

Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem

Perceptions of dentistry teachers in the teaching and learning process

Helen Cristina Lazzarin¹
Luiza Nakama²
Luiz Cordoni Júnior¹

Abstract *The didactic-pedagogical training of the university professor and of the quality of higher education must be revised due to the demands of the dynamic society and to the implementation of national curricular guidelines. Within this context, it was analyzed the perceptions of dentistry undergraduate of Universidade Estadual de Londrina teachers about the role of the teacher in the teaching and learning process. A qualitative research was carried out and data were collected through semi-structured interviews. Results showed that the teacher plays an essential role in the teaching and learning process, being the sole provider of knowledge. Teaching and learning strategies are based on oral transmission. Most part of the teachers got their didactic-pedagogical education from postgraduate Courses (Master's and/or PhD), that do not qualify teachers adequately for their teaching career. The teachers are not formally prepared for their teaching careers. In conclusion, findings from this study must be revised both regarding the training and the didactic-pedagogical upgrading in search of a general, humanist, critical and reflexive formation of the student.*
Key words *Health education, Faculty of dentistry, Higher education, Curriculum, Didactic-pedagogical training*

Resumo *Há necessidade de se pesquisar a formação didático-pedagógica do professor universitário e a qualidade da educação superior em decorrência das demandas da sociedade em mudança e da implantação das diretrizes curriculares nacionais. Analisa-se a percepção de docentes do curso de graduação em odontologia da Universidade Estadual de Londrina a respeito do papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Adotou-se a abordagem qualitativa e a entrevista semiestruturada para a geração de dados. O estudo revelou que o professor tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado responsável pela transmissão do conhecimento. As estratégias de ensino-aprendizagem se baseiam em exposições orais. Grande parte dos professores só teve formação didático-pedagógica nos cursos de mestrado e/ou doutorado, que não capacitam suficientemente os docentes para o exercício do magistério. A maioria dos professores não possui formação específica em educação. Conclui-se que há uma necessidade de rever tanto a formação quanto a atualização didático-pedagógica do professor universitário para que se possa buscar uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva do estudante.*

Palavras-chave *Educação em saúde, Educação em odontologia, Ensino superior, Currículo, Odontologia*

¹ Departamento de Saúde Coletiva, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina. R. Robert Koch 60, Vila Operária. 86038-440. Londrina PR hlazzarin@gmail.com

² Departamento de Medicina Oral e Odontologia Infantil, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina.

Introdução

A formação didático-pedagógica do professor universitário e a qualidade da educação superior, em especial nos cursos de odontologia, começaram a ser questionadas em decorrência das demandas da sociedade em mudança e da presença das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Delors¹ constata que há uma crise no ensino superior em grande parte do mundo em desenvolvimento que determina a necessidade de reforma da educação nesses países.

Desde 1996, quando foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ministério da Educação (MEC) tem conduzido discussões sobre o processo de formação dos profissionais para atuarem nas diferentes áreas, nos moldes preconizados pelas DCN². As diretrizes devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior (IES), porém admitem certa flexibilidade visando à qualidade da formação oferecida aos estudantes³. Para Feuerwerker⁴, as propostas de mudança na formação dos profissionais de saúde norteadas pelas novas diretrizes curriculares estão orientadas à superação de alguns problemas que estão ocorrendo nas universidades, como a insuficiente produção de conhecimento e problemas na formação profissional marcada pela especialização, pela fragmentação e pelos interesses econômicos.

O volume de conhecimentos e de informações atuais passa por um crescimento exponencial. Assim, espera-se das IES que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado. Neste cenário, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas IES. Estas têm um papel decisivo a desempenhar na formação de professores, na instauração de relações estreitas com os estabelecimentos de formação pedagógica que não pertencem ao ensino superior e na preparação de professores de formação pedagógica¹.

No entanto, para melhorar a qualidade da educação, é preciso, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida¹.

Para melhorar a qualidade da formação didático-pedagógica do professor universitário e da educação no ensino superior, é preciso inves-

tigar os cursos superiores de formação profissional, pois os estudos sobre pedagogia universitária são escassos.

Como em qualquer curso superior, a qualidade do ensino de odontologia está relacionada a um adequado modelo pedagógico da universidade e do curso. Além disso, a qualificação e a atualização permanente (tanto técnica quanto didático-pedagógica) do corpo docente seriam essenciais para proporcionar uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva de um cirurgião-dentista. São escassos os trabalhos a respeito da qualificação dos cursos de odontologia. Os que existem apontam para inadequações como o alheamento dos cursos de odontologia em relação aos problemas comunitários; a preocupação em elevar cada vez mais o nível de sofisticação dos procedimentos técnicos a serem incorporados à formação do profissional; o planejamento curricular feito a partir dos pontos de vista dominantes entre o corpo docente, sem uma preocupação em relação ao produto final; a crise do modelo pedagógico com programas desenvolvidos por disciplinas e aprendizagem predominantemente psicomotora, devido à sua determinância tecnicista; o isolamento profissional, impedindo as relações da odontologia com as demais profissões de saúde; a prestação de serviços como instrumento de ensino e a formação do cirurgião-dentista com um caráter mercadológico⁵⁻⁷.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as percepções de docentes do curso de graduação em odontologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a respeito do papel do professor cirurgião-dentista no processo ensino-aprendizagem, percepções estas que possam contribuir para a formulação de um projeto de formação didático-pedagógica do docente de odontologia visando a uma mudança do perfil do egresso.

Metodologia

Adotou-se a abordagem qualitativa para responder às questões dinâmicas e complexas propostas pela pesquisa educacional, visto que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares⁸ e é importante para compreender as relações que se dão entre atores sociais e sua situação⁹.

Investigar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em odontologia implica explorar as percepções experimentadas pelos docentes deste curso. Assim, foram entrevistados os professores

cirurgiões-dentistas do curso de graduação em odontologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), seguindo-se a variedade de tipos que, segundo Turato¹⁰, é um processo de seleção de sujeitos escolhidos segundo o arbítrio e interesse científico do pesquisador. A escolha obedeceu então aos seguintes critérios: buscou-se representar as possíveis realidades em relação ao sexo, ao tempo de formação, ao tempo de carreira docente, à titulação, ao regime de trabalho e à área de atuação (disciplina).

Houve um contato prévio com os possíveis entrevistados para explicar os objetivos da investigação, solicitar a colaboração dos mesmos e agendar as entrevistas, sendo incluídos no estudo os que concordaram em participar da pesquisa e os que tiveram disponibilidade de tempo e facilidade de contato¹⁰.

A geração de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com doze docentes, realizadas no período de março a abril de 2005. As entrevistas foram encerradas quando se verificou que a inclusão de novos estratos passou a apresentar quantidades significativas de repetições em seu conteúdo (critério de saturação)¹⁰.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática¹¹, com o auxílio do programa N-Vivo versão 1.2¹². Os professores entrevistados foram identificados em suas falas pela letra P (professor), seguida do número correspondente à ordem cronológica da entrevista. Assim, P3 refere-se à terceira entrevista do grupo de professores.

A partir das entrevistas realizadas, foram identificadas as seguintes categorias de análise associadas à percepção de docentes de odontologia quanto ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem: papel do professor, estratégias de ensino-aprendizagem, formação e atualização docente.

Cabe ressaltar que este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla¹³ que envolveu entrevistas com professores e alunos do curso de graduação em odontologia. Os achados aqui analisados são relativos somente às percepções dos professores.

O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEL.

Resultados e discussão

A maior parte dos docentes entrevistados pertence ao sexo masculino (aproximadamente

67%). A grande maioria dos docentes (aproximadamente 58%) tem como regime de trabalho quarenta horas/aula semanais, sem dedicação exclusiva. Os professores entrevistados apresentaram tempo de formação profissional entre sete e 39 anos, com média de 23 anos, sendo que 92% se formaram na instituição em que trabalham atualmente. O tempo de serviço no magistério também foi variável. Professores com três anos de exercício surgem ao lado de professores com até 38 anos de atividade docente. A faixa intermediária de onze a 29 anos foi preponderante.

Todos os docentes entrevistados possuem cursos de pós-graduação, sendo um em nível de especialização, cinco com mestrado e seis com doutorado. Os entrevistados atuavam nas disciplinas de dentística operatória, cirurgia e anestesiologia bucal, ortodontia, endodontia, odontopediatria, prótese dentária e periodontia.

Papel do professor

Alguns docentes entrevistados ressaltaram a transmissão de conhecimentos e de experiências e a orientação do aluno como papel do professor: **Transmitir os conhecimentos mínimos necessários pra que [o aluno] possa exercer a profissão dele após a conclusão do curso.** (P6)

[Ensinar] **seria passar pras outras pessoas experiência.** (P5)

Eu acho que hoje ainda é essencial ter o professor como orientador pra formação do aluno. (P3)

Observa-se nestes relatos a presença da pedagogia tradicional com o ensino centrado no professor. Nesta prática, os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria e demonstração, realizadas pelo docente com o objetivo de transmitir determinados conteúdos aos alunos. Na pedagogia tradicional, segundo Mizukami¹⁴, o professor fica incumbido de decidir previamente sem conhecimento dos alunos sobre a metodologia, conteúdo e avaliação, exercendo o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais.

Vários autores têm identificado a aula expositiva como a mais tradicional das estratégias de ensino-aprendizagem e a mais empregada pelos professores¹⁴⁻¹⁸. Segundo Pizzato *et al*¹⁹, a vasta utilização da estratégia expositiva se deve à idéia errônea da docência que se faz no ensino superior, no qual a docência é vista como uma atividade puramente científica, em que basta o domínio do conhecimento para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos. Além disso, a exposição apresenta algumas vantagens para o docente, como a economia de tempo²⁰.

De acordo com Cunha²¹, a forte presença do paradigma da ciência moderna na sociedade ocidental favoreceu a forma tradicional de currículo, no qual habitualmente espera-se que o professor de ensino superior seja a principal fonte do conhecimento, além de apresentar as informações fidedignas e organizadas. Esse paradigma construiu-se sobre o conceito de racionalidade, com o intuito de dominar a natureza, subjugá-la ao homem.

Ensinar, para alguns docentes, teve o significado de despertar o interesse no aluno para buscar mais informações e de facilitar a aprendizagem: ***Ensinar não é você pegar e passar todo o conteúdo em sala de aula e funcionar como uma situação estanque. Ensinar é você despertar no aluno aquele interesse pra buscar sempre mais informações.*** (P2)

[O professor] ***passa em termos didáticos a facilitar bastante o aprendizado do aluno em função de tá direcionando o ensino.*** (P5)

Nestes relatos, pode-se identificar a presença da abordagem humanista que tem o ensino centrado no aluno. Segundo Libâneo¹⁷ e Mizukami¹⁴, na abordagem humanista, o professor dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem, ou seja, os processos de ensino visam mais facilitar aos alunos os meios para buscarem por si mesmos o conhecimento, cabendo ao professor ajudar o aluno a se organizar. Com isso, o aluno busca formar sua personalidade por meio da vivência de experiências significativas, permitindo desenvolver características intrínsecas à sua natureza.

Já na pedagogia da problematização ou educação libertadora de Freire¹⁶, os sujeitos são capazes de construir o seu próprio conhecimento; no método de ensino, predomina o diálogo baseado no respeito mútuo, naquilo que o educando já sabe, e a relação entre professor-aluno é horizontal. O aluno está constantemente ativo e a aprendizagem está ligada a aspectos significativos da realidade^{15,17}. Esta prática se confirma no discurso de um docente: ***Ensinar é um trabalho conjunto que você faz com seu aluno no dia a dia daquilo que você sabe e aquilo que você não sabe. Quando você diz que você aprende com o aluno é verdade.*** (P8)

Nestas duas últimas tendências pedagógicas, a humanista e a da problematização, fica clara a ênfase no processo de aprendizagem. Com isso, estas práticas vão ao encontro das recomendações das DCN que visam mudanças na prática pedagógica saindo do ensino centrado no professor para atingir uma aprendizagem ativa, de-

envolvendo-se em múltiplos cenários². O papel do professor deixaria de ser o de transmitir conhecimentos passando a ser o de facilitador do processo de construção do conhecimento, caracterizando-se o aluno como o sujeito da aprendizagem^{1,2,18}.

Segundo Fischer²², a concepção hegemônica que se tinha sobre o processo de conhecimento mudou. Conhecimento não é acúmulo de informações, conhecimento não está em algum lugar como nos livros ou na cabeça do professor, esperando passar para outro lugar como, por exemplo, a cabeça do aluno. A concepção de conhecimento supõe a relação aluno-conteúdo (objeto), numa interação dinâmica e permanente, que se torna sempre mais rica e efetiva de acordo com a atitude de mediação do professor. Ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer o máximo de relações possíveis envolvendo o objeto em estudo, provocando o crescimento intelectual. Aprender significa que o educando, diante de situações novas, é capaz de buscar alternativas, argumentando teoricamente em favor de suas escolhas. Estimular intelectualmente o aluno exige fazê-lo romper com explicações dos outros, provocando para que ele busque as suas próprias, ou seja, desafiar-lo à autonomia do pensamento.

De acordo com Masetto¹⁸, quando se dá ênfase ao processo de aprendizagem, está se privilegiando o crescimento e desenvolvimento do aluno na sua totalidade, envolvendo pelo menos três grandes áreas do ser humano: a área do conhecimento, que compreende toda a parte mental e intelectual do homem; a área de habilidades humanas e profissionais, que abrange tudo o que se faz com os conhecimentos adquiridos, e a área de atitudes ou valores, que compreende o desenvolvimento de valores pessoais, como responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro e suas opiniões, desenvolvimento de valores cidadãos e políticos, desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais. Esta idéia se confirmou no discurso de alguns docentes que consideraram essencial o desenvolvimento de valores pessoais: ***O papel do professor, eu acho que é muito importante, porque você não pode formar só um aluno técnico, você não pode passar só a informação técnica. Hoje, tem que formar um aluno que tem que ter a parte técnica, mas tem que formar nesse aluno a parte ética, a parte humana.*** (P8)

Eu acho que o professor, não só no curso de odontologia, mas em todas as áreas, o papel do professor é direcionar o aluno. Eu costumo dizer pros

meus alunos que, além disso, por trás disso, também tem a formação de um cidadão. Não só a parte científica, mas também formá-lo como um homem ou como uma mulher. Então, formá-lo como um homem de bem, inserindo essa pessoa na sociedade. (P2)

Eu acho que hoje o papel do professor é formar a pessoa que tenha consciência política, social, profissional, esse é o papel do professor, dentro da odontologia, inclusive. (P4)

Enfim, apesar de alguns depoimentos evidenciarem um ensino centrado na figura do professor, observa-se o interesse de certos docentes em facilitar o processo de ensino-aprendizagem tornando o aluno sujeito desse processo e assim propiciar uma formação integral do aluno com o desenvolvimento da consciência crítica em benefício da melhoria da saúde bucal da sociedade.

Estratégias de ensino-aprendizagem

No bloco sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, os docentes entrevistados apontaram o emprego da prática da exposição oral, na maioria das vezes, ilustrada com projeção de slides e multimídia, realização de algumas atividades práticas, como clínicas e laboratoriais, tendo o professor como centro maior das informações a serem aprendidas: *Eu tenho uma formação antiga, ainda sou um professor viciado num ensino tradicional, no ensino dos slides, da verbalização.* (P4)

Eu utilizo ainda os slides, hoje em dia a gente trabalha um pouquinho mais com o multimídia, com alguns recursos que acabam deixando a aula um pouquinho interessante, não fica aquela aula muito monótona. (P10)

Trabalho laboratorial e trabalhos clínicos, atendimento ao paciente, direto no paciente. (P10)

Nestes relatos, fica clara a presença da abordagem tradicional com uma grande ênfase no processo de ensino, centrado no professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Torna-se evidente também que estes docentes não priorizam estratégias ativas de ensino-aprendizagem que tornem o aluno sujeito da aprendizagem e o professor, facilitador desse processo.

De acordo com Lopes²⁰, a aula expositiva é conceituada como uma comunicação verbal estruturada, utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir determinados conteúdos aos alunos. A exposição apresenta algumas vantagens, como a economia de tempo, mas ela apresenta algumas limitações, como à ênfase na comunicação verbal, autoritarismo do professor e inibição da participação do aluno.

Alguns docentes entrevistados relataram ter dificuldades para utilizar estratégias ativas de ensino-aprendizagem, cabendo a eles o papel de transmitir conhecimentos aos alunos, pois algumas barreiras, como o grande número de alunos em sala, limita o trabalho docente: *O problema que a gente encontra hoje de colocar algumas metodologias em prática é que algumas metodologias você precisa ter um número reduzido de alunos. Então, eu tenho que usar esse modelo tradicional de aula que a gente conhece.* (P8)

Resultados semelhantes foram encontrados por Castanho²³, que ouviu professores do ensino superior da área de saúde sobre sua prática pedagógica cotidiana, visando encontrar eventuais marcas distintivas de sua docência. O estudo constatou que, nas aulas teóricas, são usadas práticas expositivas e dificilmente são empregadas técnicas de trabalhos em grupo nas classes com número grande de alunos. Os entrevistados consideram que faz diferença usar uma técnica ou outra, mas que o emprego diferencial depende mais do número de alunos do que da estratégia docente.

O número de alunos em sala de aula também foi analisado por Secco e Pereira²⁴. Em um estudo quanti-qualitativo, investigaram as concepções de qualidade de ensino universitário de treze professores que atuam como coordenadores de graduação nas faculdades de odontologia do Estado de São Paulo. Verificaram que mais da metade dos coordenadores considerou adequado para as aulas práticas entre dez e vinte alunos. Para aulas teóricas, metade dos coordenadores respondeu **menos de vinte e cinco alunos** (grifo dos autores). 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.

Além disso, para que ocorra uma formação integral do aluno, deve ser utilizada a pedagogia interativa, que priorize estratégias ativas de ensino-aprendizagem²⁵.

Algumas estratégias centradas no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, como a análise de periódicos, discussão de casos clínicos, seminários, foram citadas por alguns docentes entrevistados. Isto mostra o interesse de alguns educadores em buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem que propi-

ciem uma formação integral do aluno com o desenvolvimento da consciência crítica, como propõem as DCN: **Introduzi um treinamento que não existia antes nessa disciplina que foi fazer a avaliação de trabalhos publicados em periódicos pelos alunos e depois uma análise crítica desses trabalhos publicados.** (P1)

Na parte clínica, seria discussões de casos clínicos. Eventualmente, a gente pega lá na parte clínica três ou quatro, cinco casos interessantes, a gente faz um feedback com os alunos. Em classe, fazemos uma discussão em cima daquele caso clínico, qual que seria a melhor opção do tratamento, terapêutica. Pra que eles possam por os pontos de vista e a gente poder captar aquilo que eles acham. (P10)

Seminários de casos assimilados de pacientes, [os alunos] resolvem em grupo e depois apresentam e a turma toda discute o caso. (P6)

A prática em si seria a demonstração, você demonstra o caso e o aluno repete. (P5)

Estas estratégias de ensino-aprendizagem citadas pelos docentes, nas quais o aluno transforma-se em sujeito ativo da aprendizagem, investigando, criticando e desenvolvendo a independência intelectual, vêm sendo utilizadas pelos professores em substituição às aulas expositivas. A análise de periódicos, o seminário, a discussão ou mesmo as aulas laboratoriais e práticas são alguns exemplos. Este elenco de estratégias referentes a estratégias ativas de ensino-aprendizagem tem sido discutido na literatura por Bordeave e Pereira²⁶.

Segundo Masetto²⁷, o ensino com o uso de novas tecnologias na sala de aula é proposta de tornar o estudante universitário sujeito do processo de aprendizagem. A valorização da parceria e coparticipação entre professores e alunos e entre os próprios alunos na dinamização do processo de aprendizagem e de comunicação se justificam pela necessidade de gerar novas formas de trabalho pedagógico e aproveitamento das atividades escolares.

Formação e atualização docente

A influência da formação didático-pedagógica se apresentou de forma diversificada. Pôde-se observar nas entrevistas que não se exigia nenhuma formação específica para ser educador. Para contratação do corpo docente, se dava preferência por profissionais da área bem-sucedidos e disponíveis para ensinar, não se exigia do educador uma preparação adequada para o exercício da docência: **Na época que entrei pra a docência, não tinha nenhuma experiência** [didático-pedagógi-

ca], **mas naquela época se admitiam professores sem essa formação da parte didática.** (P2)

A falta de formação didático-pedagógica também foi identificada por Masetto¹⁸ e Pizzatto *et al.*¹⁹.

Já alguns docentes entrevistados colocaram que só tiveram formação didático-pedagógica nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, no mestrado e/ou doutorado. Os docentes consideraram esta formação insatisfatória por estes cursos estarem mais voltados para a pesquisa e somente um docente argumentou que teve uma boa formação didático-pedagógica por que fez mestrado na área de educação: **Tive [formação didático-pedagógica] durante a minha pós-graduação. O objetivo que a gente sente da pós-graduação atualmente é a formação de pesquisadores e não a formação de professores.** (P11)

Tive [formação didático-pedagógica] por que meu mestrado foi em educação, apesar de eu ser dentista, fiz mestrado em educação. (P8)

Após a reforma universitária de 1968, inicia-se a implementação dos cursos de pós-graduação e surgem exigências de titulação para a carreira universitária, obtida em tais cursos e em concursos públicos²⁸. No entanto, os programas de doutorado e mestrado privilegiam a especialização com ênfase no conhecimento e numa preparação para a pesquisa, ficando seu desempenho como professor medido principalmente por sua produção científica. Acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica. Pode-se dizer, assim, que a maioria dos professores de odontologia não tem qualificação formal em educação; a graduação e especialização do cirurgião-dentista não têm como finalidade a formação do professor; a atividade de docente normalmente é complementar e secundária à profissão odontológica.

Segundo Carvalho²⁹, a progressão na carreira docente, avaliada predominantemente pela produção científica, tem ocasionado o distanciamento dos professores das atividades relacionadas como o ensino de graduação, concentrando-se em pesquisas na pós-graduação.

Para Cunha e Leite³⁰, os professores ligados às profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, de mestrado e doutorado, por que estes não os projetam valorativamente. Estes docentes também não se envolvem muito com a pesquisa, mas estão sempre atentos aos seus resultados e aos conhecimentos mais recentes.

A preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação

com ênfase na pesquisa e o desempenho docente medido por sua produção científica confirmam-se em um discurso de um professor: ***Eu estou sempre envolvida com novas pesquisas, com os cursos de pós-graduação, dou aula em outros lugares, e você vai adquirindo troca de conhecimento com outras faculdades. Participo de congressos.*** (P11)

Nos discursos dos docentes, é possível perceber que há um peso significativo de respostas que colocam na experiência a grande fonte de aprendizagem: [A atualização didático-pedagógica] ***a gente desenvolveu depois mais com o tempo de trabalho realmente do que no próprio curso*** [de mestrado e doutorado]. (P7)

Alguns dos entrevistados apontaram à observação de colegas professores como elemento importante para sua prática docente: ***O que a gente faz normalmente é assistir de vez em quando aulas de outros colegas. E com isso consegue perceber diferenças, nuances de comunicação, como que você pode tá melhorando tua parte de comunicação, da didática.*** (P5)

A influência de atitudes positivas de ex-professores foi lembrada por um dos entrevistados, que afirma que seu comportamento como docente tem relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres ao longo de sua vida escolar: ***Eu convivi na minha época inicial de docência com professores mais antigos aqui, com os quais eu aprendi muito. A pós-graduação dá um embasamento muito forte, muito poderoso, porém nada como você conviver com pessoas e adquirir, extrair a experiência de outras pessoas que já estão nessa profissão de ensino há muito mais tempo. E eu acho que adquirir muito, não sei se vícios ou manias, ou hábitos bons ou não desses meus antecessores e dessas pessoas que também foram meus professores.*** (P2)

A análise dos dados do presente estudo permite observar que a maioria dos docentes entrevistados não tem formação específica em educação e desenvolve suas atividades como professor com base nos modelos e professores que conheceu ao longo de sua vida estudantil, modificados pelos seus interesses, experiência e bom senso.

Cunha³¹, em um estudo qualitativo realizado com 21 professores do ensino médio e superior na cidade de Pelotas (RS), constatou que a influência de atitudes positivas de ex-professores foi referida pela maioria dos participantes. Eles afirmaram que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres, influenciando na organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos. No entanto, um terço

dos entrevistados referiram-se aos professores que os marcaram negativamente. Estes procuram não repetir com seus alunos aquilo que rejeitam nos seus mestres. Observa-se certa reprodução no comportamento docente gerando o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas. Alguns docentes referiram-se à influência de colegas professores, apontando a observação de aulas e as discussões em grupo como elemento importante para sua prática docente. Alguns colocam a experiência como grande fonte de aprendizagem, afirmando que é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor. Segundo os entrevistados, os cursos de formação pedagógica que fizeram não responderam às necessidades sentidas. Colocam que a convivência com pesquisadores, profissionais de destacada competência na área específica influencia o desempenho docente, pois os professores tendem a repetir práticas de pessoas que admiram.

Contudo, houve relatos de professores em relação a não se sentir capacitado no exercício da atividade docente, logo, necessitando de capacitação didático-pedagógica: ***Odontologia, medicina, engenharia não são professores, são profissionais da área que, às vezes, conhecem muito do seu trabalho, mas tem muita dificuldade de transmitir. Então eu acho que*** [cursos de atualização didático-pedagógica] ***pra nós que já somos profissionais e não tivemos a formação pedagógica, deveria ser ofertado mais.*** (P4)

Moré³² encontrou resultados semelhantes em um estudo para avaliar a percepção de 69 médicos docentes do departamento de medicina da Universidade Estadual de Maringá, sobre suas dificuldades e necessidades nas suas atividades educacionais por meio de um questionário estruturado com abordagem de domínios do processo educacional. O estudo constatou que metade dos professores não tinha pós-graduação *strictu sensu*. A observação dos professores de graduação e o curso de mestrado foram citados como modelo em que os docentes se basearam para o desenvolvimento de suas atividades. A maioria dos professores participantes do estudo não tem formação específica em educação e se baseia em modelos de professor que conheceu. Houve grande porcentagem de discordância ou de neutralidade em relação a sentir-se capacitado nos diversos domínios das atividades educacionais, necessitando, portanto, de apoio.

Bordenave e Pereira²⁶ fizeram um levantamento dos problemas atuais do ensino realizado com professores que participam dos cursos de meto-

dologia de ensino agrícola superior. Constataram que, em matéria de metodologia educacional, os professores são autodidatas, pois poucos tiveram oportunidade de participar de cursos especializados de pedagogia. Os participantes dos cursos perguntam se a muitos não faltaria vocação para ensinar, dedicando-se a isso por circunstâncias da vida, considerando o ensino apenas como um mal necessário. Há, entretanto, os que supervalorizam sua própria disciplina, sobrearregando os alunos e justificando um alto nível de reprovações. Nota-se que muitos professores novos, pela insegurança, imitam tanto os programas de estudo como os métodos de ensino dos antigos.

Segundo Leite *et al.*³³, os professores do ensino superior estão insatisfeitos com a profissão docente, pois, além dos baixos salários, os docentes sentem **falta** de didática para ensinar melhor e a perda crescente de seu **status** profissional na sociedade (grifo dos autores). Nas áreas tecnológicas, o modelo de formação pedagógica inclui, além da preparação científica no campo do conhecimento, a introdução de uma disciplina de metodologia do ensino superior. Esta disciplina com programas variáveis e flexíveis pode acompanhar o curso de mestrado e doutorado **strictu sensu** ou especialização em pós-graduação. Os conteúdos desenvolvidos podem discutir a universidade e seu ensino, os objetivos, a metodologia e a avaliação das disciplinas do ensino superior. Em alguns programas, se incluem uma visão ligeira da questão curricular na graduação, tipos de aulas e avaliação das mesmas. Nesta formação, o ensino é procurado como uma espécie de intervenção técnica, no qual a racionalidade cognitivo-instrumental é privilegiada. Esta racionalidade configura currículos nos quais a teoria precede a prática: primeiro se aprendem/ensinam os princípios, leis e teorias e depois se faz a sua aplicação à realidade. A orientação é para o acúmulo de informações e o docente é a fonte dessas informações.

Considerações finais

Pela análise dos depoimentos, pode-se inferir que os professores sentem lacunas em suas preparações e desempenhos tanto pedagógicos como em outras áreas. Assim, é necessária a formação de cirurgiões-dentistas com forte embasamento generalista, humanista, crítico e reflexivo, ou seja, um profissional que dê ênfase à promoção e prevenção de saúde em geral e não apenas um especialista em dentes. Para isto, a construção do projeto pedagógico deve se voltar aos problemas advindos das interações que se estabelecem entre as IES, os governos e a sociedade.

Para que ocorram essas mudanças na formação dos profissionais da saúde, a estrutura institucional poderia subsidiar cursos de capacitação didático-pedagógica aos seus docentes. Além de proporcionar a abertura para novas possibilidades de estratégias ativas de ensino-aprendizagem que tornem o aluno agente principal e responsável pela sua aprendizagem, pois com as constantes transformações do mundo globalizado e informatizado, o professor já não pode ser considerado o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir.

Quanto ao corpo docente, talvez fosse importante estender o campo de reflexão para o conceito ampliado de saúde, para os principais problemas de saúde pública do país, para o trabalho integrado e multidisciplinar, indo um pouco além dos aspectos técnicos da profissão.

A capacitação docente deveria formar educadores e não especialistas. Para isso, seriam preparados professores para ter competência prática, científica e didático-pedagógica, que se encaixem no perfil necessário para o processo de implantação das DCN. Uma alternativa futura seria a contratação dos egressos do sistema formados pela filosofia inovadora e melhor preparados para o trabalho integrado e multidisciplinar.

O processo de mudança na formação de profissionais da saúde é dinâmico e requer dos sujeitos desse processo experiências coletivas e institucionais e formulações teóricas e metodológicas de grande importância para o campo da saúde e da educação em saúde.

Colaboradores

HC Lazzarin trabalhou na concepção e análise e interpretação dos dados e na redação do artigo. L Nakama trabalhou na concepção e redação final. LJ Cordoni trabalhou na revisão crítica e redação final.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo incentivo financeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Referências

1. Delors J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; 2001.
2. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 3/2002 de 04 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. *Diário Oficial da União* 2002; 4 mar.
3. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer nº CNE/CES 776/97 de 03 de dezembro de 1997. Dispõe sobre as orientações para as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação. [acessado 2005 nov 5]. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCS77697.pdf>
4. Feuerwerker LCM. Educação dos profissionais de saúde hoje - problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. *Rev. ABENO* 2003; 3(1):24-27.
5. Botazzo C. *Da arte dentária*. São Paulo: Hucitec-Fapesp; 2000.
6. Chaves MM. *Odontologia social*. 3ª ed. São Paulo: Artes Médicas; 1986.
7. Narvai PC. Saúde bucal coletiva: um conceito. *Rev Odontol Socied* 2001; 3(1/2):47-52.
8. Ludke M, André MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU; 1986.
9. Minayo MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco; 1994.
10. Turato ER. Decidindo quais indivíduos estudar. In: Turato ER, organizador. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2003. p. 351-368.
11. Bardin L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.
12. Fraser D. *QSR NVivo: reference guide*. 3rd ed. Melbourne: QSR International; 2000.
13. Lazzarin HC. *O papel do professor no processo ensino-aprendizagem: percepção de professores e alunos de odontologia* [dissertação]. Londrina (PR): Universidade Estadual de Londrina; 2005.
14. Mizukami MGN. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU; 1986.
15. Bordenave JED. Alguns fatores pedagógicos. In: Bordenave JED, organizador. *A capacitação pedagógica do programa de formação de pessoal de nível médio em saúde*. Brasília: OPAS; 1983. [acessado 2005 ago 3]. Disponível em: http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub06CPT1.pdf
16. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1978.
17. Libâneo JC. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Luckesi CC, organizador. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez; 1992. p. 53-75.
18. Masetto MT. Processo de aprendizagem no ensino superior e suas consequências para a docência universitária. In: *Anais da 33ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológico e 24ª Encontro Nacional de Dirigentes das Faculdades de Odontologia*. 1998; Fortaleza. p. 9-16.

19. Pizzatto E, Garbin CAS, Garbin AJI, Saliba NA. O papel do professor no ensino odontológico. *Saúde Debate* 2004; 28(66):52-57.
20. Lopes AO. Aula expositiva: superando o tradicional. In: Veiga IPA, organizador. *Técnicas de ensino: por que não?* 2ª ed. Campinas: Papirus; 1993. p. 35-113.
21. Cunha MI. Paradigmas científicos e propostas curriculares. *Interface (Botucatu)* 1998; 2(2):197-204.
22. Fischer BTD. Prática docente na universidade: uma questão menor? In: Moraes VRP, organizador. *Melhoria do ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Ed. UFRGS; 1996. p. 46-53.
23. Castanho ME. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. *Interface (Botucatu)* 2002; 6(10):51-62.
24. Secco LG, Pereira MLT. Formadores em Odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. *Cien Saude Colet* 2004; 9(1):113-120.
25. Rede UNIDA. Contribuição para as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação da área de saúde. *Olho Mágico* 1998; 4:11-35.
26. Bordenave JD, Pereira AM. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2002.
27. Masetto MT. Inovação na Educação Superior. *Interface (Botucatu)* 2002; 8(14):197-202.
28. Carvalho ACP. *Educação & Saúde em Odontologia: Ensino da Prática e Prática do Ensino*. 1ª ed. São Paulo: Santos; 1995.
29. Carvalho ACP. Projeto pedagógico. In: *Anais da 33ª Reunião da Associação Brasileira de Ensino Odontológico e 24ª Encontro Nacional de Dirigentes das Faculdades de Odontologia*; 1998; Fortaleza. p. 27-42.
30. Cunha MI, Leite DBC. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus; 1996.
31. Cunha MI. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus; 1989.
32. Moré NC. *A percepção dos professores do Departamento de Medicina da Universidade Estadual de Maringá sobre as dificuldades e necessidades educacionais para o desenvolvimento do ensino médico* [dissertação]. Londrina (PR): Universidade Estadual de Londrina; 2002.
33. Leite D, Braga AM, Genro ME, Ferla AA. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. *Heuresis: Rev Electr Investig Curric Educativa* [periódico na Internet]. 1998 [acessado 2005 jun 26];1(2):[cerca de 14 p.]. Disponível em: <http://www2.uca.es/HEURESIS>

Artigo apresentado em 11/12/2007

Aprovado em 04/09/2008