel da memorização no ensino e buscar práticas inovadoras. Na análise destas respostas, no contexto das escolas públicas e privadas, observamos que a maior parte dos coordenadores que considerou *importante* ou *muito importante* a capacidade memorística, está nas escolas públicas, mostrando uma tendência, no espaço público, a preservar o modelo de ensino tradicional, apoiado na memorização, como observaram

alguns coordenadores. Nas escolas privadas houve uma divisão equivalente entre *importante* e *pouco importante*, com um coordenador que não emitiu opinião. Estes dados parecem expressar a polêmica que já começa a fazer parte do debate sobre qualidade do ensino na área de odontologia.

O Provão.... quebrou algo que estava muito bem estabelecido (a simples capacidade memorística do aluno). Nele são feitas perguntas que exigem raciocínio lógico e que exigem, do aluno, reflexão. (relato de entrevista)

Atribuições do professor

O bloco sobre as atribuições do professor universitário apresenta algumas divergências nas respostas dos coordenadores, principalmente na pergunta que se refere ao papel docente em relação à transmissão dos conteúdos, assinalada por 69,23% dos coordenadores como um aspecto *nada ou pouco importante* para a qualidade do ensino. Considerando que este dado complementa dados sobre avaliação da aprendizagem, quando os coordenadores posicionaram-se em relação à importância ou não da capacidade memorística do aluno, aqui se confirmam dados anteriores, em que quase 1/3 dos coordenadores ainda considera *importante ou muito importante* um ensino apoiado na “transmissão dos conteúdos”. Contudo, os dados apontam que a questão da transmissão já aparece relativizada, com 2/3 dos coordenadores considerando *pouco ou nada importante*. Pode-se perceber, assim, um espaço favorável a essa discussão, apontando para uma tendência de ruptura com o paradigma da transmissão. Pela análise realizada constata-se que os coordenadores das escolas particulares estão divididos e vivem conflitos sobre a questão, o que pode ser observado no relato de um deles:

O professor está percebendo que da forma clássica, na qual ele está só transmitindo informações, fazendo provas tradicionais, o aluno aprende mas, de modo geral, não está satisfeito ... o aluno quer depois discutir o assunto com o professor.... (relato de entrevista)

Desafios metodológicos

As principais necessidades apontadas pelos coordenadores foram: articular teoria-prática e garantir uma formação generalista (idéias apontadas pela maior parte dos sujeitos). O relato de um coordenador confere uma dessas preocupações e, ao mesmo tempo, as dificuldades que a articulação teoria e prática traz aos professores, no contexto da odontologia:

Nós até tivemos as reformas curriculares solicitadas pelos alunos que reclamaram da falta de entrosamento entre as disciplinas básicas e profissionalizantes, o que está já sendo buscado (a articulação com disciplinas profissionalizantes). Os docentes devem participar nas disciplinas básicas para promover a interação, a começar por materiais dentários, no primeiro ano,

com as propriedades gerais e depois no terceiro ano, integrando com aquele material que se vai utilizar, o que está sendo feito, também, na Histologia e na Fisiologia, mas é tudo muito difícil...
(relato de entrevista)

Além dessas idéias assinaladas pela maioria, apareceram respostas como: incluir a aprendizagem baseada em problemas (ABP), buscar a integração de conhecimentos, implementar a extensão, buscar a promoção da saúde, valorizar práticas de prevenção. Outro conjunto de respostas apontou para uma distribuição da relação professor-aluno mais adequada, avaliações justas e reflexivas, utilização de recursos didáticos adequados, valorização de aulas práticas com atualização dos programas e clareza de metas. O que se observa, no entanto, é que não há consenso nem uma postura conceitual sobre as necessidades. Tudo aparece solto, fragmentado, na fala dos participantes da pesquisa.

Relação professor/aluno

Mais da metade dos coordenadores (54%) considerou adequado para as aulas práticas entre dez e vinte alunos; 46% deles considerou adequado menos de dez alunos. Para aulas teóricas, 50% dos coordenadores responderam “menos de vinte e cinco alunos”; 36% responderam “entre vinte e cinco a cinquenta alunos”; 7% responderam “entre cinquenta e setenta e cinco alunos”; outros 7% responderam “cem ou mais alunos”. Houve uma tendência a considerar importante o trabalho em pequenos grupos nas aulas práticas, com uma nítida divisão em relação às concepções sobre aulas teóricas, o que ainda aponta a força do modelo tradicional de ensino no contexto estudado: poucos alunos nas aulas práticas e muitos alunos nas aulas teóricas, uma vez que o que está em jogo é a transmissão.

Participação dos alunos em atividades pedagógicas

Como já observado, quando se focalizou o aluno, as dispersões apareceram mais nitidamente. O trabalho partilhado entre professor e aluno mostrou divergências bem mais evidentes nas respostas dos coordenadores. A possibilidade de os alunos participarem no processo de “formulação dos objetivos” do curso divide completamente os coordenadores: 46,15% consideraram *importante e muito importante* e 46,15%, *pouco ou nada importante* a participação do aluno nesta dimensão da prática pedagógica. Estes dados encontram-se tanto nas respostas de coordenadores de escolas privadas como públicas. Também sobre a “participação na maneira de avaliar”, fica visível a divergência de concepções: 53,84% consideraram *importante e muito importante*, 38,46% *pouco ou nada importante*. Semelhante divergência ocorre com a “participação dos alunos na seleção dos recursos”.

Há participação do aluno nos cursos de odontologia, como se pode observar no relato de um coordenador, porém esta parece existir apenas no contexto da avaliação, expressando-se em relação ao que não concorda:



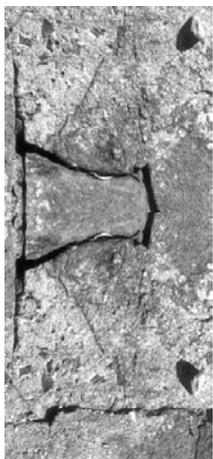
A estrutura que nós temos favorece uma participação do aluno em todos os departamentos; qualquer situação desfavorável, quanto à parte pedagógica nos é comunicada. A Comissão de Graduação cuida dos aspectos didáticos, que eles sejam trazidos e discutidos, com avaliação continuada, através das demandas *on-line*. Estes aspectos retornam para o presidente da Comissão de Graduação, para o chefe do departamento e para o docente. Além disto, temos recebido demandas dos alunos que buscam alterações e redirecionamento da atividade docente, sugerindo cursos na área didática. (relato de entrevista)



Pelo relato, observa-se que há, da parte do aluno, a demanda por uma formação didático-pedagógica dos professores — fato que pode impulsionar um movimento de mudança no contexto das escolas particulares, tendo em vista a tendência a satisfazer as demandas dos alunos. Por outro lado, a idéia de participação do aluno ainda é pouco discutida enquanto postura conceitual sobre o ensino.

O curso e os desafios atuais

Na síntese que cada coordenador fez sobre o curso em que atua, mediante pergunta aberta, a maior parte considerou que seu curso está preparado para enfrentar os desafios atuais. Apenas um coordenador declarou estar parcialmente preparado (escola com nota C no Exame Nacional de Curso em 2002); e um coordenador não respondeu a nenhuma das perguntas abertas. As justificativas, na maioria das respostas, mostram tendência a depositar grande parte da responsabilidade da qualidade do curso na infra-estrutura (mobiliários, biblioteca, laboratórios etc), negligenciando fatores de ordem pedagógica, epistemológica e político-estrutural. Ainda assim, apareceram visões que apontam para a percepção da complexidade do processo de ensino: *“o nosso curso está preparado porque apresenta uma infra-estrutura adequada, docentes capacitados e um projeto pedagógico para responder a estes desafios”* (registro de resposta aberta). Outros coordenadores buscam argumentos à qualidade do ensino em seus cursos, na lógica do mercado, na valorização da pesquisa ou na qualificação docente, dizendo que seus cursos estão preparados porque:



Estamos preparando os nossos alunos para o mercado de trabalho e ampliando seus conhecimentos para a área de prestação de serviços.

Temos um corpo docente envolvido com pesquisa e publicações internacionais e alunos envolvidos com pesquisa desde a graduação.

Parte do nosso corpo docente está adequando-se aos desafios ... Há, ainda, a necessidade de conscientização de todos os professores. (registros de respostas abertas)

Foi assinalado por alguns coordenadores que a política universitária, muitas vezes, dificulta a resposta do corpo docente a esses desafios, evidenciando a complexidade do trabalho acadêmico. De qualquer forma, aqui não se observaram tendências ou consensos, as respostas foram soltas, pontuais e pouco articuladas.

A questão dos métodos com foco no desenvolvimento dos processos reflexivos do aluno, embora apareça, sugere ser uma discussão que ainda tem pouco espaço no cotidiano acadêmico na área. O modelo tradicional ainda marca o contexto de ensino nos cursos de odontologia. Nas palavras de um coordenador ainda há muito o que fazer neste campo: “*o caminho é longo, tem que estar formando o formador, depois o aluno*”.

Considerações finais

A qualidade, em termos profissionais, depende de ações competentes, não somente para indicar e realizar habilidades e saberes que respondam a problemas específicos, mas para repensar o próprio papel do profissional face aos problemas da realidade social, em um movimento de ação e reflexão. Nesse movimento, dialético, em que novos valores são identificados na sociedade, colocam-se permanentes desafios à comunidade acadêmica em termos de caminhos que respondam às demandas da formação profissional em suas diferentes dimensões da prática.

A necessidade de pensar uma concepção de educação transformadora coloca novas exigências em termos da formação docente. De um lado, é preciso perceber que a formação odontológica tem se revelado insuficiente e inadequada para expandir a saúde bucal à maioria da população, com pequeno impacto social em programas públicos e coletivos. Ainda que a clínica possa suprir as necessidades individuais e privadas com qualidade técnica reconhecida, há um desafio em termos de abrangência: existe uma distância entre o ensino de odontologia e a perspectiva de universalização da saúde bucal perante as demandas da realidade brasileira.

De outro lado, a crise de prestígio da profissão — o *status* do cirurgião-dentista na organização social —, embora velada, aparece nas falas dos coordenadores. A falta de uma formação mais politizada na área (Secco & Pereira, 2004), que considere os desafios da realidade brasileira e problematize o imaginário profissional que se perpetua nos cursos de odontologia, dificulta a participação política dos profissionais no espaço público e o desenvolvimento de políticas de atendimento que respondam às demandas presentes na realidade brasileira em termos de saúde bucal.

Se podemos constatar que foi na dimensão pedagógica dessa formação (na relação professor, aluno, conhecimento) que os conflitos afloraram com maior visibilidade no universo estudado, foi também nesse espaço que concepções tradicionais de ensino e aprendizagem apareceram lado a lado com posturas aparentemente inovadoras ainda que, muitas vezes, frágeis por falta de fundamentos (uma epistemologia sobre processos de ensino-aprendizagem). Por outro lado, o fato de quase a unanimidade dos coordenadores considerarem que seus cursos se encontram preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo já aponta a fragilidade com que tratam os aspectos pedagógicos e curriculares. Parece que a crise,

apreendida nas entrelinhas dos relatos de entrevista, não foi percebida por grande parte dos participantes. E se são os pontos de conflito que possibilitam a mudança e a busca de respostas aos novos problemas, como lembra Buarque (1994), parece que parte da comunidade investigada ainda precisa ser problematizada para os novos desafios. Movimentos de mudança ocorrem, em muitos cursos, sobretudo, por pressão dos processos avaliativos e, principalmente, nos aspectos cobrados pela avaliação governamental.

As discussões no plano pedagógico podem representar um caminho para uma formação crítica e responsável. Cabe lembrar, no entanto, que não se tratam de questões simplesmente técnicas; envolvem paradigmas de ensino e aprendizagem que se articulam diretamente às questões curriculares e político-estruturais. Exigem posturas conceituais sobre o ato de formar cirurgiões-dentistas no contexto da realidade brasileira no mundo contemporâneo.

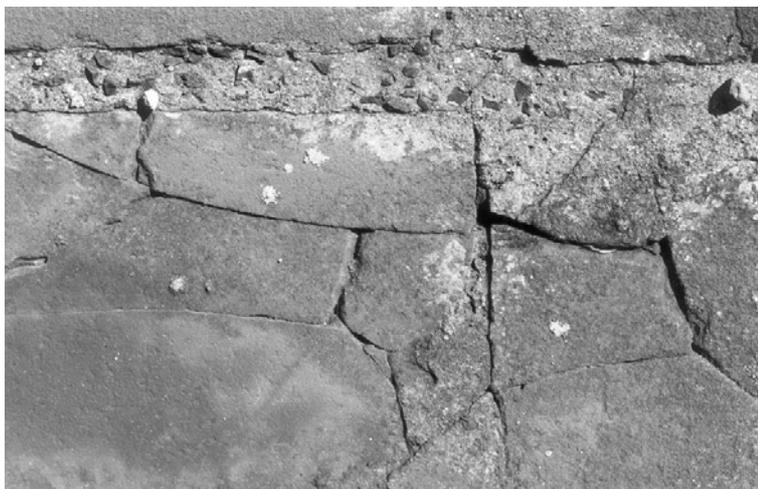
Referências

- ARCIERI, R.M. Perfil profissional do professor cirurgião-dentista da faculdade de odontologia do campus de Araçatuba da Unesp em 1998. **Rev. Abeno**, v.1, n.1, p.67, 2001.
- BALZAN, N. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: SOBRINHO, J.D.; BALZAN, N.C. (Orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p.115-47.
- BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J.D. Introdução. In: SOBRINHO, J.D.; BALZAN, N.C. (Orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p.7-13.
- BATISTA, N.A. **O professor de medicina: comunicação, experiência e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 3/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar 2002. Seção 1, p.10.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Ed. Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CONTRERAS-DOMINGOS, J. La autonomia del profesorado. In: RIOS, T.A. (Org.) **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001. p.63-92.
- CUNHA, M.I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIS**, Campinas, v.4, n.14, p.7-13, 1999.
- CUNHA, M. I. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. **Rev. Iglu**, n.3, p.9-18, 1992.
- CUNHA, M.I. Implicações da estrutura político estrutural das carreiras profissionais nos currículos da universidade. **Rev. Puccamp**, n.2, p.3-21, 1995.
- CYRINO, E.G. **Contribuições ao desenvolvimento curricular da Faculdade de Medicina de Botucatu**: descrição e análise dos casos dos cursos de Pediatria e Saúde coletiva como iniciativas de mudança pedagógica no terceiro ano médico. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Botucatu.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, J.D.; BALZAN, N.C. (Orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p.15-36.

- DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARRAFA, V. Saúde bucal e cidadania. **Saúde em Debate**, v.41, p.50-7, 1993.
- GRAÇA, T.C.A. Professor de odontologia: uma avaliação dos seus atributos sob a óptica discente. **Rev. Abeno**, v.1, n.1, p.66, 2001.
- HARVEY, L. **New realities: the relationship between higher education on employment**. Lund: European Association of Institutional Research, 1999. Disponível em: <www.enqa.net/docs.lasso/statusreport1.html>. Acesso em: 19 abr. 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto (PT): Porto Ed., 1992. p.31-62.
- IYDA, M. Saúde bucal: uma prática social. In: BOTAZZO, C.; FREITAS, S.F.T. (Orgs.) **Ciências sociais e saúde bucal: questões e perspectivas**. Bauru: Edusc; São Paulo: Ed. Unesp, 1998. p.127-139.
- LEITE, D.; BRAGA, A.M.; FERNANDES, C.; GENRO, M.E.; FERLA, A. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M.T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.39-56.
- MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, R. C. M.; CALAZANS, P. M.; LUZ, S. A. A.; GUIMARÃES, J. R. Principais barreiras do processo ensino-aprendizagem na ótica de professores e alunos do curso de odontologia da Universidade Federal Fluminense no ano 2001. **Rev. Abeno**, v.1, n.1, p.65, 2001.
- MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Porto Alegre: Ulbra, 2000. p.11-20.
- MOROSINI, M. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.5, n.9, p.98-102, 2001.
- NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.4, n.7, p.129-137, 2000.
- PERRI DE CARVALHO, A.C. **Ensino de odontologia em tempos de LDB**. Canoas: Ulbra, 2001.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SABADIA, J.A B. O papel da coordenação de curso: a experiência no ensino de graduação em geologia na Universidade Federal do Ceará. **Educação em Debate**, v.21, n.39, p.58-62, 2000.
- SECCO, L.G. **O ensino de odontologia no Estado de São Paulo: as concepções de qualidade dos coordenadores de curso de odontologia**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Botucatu.
- SECCO, L.G.; PEREIRA, M. L. T. Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v.9, n.1, p.113-20, 2004.



Ensino de clínica odontológica



ELISETE ALVARENGA, *Marcas*, 2002

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Concepciones de la calidad de enseñanza de los coordinadores de graduación: un análisis de los cursos de Odontología del Estado de São Paulo, *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.8, n.15, p.313-30, mar/ago 2004.

Las nuevas demandas sociales y las directrices curriculares brasileñas para los cursos de Odontología presentan desafíos a la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior. En ese contexto, se investigan las concepciones de calidad de la enseñanza universitaria de profesores que actúan en Odontología como coordinadores de graduación, que se reflejan sobre los desafíos de la formación docente en el área. El universo de estudio son los Cursos de Graduación de las Facultades de Odontología del Estado de São Paulo que poseen Posgraduación stricto-sensu. Como instrumento de relevamiento de datos se utilizó el cuestionario, que contenía preguntas abiertas y cerradas y la entrevista semiestructurada, organizados para posibilitar la profundización de la discusión. Los datos fueron descriptos y discutidos mediante análisis cuantitativo y cualitativo, a partir de las tres dimensiones de la práctica docente analizadas por Cunha (1995): dimensión político-estructural, dimensión curricular y dimensión pedagógica. Para este artículo, se enfocaron solamente los aspectos de la dimensión pedagógica, en la cual los puntos que expresan posturas más contradictorias se refieren a métodos de enseñanza-aprendizaje, participación del alumno y tutoría. Los resultados apuntan hacia concepciones de enseñanza-aprendizaje que oscilan entre modelos tradicionales e innovadores, señalando puntos de conflicto con relación a paradigmas que se articulan directamente con cuestiones curriculares y político-estructurales.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; odontología; práctica docente; calidad de enseñanza; docentes de odontología.

Recebido para publicação em 15/10/03. Aprovado para publicação em 12/06/04.