



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

HELEN CRISTINA LAZZARIN

**O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES E ALUNOS DE ODONTOLOGIA**

Londrina
2005

HELEN CRISTINA LAZZARIN

**O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES E ALUNOS DE ODONTOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Saúde Coletiva, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luiza Nakama

Londrina
2005

HELEN CRISTINA LAZZARIN

**O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES E ALUNOS DE ODONTOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Saúde Coletiva, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luiza Nakama

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Luiza Nakama

Prof^ª. Dr^ª. Elisabete de Fátima Pólo de Almeida Nunes

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Sano Suga Terada

Londrina, 12 de dezembro de 2005.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que sempre respeitaram minhas escolhas, por terem dedicado suas vidas por mim e pelo estímulo que me ofereceram durante minha caminhada na vida acadêmica, dedico-lhes esta conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

- *A Deus pelo dom da vida e, especialmente por esta conquista;*
- *À Prof^a Dr^a Luiza Nakama, pela orientação, pela paciência e pela dedicação com que sempre me acolheu, durante a realização desta pesquisa;*
- *A todos os professores do curso de Mestrado em Saúde Coletiva, pelo incentivo profissional e pela oportunidade de aprendizado e crescimento;*
- *Aos colegas de mestrado pela amizade, pelo estímulo e pela contribuição ao longo desta jornada;*
- *Aos funcionários da Secretaria do Mestrado, sempre dispostos a ajudar;*
- *Aos alunos e professores do curso de odontologia da Universidade Estadual de Londrina, que gentilmente compartilharam o seu tempo e as suas experiências, permitindo a construção deste trabalho;*
- *À CAPES, pelo incentivo financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa;*
- *A todas as pessoas, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.*

*“Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir”*

Milton Nascimento

LAZZARIN, Helen Cristina. **O papel do professor no processo ensino-aprendizagem: percepção de professores e alunos de odontologia.** 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

RESUMO

Há uma necessidade de rever a qualidade das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no ensino superior em decorrência das demandas da sociedade em mudança e da implantação das diretrizes curriculares nacionais. Dentro da estrutura político-institucional, sabe-se que a qualidade do graduando está diretamente relacionada ao corpo docente e a um adequado modelo pedagógico da universidade. Assim, a qualificação e a atualização permanente (tanto técnica quanto didático-pedagógica) do corpo docente são essenciais para a formação integral do cirurgião-dentista. Este trabalho teve por objetivo analisar a percepção de alunos e professores do curso de graduação em odontologia a respeito do papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo temática. A geração de dados se deu por meio de entrevista semi-estruturada com 12 professores e 10 alunos. O estudo revelou que o professor tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado responsável pela transmissão do conhecimento, tanto na teoria quanto na prática. Revelou, ainda, que o ensino de graduação em odontologia pode ser compreendido como um sistema formador de profissionais liberais, onde se privilegia uma formação extremamente biológica e tecnicista de profissionais para o mercado de trabalho, atendendo somente as necessidades mais imediatas da população. Neste sistema de ensino predomina a prática pedagógica tradicional com ênfase na transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes, ilustrada com projeção de slides e multimídia, realização de algumas atividades práticas, sendo o professor o centro maior das informações a serem aprendidas. Os entrevistados apontam a avaliação como elemento de pressão e instrumento de poder do professor sobre os alunos e cobrança do que foi transmitido, por meio de provas tradicionais e de avaliação prática. Para a maioria dos entrevistados, o aluno foi considerado o agente principal e responsável pelo seu processo de aprendizagem tendo o professor como facilitador e orientador do processo. Pôde-se constatar, ainda, que grande parte dos professores só teve formação didático-pedagógica nos cursos de mestrado e/ou doutorado e que, por serem cursos voltados à pesquisa, não capacitam adequadamente os docentes para o exercício do magistério. A maioria dos professores não possui formação específica em educação. A grande ênfase dada ao processo de ensino e o sistema de ensino de graduação em odontologia voltado à formação de profissionais liberais mostra a necessidade de mudanças na graduação do cirurgião-dentista para que se possa buscar uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva do estudante.

Palavras-chave: Educação em odontologia; Docentes de odontologia; Educação superior.

LAZZARIN, Helen Cristina. **The role of the teacher in the teaching and learning process: perceptions of Dentistry teachers and students.** 2005. 147 f. Dissertation (Masters in Collective Health) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ABSTRACT

Higher Education teaching and learning strategies must be revised due to the demands of a dynamic society and to the implementation of national curricular guidelines. Within a political and institutional structure, the quality of a graduate is related to an adequate university and course pedagogical model. Thus teaching staff qualification and permanent development (technical as well as didactic-pedagogical) are essential to the integral formation of a dentist. The objective of this work was to analyse dentistry teachers' and undergraduate students' perceptions of the role of the teacher in the teaching and learning process. A qualitative research was carried out, using theme Content analysis. Data were collected through semi-structured interviews with 12 teachers and 10 students. Results showed that the teacher plays an essential role in the teaching and learning process, being the sole provider of both technical and practical knowledge. Findings from this study also showed that an undergraduate education in dentistry can be defined as a liberal professional educational system based on an essentially biological and technical formation that meets only the most immediate demands of the population. This system emphasizes traditional pedagogical practices based on the oral transmission of knowledge, usually illustrated with slide projections and multimedia, and some practical activities, being the teachers the sole providers of information. Participants mentioned evaluation as being an instrument used by the teacher to pressure and exercise some power over the students, and to control content learning through traditional tests and practical evaluations. According to the majority of the participants, the student is considered an agent responsible for his/her learning process and the teacher a process facilitator and guide. In addition, most part of the teachers got their didactic-pedagogical education from Graduate Courses (Master's and /or PhD), and, as these courses are more research oriented, they do not qualify teachers adequately for their teaching career. The teachers are not formally prepared for their teaching careers. The great emphasis given to teaching process and the system of undergraduate education in dentistry directed to the formation of liberal professionals show the necessity of changes in the is undergraduate level in order to search for a general, humanist, critical and reflexive formation of student.

Key words: Dental education; Dental teachers; Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Caracterização dos professores entrevistados.....	76
Figura 2 -	Categorias de análise associadas à percepção de alunos e professores de odontologia.....	83
Figura 3 -	Categorias de análise associadas à percepção de alunos de odontologia quanto ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem.....	84
Figura 4 -	Categorias de análise associadas à percepção de docentes de odontologia quanto ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABENO	Associação Brasileira de Ensino Odontológico
CCS	Centro de Ciências da Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENC	Exame Nacional de Cursos
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PBL	Problem Based Learning
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PEEPIN	Projeto especial de ensino: assistência primária à saúde, práticas multiprofissionais e interdisciplinares
SUS	Sistema Único de Saúde
TIDE	Tempo Integral de Dedicção Exclusiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 Tendências pedagógicas	16
2.2 Tendências pedagógicas na área da saúde	24
2.3 Processo ensino-aprendizagem	28
2.4 Organização curricular	36
2.5 Experiências inovadoras	45
2.6 Estratégias de ensino-aprendizagem	50
2.7 Avaliação	56
2.8 Formação e atualização docente	65
3 OBJETIVOS	71
3.1 Objetivo geral	71
3.2 Objetivos específicos	71
4 METODOLOGIA	72
4.1 Pesquisa qualitativa	72
4.2 População de estudo	73
4.3 Local de estudo	77
4.4 Coleta de dados	77
4.5 Análise dos dados	79
4.6 Categorias de análise	81
4.7 Aspectos éticos e legais	82
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
5.1 ALUNOS	86
5.1.1 Papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista	86
5.1.2 Influência do professor na aprendizagem	90
5.1.3 Influência da organização curricular na aprendizagem	93
5.1.4 Estratégias de ensino-aprendizagem	96
5.1.5 Influência da avaliação na aprendizagem	99
5.1.6 Maior responsável pela aprendizagem	101
5.2 PROFESSORES	103
5.2.1 Papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista	103
5.2.2 Influência da organização curricular na aprendizagem	107
5.2.3 Estratégias de ensino-aprendizagem	110
5.2.4 Influência da avaliação na aprendizagem	113
5.2.5 Maior responsável pela aprendizagem	117
5.2.6 Formação e atualização docente	119

5.3 COMPARANDO AS CATEGORIAS DE ALUNOS E PROFESSORES	123
5.3.1 Papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista	123
5.3.2 Influência da organização curricular na aprendizagem	125
5.3.3 Estratégias de ensino-aprendizagem	125
5.3.4 Influência da avaliação na aprendizagem	127
5.3.5 Maior responsável pela aprendizagem	127
5.3.6 Formação e atualização docente	128
6 CONCLUSÕES	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – Roteiro semi-estruturado para entrevista com os alunos	142
APÊNDICE B – Roteiro semi-estruturado para entrevista com os docentes	143
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
ANEXOS	145
ANEXO A - Parecer do CEP	146
ANEXO B - Autorização do colegiado do curso de Odontologia da UEL	147

1 INTRODUÇÃO

Grande ênfase tem sido dada às questões que cercam o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior com relação à qualidade das práticas pedagógicas que se desenvolvem no interior das instituições de ensino superior (IES), em decorrência das demandas da sociedade em mudança (RALDI et al., 2003).

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Em grande parte do mundo em desenvolvimento o ensino superior está em crise devido à instabilidade política, o que afirma a necessidade de uma reforma da educação como resposta aos imperativos econômicos (DELORS, 2001).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) designou uma comissão para estabelecer diretrizes para a educação mundial no século XXI que gerou o Relatório Delors. Dentre as recomendações da comissão merece destaque a conformação dos quatro pilares da educação que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (DELORS, 2001, p.90). Os quatro pilares devem constituir uma só via do saber. Deve-se ultrapassar a visão puramente instrumental da educação considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer), e passar a considerá-la em toda a sua plenitude: “realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser” (DELORS, 2003 *apud* MELO, 2004, p. 30).

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, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As diretrizes devem ser necessariamente respeitadas por todas as IES, visando proporcionar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (BRASIL, 1997).

As diretrizes curriculares nada mais são do que "um conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a efeito um plano de curso"; são normas de procedimento que orientam esse planejamento global do currículo do curso para formar um profissional (ROSSI, 1999).

A Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO), a entidade que representa o ensino odontológico no Brasil, esteve presente na construção das propostas a serem apresentadas ao MEC, sendo que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) também mandou contribuições. A Rede UNIDA, movimento social preocupado com os aspectos voltados para os recursos humanos em saúde, também encaminhou propostas ao MEC, visando mudanças na formação como instrumento de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) (MELO, 2004).

Para Feuerwerker (2003) as propostas de mudança na formação dos profissionais de saúde norteadas pelas novas diretrizes curriculares e apoiadas pelo Ministério da Saúde estão orientadas à superação de alguns problemas que estão ocorrendo nas universidades como a produção de conhecimento e a formação profissional marcadas pela especialização, pela fragmentação e pelos interesses econômicos. Pretende-se com as novas diretrizes curriculares chegar a ter profissionais críticos, capazes de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de levar em conta a realidade social para prestar atenção humana e de qualidade. Pretende-se que a universidade esteja aberta às demandas sociais e seja capaz de

produzir conhecimento relevante e útil para a construção do sistema de saúde. Pretende-se também transformar o modelo de atenção, fortalecendo promoção e prevenção, oferecendo atenção integral e fortalecendo a autonomia dos sujeitos na produção da saúde.

A Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) (2002, p. 38) coloca que “as diretrizes curriculares representam um avanço e sinalizam rumos importantes para a atuação social do cirurgião-dentista”.

Após a Reforma Universitária de 1968, com a implementação dos cursos de pós-graduação e as exigências de titulação para a carreira universitária (CARVALHO, 1995), começa a se questionar a formação docente daqueles que não receberam o mínimo de uma formação pedagógica e, como decorrência, apresentam dificuldades no exercício desta atividade (CARVALHO, 1998). É necessário rever a formação do professor universitário.

O volume de conhecimentos e de informações atuais passa por um crescimento exponencial, e em que se espera das IES que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado, 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 pedagógica (DELORS, 2001).

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 requerida (DELORS, 2001).

Dentro da estrutura político-institucional, a qualidade do graduando está relacionada a um adequado modelo pedagógico da universidade e do curso. 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.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar a percepção de alunos e professores do curso de graduação em odontologia a respeito do papel do professor cirurgião-dentista no processo ensino-aprendizagem.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Tendências pedagógicas

A educação está sempre referida a uma sociedade historicamente situada, expressa a sociedade do seu tempo e, simultaneamente, serve aos seus interesses, pode-se assim dizer que a questão pedagógica é além de pedagógica, política e ideológica. Assim, a ação do professor tem como referência diferentes concepções de homem e de sociedade e visões diversas do papel da escola, da aprendizagem, do aluno e de sua relação com ele. Dessa forma, as escolhas pedagógicas revelam essas concepções de como o professor vê o mundo (BRASIL, 2000a).

Cunha (1989) coloca que parte da relação professor-aluno já é predeterminada socialmente:

Não há dúvida de que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos. A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante (CUNHA, 1989, p.65).

O trabalho docente é uma atividade predefinida, pois professores, em qualquer área, desenvolvem uma atividade prefigurada fora da escola. Existem limites para as variações do trabalho docente em uma instituição de nível superior. Os docentes planejam ou programam dentro de princípios predefinidos socialmente, ou seja, os docentes não ensinam o que querem, como querem, da maneira que querem e no ritmo que desejam (BRASIL, 2000b).

Libâneo (1992) classifica as tendências pedagógicas em dois grupos divididos em pedagogia **liberal** e **progressista**, e utiliza como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola (grifo nosso).

Ainda segundo esse autor, a educação no Brasil nos últimos anos tem sido marcada pelas tendências liberais nas suas formas conservadoras ou renovadas. A pedagogia liberal é uma manifestação própria da sociedade de classes, que é uma forma de organização social estabelecida pelo sistema capitalista, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade. Neste tipo de pedagogia os indivíduos são preparados para desempenhar papéis sociais, adaptando-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes. A pedagogia liberal divide-se em tradicional, renovada e tecnicista.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal destaca o ensino humanístico no qual o aluno é educado para atingir sua plena realização como pessoa, pelo seu próprio esforço. Os conteúdos, as estratégias de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e com as realidades sociais. Para a tendência liberal renovada a educação é um processo interno que parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. O ensino é centrado no aluno, o qual se torna sujeito do conhecimento. A tendência liberal renovada apresenta-se em duas formas distintas a renovada progressivista que indica a educação numa civilização em mudança decorrente do desenvolvimento científico; e a renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de desenvolvimento pessoal e para as realizações interpessoais. A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade tendo como função a preparação de mão-de-obra para a indústria (LIBÂNEO, 1992).

Na tendência liberal tradicional os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais. Os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria e demonstração, realizadas pelo professor. Prevalece a memorização e a repetição de conceitos

ou fórmulas visando disciplinar a mente e formar hábitos. No relacionamento professor-aluno predomina a autoridade do professor que exige receptividade dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles durante a aula. “O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 1992, p.57).

Segundo Libâneo (1992), a tendência liberal renovada não-diretiva estabelece como papel da escola a formação de atitudes, devendo ela preocupar-se mais com os problemas psicológicos. 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. A educação é centrada no educando, buscando formar sua personalidade por meio da vivência de experiências significativas permitindo desenvolver características intrínsecas à sua natureza.

Na tendência liberal tecnicista ou condicionadora a escola funciona como modeladora do comportamento humano, à qual compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos que serão úteis para que os indivíduos se integrem na sociedade. A escola atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, ou seja, o sistema capitalista, produzindo indivíduos competentes tecnicamente para o mercado de trabalho. Os conteúdos de ensino são as informações, os princípios científicos ordenados em uma seqüência lógica e psicológica por especialistas. É privilegiado no ensino o conhecimento advindo da ciência objetiva, eliminando-se qualquer subjetividade. Os métodos utilizados são os procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle do ambiente da aprendizagem para que seja assegurada a transmissão/recepção das informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, ele administra as condições de transmissão da matéria enquanto o aluno recebe, aprende e fixa as informações. A atividade de descoberta é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas, sendo sua

aplicação de competência do processo educacional comum. O ensino é um processo de condicionamento por meio do uso de reforçamento das respostas que se quer obter (LIBÂNEO, 1992).

O termo **progressista** designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam as finalidades sóciopolíticas da educação (grifo do autor). A pedagogia progressista tem-se manifestado nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. As tendências libertadoras e libertárias têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa. Como consequência valorizam mais o processo de aprendizagem grupal do que os conteúdos de ensino. A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma superação das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. A escola exerce a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno, dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (LIBÂNEO, 1992).

Ainda de acordo com esse autor, a tendência progressista libertadora questiona a realidade das relações do homem com a natureza, visando a uma transformação. Os conteúdos de ensino são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. O importante é despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. O método de ensino é o grupo de discussão, a quem cabe conduzir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. A relação professor-aluno é horizontal, pois predomina o diálogo, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.

Segundo Bordenave (1983), todos os processos educativos têm por base uma determinada pedagogia, ou seja, uma concepção de como se consegue que as pessoas aprendam alguma coisa e, a partir daí, modifiquem seu comportamento, e ressalta três opções pedagógicas que considera polêmicas em seu domínio: pedagogia de transmissão; pedagogia

do condicionamento que enfatiza as manifestações empíricas e operacionais da troca de conhecimentos, atitudes e destrezas; e pedagogia da problematização.

Ainda segundo esse autor, na pedagogia da transmissão as idéias e conhecimentos são os pontos mais importantes da educação e, como consequência, a experiência fundamental que o aluno deve viver para alcançar seus objetivos é a de receber o que o professor ou o livro lhes oferecem, levando-o à memorização e passividade. Além disso, predomina a distância entre teoria e prática, tendência ao racionalismo radical, preferência pela especulação teórica, falta de problematização da realidade.

A pedagogia da problematização se preocupa com o aumento da capacidade do aluno para detectar os problemas reais buscando soluções originais e criativas. Além de desenvolver no aluno a capacidade de fazer perguntas relevantes em qualquer situação, sendo capaz de entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente. Nesta tendência o estudante está constantemente ativo, observando, formulando perguntas, expressando percepções e opiniões, e está motivado pela percepção de problemas reais cuja solução se converte em reforço. A aprendizagem está ligada a aspectos significativos da realidade. Desenvolvem-se as habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão, extrapolação. Existe o intercâmbio e cooperação com os demais membros do grupo, e a superação de conflitos como ingrediente natural da aprendizagem grupal. O status do professor não difere do status do aluno (BORDENAVE, 1983).

Mizukami (1986) classifica as tendências pedagógicas em: abordagem tradicional, com o ensino centrado no professor; abordagem comportamentalista, a aprendizagem se define como uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental; abordagem humanista, com o ensino centrado no aluno; abordagem cognitivista, com ênfase dada na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las; e abordagem sócio-político-cultural, ou problematizadora, com predomínio do diálogo.

Na abordagem tradicional, de acordo com Mizukami (1986), o ensino é centrado no professor e volta-se para o que é externo ao aluno como o programa, as disciplinas, o professor, cabendo ao aluno apenas executar prescrições que lhes são impostas por autoridades exteriores. O homem é considerado, neste tipo de ensino, como um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem. E pode ser eficiente na sua profissão quando de posse dessas informações e conteúdos. Na abordagem tradicional, a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde o professor transmite os conteúdos e as informações aos alunos. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de conceitos e informações que com a formação do pensamento reflexivo, reduzindo o ensino a um processo de impressão, de receptividade. Caracteriza-se pela verbalização do mestre e a memorização do aluno. A relação professor-aluno é vertical, o professor fica incumbido de decidir sobre a metodologia, conteúdo, avaliação. O professor exerce, nesta abordagem, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais.

Ainda segundo essa autora, a abordagem humanista tem o enfoque predominantemente no sujeito, ou seja, o ensino centrado no aluno. Dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. O professor dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem, ou seja, ele deve ter autenticidade, compreensão empática, que é a compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro, e o apreço, isto é, aceitação e confiança em relação ao aluno. Com isso, o educando entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência, responsabilizando-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes.

Freire (1978) traz a concepção bancária da educação como instrumento de opressão, e a concepção problematizadora da educação e a libertação.

Para Freire (1978, p.67), a sociedade opressora mantém a concepção “bancária” da educação que “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Nesta concepção os educandos são os depositários e o educador o depositante levando os educandos à passividade e memorização. Pois, o homem é um ser passivo, cabe a educação apassivá-lo ainda mais e adaptá-lo ao mundo, quanto mais adaptado, para a concepção bancária, tanto mais educado, porque adequado ao mundo.

A função do educador, na educação bancária, “é fundamentalmente narradora, dissertadora, e as relações entre educador e educando são verticais, baseadas na autoridade superior daquele” (CASAGRANDE, 1998, p.17).

Outra tendência que surge para contrapor-se à abordagem tradicional é a pedagogia da problematização ou educação conscientizadora ou libertadora que é a educação que se impõe aos que se comprometem com a libertação dos homens (FREIRE, 1978). Não a de depósitos de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 79). Na educação libertadora 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 educando e educador é horizontal.

Desde 1996, quando foi promulgada a nova LDB (BRASIL, 1996a), o MEC tem conduzido discussões sobre o processo de formação dos profissionais para atuarem nas diferentes áreas, por meio das DCN. As diretrizes devem ser necessariamente respeitadas por todas as IES, visando proporcionar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes e à superação de alguns problemas que estão ocorrendo nas universidades

(BRASIL, 1997). Uma das recomendações das DCN visa mudanças na prática pedagógica saindo do ensino centrado no professor para atingir uma aprendizagem ativa desenvolvendo-se em múltiplos cenários. O papel do professor seria de facilitador do processo de construção do conhecimento, caracterizando-se o aluno como o sujeito da aprendizagem (BRASIL, 2002).

Segundo o Relatório Delors, o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 2001, p.155).

“A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico” (DELORS, 2001, p.156). O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. “O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno” (DELORS, 2001, p.157).

2.2 Tendências pedagógicas na área da saúde

Na pedagogia tradicional a escola está voltada para a cultura, assim, conteúdos e métodos de ensino são utilizados para garantir a transmissão de verdades construídas pela sociedade, não está vinculada com a experiência dos alunos nem com a realidade social. A aprendizagem se dá por forma mecânica, não há espaço para a crítica e reflexão. O ensino está centrado no professor. A relação do professor com os alunos pressupõe que o professor tudo sabe e que o aluno nada sabe. Não há espaço para o diálogo (BRASIL, 2000a).

De acordo com Cunha (1998), a forte presença do paradigma da ciência moderna na sociedade ocidental favoreceu a forma tradicional de currículo, que se resume dos fundamentos da ciência para sua aplicação; da teoria para prática; do básico para o profissionalizante. Nesta concepção, primeiro o sujeito deve adquirir conhecimentos para depois poder aplicá-los na prática. Sendo que a melhor forma de aprender é pela audição e registro das verdades científicas reconhecidas que, para serem adquiridas, precisam de exercícios de experimentação e memorização. Espera-se que o professor seja a principal fonte do conhecimento, além de apresentar as informações fidedignas e organizadas.

Cunha e Leite (1996, p.12) argumentam que:

A qualidade pedagógica de cursos que formam profissionais liberais caracteriza-se por ser mais voltada à reprodução do conhecimento do que à sua produção, mais voltada à resistência do que à antecipação ou criatividade na forma de transmissão do conhecimento, portanto, menos inovadora.

Ainda segundo essas autoras a aprendizagem do ensino se assentaria predominantemente na memorização e na dissociação entre teoria e prática.

Cunha e Leite (1996) desenvolveram uma pesquisa para estudar a natureza do conhecimento distribuído pela universidade em diferentes cursos/carreiras profissionais, incluindo o curso de odontologia, e entender os processos que determinam as escolhas

curriculares feitas, bem como sua influência na aprendizagem dos alunos. Constataram que nas regras do trabalho didático o professor decide previamente sem conhecimento dos alunos sobre tipos de aula, datas, conteúdos e métodos, e estabelece a seqüência dos conteúdos a serem selecionados. As deficiências do curso são: dissociação entre teoria e prática, inexistência de um projeto pedagógico para o curso. Dissociação entre disciplinas básicas e profissionalizantes e currículos distanciados da sociedade são deficiências básicas apontadas pelos professores. Os alunos apontam que estudam estimulando especialmente a memória. Predomina a organização tradicional de sala de aula. Transmissão por meio da fala do professor e do quadro-negro, com uso de lâminas, esquemas dos tópicos principais, com bibliografia indicada a cada tema desenvolvido ou no programa geral da disciplina entregue no início do semestre. Os alunos estabelecem com o professor uma relação de admiração e dependência, bastante cultivada pelo docente devido ao êxito que este alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal.

Castanho, M. E. (2002) ouviu professores do ensino superior da área de saúde sobre sua prática pedagógica cotidiana, visando encontrar eventuais marcas distintivas de sua docência. Constatou que nas aulas teóricas eram usadas aulas expositivas, em vários casos com o apoio de retroprojeção, projeção de slides, apresentação de esquemas e afins, e utilização da lousa. Dificilmente eram empregadas estratégias de trabalhos em grupo nas classes com número grande de alunos. 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. A técnica do seminário há quem afirme que não a usa porque nela não vê qualquer utilidade ou ponto positivo, e há quem a utilize. Também foi apontada a importância do docente preocupar-se com a integração vertical e horizontal de sua disciplina na estrutura curricular. Foram considerados marcantes: professores que transmitiam o conhecimento, mas também davam **dicas** ao aluno que iam além da questão técnica, formando profissionais

completos e não apenas técnicos (grifo nosso); professor com experiência e disponibilidade; professor que foi marcante pelo modo de dar aula, de fazer a parte prática, pelo conhecimento que tinha e que transmitia; professor que era um bom profissional, bom professor, pessoa competente; professor marcante pela atitude de educador, não ensinando apenas a matéria, mas, também, atitudes diante da vida.

Raldi et al. (2003) verificaram por meio de um questionário, a opinião de cento e oitenta alunos de terceiro, quarto e quinto anos de quatro faculdades de odontologia do estado de São Paulo, duas particulares e duas instituições públicas a respeito do papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Verificaram que as características mais importantes de um bom professor apontadas pelos alunos foram: conhecimento na disciplina (87%), a didática (77%), a experiência clínica (54%) e a acessibilidade ou facilidade de relacionamento com os alunos (43%). Outro fator analisado foi a influência do material didático. Na opinião dos alunos, a metodologia empregada tem um papel importante na aprendizagem, sendo que as demonstrações práticas ou workshops são as mais eficientes. A aula expositiva ainda é a estratégia de ensino mais utilizada nas escolas superiores e, para alguns professores é tida com a única estratégia possível. Os alunos preferem aulas teóricas ministradas com o auxílio de multimídia, provavelmente por ser mais dinâmica. Um dos fatores considerado como fundamental na aprendizagem, foi o relacionamento professor-aluno, o professor, dependendo de suas atitudes, pode ser responsável tanto pelo interesse como pelo total desestímulo de seus alunos. Relacionar teoria com prática e o incentivo foram consideradas duas atitudes positivas, enquanto o menosprezo ao aluno e a injustiça em relação a notas, por exemplo, foram consideradas as duas atitudes negativas. Os autores constataram que o professor tem um papel de fundamental importância no aprendizado dos alunos. E verificaram que a maioria dos alunos (80%) atribui aos professores grande responsabilidade pela sua aprendizagem.

Secco e Pereira (2004a) 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. Observaram que ao se referirem ao papel docente em relação à transmissão dos conteúdos, a maioria dos coordenadores assinalou como um aspecto nada ou pouco importante para a qualidade do ensino. O que complementa os dados sobre a avaliação da aprendizagem, quando os coordenadores posicionaram-se em relação à importância ou não da capacidade memorística do aluno, quase 1/3 deles ainda considera importante ou muito importante um ensino apoiado na **transmissão dos conteúdos** (grifo dos autores). Contudo, os dados apontam para uma tendência de ruptura com o paradigma da transmissão, com 2/3 dos coordenadores considerando pouco ou nada importante. Constataram 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. As principais necessidades apontadas pelos coordenadores foram: articular teoria-prática e garantir uma formação generalista. 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.

Segundo Lemos (2005), as aulas de odontologia são marcadas pela repetição de informações a serem copiadas, memorizadas e repetidas por alunos não sobra espaço para argumentação e para a dúvida. O professor privilegia o conhecimento dos modernos recursos

tecnológicos e o repasse de informações toma o lugar da reflexão e da produção do pensamento. Há uma desqualificação da teoria, pautada no princípio que o bom cirurgião-dentista é aquele que sabe fazer e domina uma boa técnica. Por outro lado, os alunos ficam muito mais satisfeitos com aulas que levam os conteúdos selecionados e repassados pelos professores, com modernos recursos educativos, sem muitos questionamentos. Sentem-se gratos com as disciplinas que disponibilizam aulas prontas para xerocópias retratando as falas dos professores durante as aulas.

2.3 Processo ensino-aprendizagem

Para Cunha e Leite (1996), o processo ensino-aprendizagem está fundamentalmente ligado à estrutura de poder da sociedade e, como capital cultural, varia de acordo com o tipo de fazer profissional presente na organização social do trabalho. As formas de controle sobre o conhecimento economicamente válido interferem nas decisões acadêmicas para garantir o destino da distribuição do conhecimento. Assim, as decisões sobre o que ensinar e o que aprender estão vinculadas às formas de controle do conhecimento que vão passando de geração a geração. E, quanto mais capital cultural e econômico este conhecimento representa, mais forte é o enquadramento que sofre e mais herméticas são as condições de mudança, o que corresponde aos mecanismos de reprodução e controle presentes na sociedade.

A docência universitária dá grande ênfase ao processo de ensino e quase omite o processo de aprendizagem. O processo de ensino e processo de aprendizagem não são separados, eles se integram, são complementares e justamente por isso, é que não são idênticos. “A ênfase num ou no outro fará com que os resultados da integração ou correlação dos dois processos sejam completamente diferentes” (MASETTO, 1998, p.11).

Ensinar e aprender estão articulados, sendo mutuamente vias de influência e transformação. O processo ensino-aprendizagem envolve três componentes indissociáveis: a informação, o desejo (emoção envolvida no processo) e a capacidade de produção, de síntese, o que exige a ação docente (BATISTA; SILVA, 1998).

Ensinar pode ser representado por idéias associativas como instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. Ações próprias de um professor que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. O professor é o centro do processo e costuma se perguntar: “o que acho importante ensinar? Como vou ensinar? Como gosto ou prefiro ensinar? Como me é mais fácil ensinar?” (MASETTO, 1998, p.11).

Ensinar é transmitir informação, mas também possibilitar o pensar, mostrar as possibilidades de atuação, estabelecer as correlações, mediar a apropriação do conhecimento e, para que isso ocorra deve haver comunicação. O ensinar é um ato de comunicar-se, é a intencionalidade do professor em ação objetivando a aprendizagem de seus alunos. “Tradicionalmente, o professor do ensino superior organiza e conduz o seu trabalho docente privilegiando a dimensão do saber. Espera-se que o professor conheça profundamente a disciplina que leciona, demonstrando esse domínio e ajudando o aluno a aprender a conhecer” (BATISTA; SILVA, 1998, p.108).

Para Bordenave e Pereira (2002), o ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem, é uma resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno. E, é mais importante o professor acompanhar a aprendizagem do aluno do que se concentrar demasiadamente no assunto a ser ensinado ou mesmo nas técnicas didáticas.

Chassot (1996) afirma que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, e sim, formar profissionais que tenham efetiva consciência de cidadania, independência de

pensamento e capacidade crítica que devem ser adquiridas ao longo de sua escolarização. É preciso formar cidadãos que não só saibam ler melhor o mundo em que estão inseridos, mas principalmente, que sejam capazes de transformar este mundo para melhor.

Aprender é buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. As atividades todas apontam para o aluno como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Neste processo as perguntas que o professor se faz também são outras: “O que o aluno precisa saber para se formar como um profissional – cidadão? Como o aluno aprenderá melhor, fixará melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma a incentivá-lo a aprender?” (MASETTO, 1998, p.11).

Para Batista e Silva (1998), o aprendizado é um processo dinâmico, pelo qual informação, utilização e significação configuram totalidades de diferentes níveis de complexidade. Identificar em que ponto um conhecimento assemelha-se com outros, permite ao aluno o melhor entendimento do fenômeno e a construção de uma base conceitual mais ampla. O processo de aprendizagem é constituído por determinantes cognitivos, afetivos e sócio-históricos, pressupondo a atividade do sujeito que aprende em meio a interações que constrói juntamente com outros sujeitos, implicando, assim, transformações nos planos do conhecimento técnico-científico, da postura crítica e do compromisso ético. O papel do professor passa a ser o de mediador da aprendizagem de seus alunos, ancorada num permanente questionamento docente sobre sua ação e seus estudantes.

Segundo Bordenave e Pereira (2002), aprender não é a mesma coisa que ensinar, já que aprender é um processo que acontece no aluno e do qual o aluno é o agente essencial, além disso, muitas coisas se aprendem sem necessidade de serem ensinadas.

Aprender envolve produzir, trabalhar, colocando esforço e intencionalidade na construção de conhecimento dialeticamente desenvolvido com as ações dos sujeitos: aprende-se a produzir a própria consciência enquanto se constrói também uma consciência social pelo conhecimento e ação. O processo de aprendizagem é essencialmente social e compartilhado, tendo caráter histórico e evolutivo. “Por outro lado, ao estudar superficialmente, ou apenas memorizando, reproduz-se conhecimento. Ao colocar a busca do significado como primazia do ato de estudar pode-se produzir aprendizagens duradouras” (CUNHA; LEITE, 1996, p.62).

Masetto (1998) afirma que 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, a área de habilidades, e a área de atitudes ou valores. A área cognitiva compreende toda a parte mental e intelectual do homem, ou seja, a capacidade de pensar, refletir, analisar, criticar, argumentar, buscar e processar informações, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar. A área de habilidades humanas e profissionais abrange tudo o que se faz com os conhecimentos adquiridos como aprender a comunicar com o outro colega, com o professor, com profissionais da área, com pacientes; trabalhar em equipe interdisciplinar ou multiprofissional; enfim, é o desenvolvimento das habilidades próprias de cada profissão. E a área de atitudes e valores 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.

As DCN recomendam que a formação do sujeito envolva as dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, na formação geral: conhecimentos e atitudes relevantes para a formação científico-cultural do aluno; na formação profissional: capacidades relativas

às ocupações correspondentes; e cidadania: atitudes e valores correspondentes à ética profissional e ao compromisso com a sociedade (BRASIL, 2002).

Para que o processo ensino-aprendizagem se dê no aluno o corpo docente deve proporcionar uma experiência educacional produtiva e atualizada, mantendo coerência didático-científica que amplie os horizontes do aluno, adaptando seus conhecimentos à evolução da ciência e tecnologia, utilizando-se de uma programação didática que assegure a participação ativa do mesmo. O curso deve questionar a forma e o conteúdo de como se sistematiza, transmite-se e cria-se o saber. Deve-se centralizar-se mais na qualidade do ensino sob aspectos de **como** e **o que aprender** (grifo dos autores) (MACIEL; CONRADO, 2004).

Segundo Fischer (1996), 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, desafie-o à autonomia do pensamento.

Um ponto importante a ser analisado segundo Masetto (1998) é como aprendem os alunos universitários:

Estes aprendizes podem ser tratados como adolescentes um tanto irresponsáveis com relação à formação profissional, e então o professor assume a responsabilidade total pelo que este aluno deva aprender através do processo de ensino; ou poderão ser vistos como jovens iniciantes na vida profissional em processo de maturação e a aprendizagem será o resultado de

um trabalho cooperativo entre alunos e professor, assumindo ambos coresponsabilidade pelo êxito da formação profissional (MASETTO, 1998, p.13).

A educação de adultos pressupõe a utilização de estratégias ativas de ensino e aprendizagem, que proponham concretamente desafios a serem superados pelos alunos, tendo o professor como facilitador e orientador do processo. Como os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas do profissional modificam-se rapidamente, um dos objetivos de aprendizagem do curso de graduação é o de aprender a aprender, que envolve o desenvolvimento de habilidades de busca, seleção e avaliação crítica de dados e informações (REDE UNIDA, 1998).

“A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (DELORS, 2001, p.152). Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas, perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 2001).

Segundo Rego (2001) é possível que os professores (des)corteses exerçam um efeito (des)motivador sobre os seus estudantes, induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço e empenhamento, com repercussões no desempenho académico. A cortesia pode constituir, complementarmente com outros atos de cidadania, uma atividade docente de natureza sócio-afetiva com impactos significativos sobre a motivação, empenho, entusiasmo, satisfação, autoconfiança, identificação pessoal e maior disponibilidade para assumir responsabilidades dos estudantes.

De acordo com Murray (1978), a motivação está envolvida em todas as espécies de comportamento, inclusive a aprendizagem. Existem diferentes concepções sobre

motivação. Um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Não é diretamente observado, mas está inferido no seu comportamento. Um motivo divide-se em impulso e em recompensa. O impulso refere-se ao processo interno que incita a pessoa à ação. Um motivo termina ao ser atingido um **objetivo** ou obtida uma **recompensa**, que terão certo efeito redutor ou saciante sobre o incitamento interno (grifo do autor).

Rossi (1999) coloca que o ensino deveria ser mais construído sobre a interação entre ensino teórico e prático, respondendo aos porquês, ao como, ao onde e ao para que, possibilitando ao aluno a busca do conhecimento por meio da curiosidade, da pesquisa e do **aprender a aprender** (grifo do autor).

Dentre as recomendações do Relatório Delors (2001) merece destaque a conformação dos quatro pilares da educação que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Os quatro pilares devem constituir uma só via do saber.

O aprender a conhecer pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana (grifo do autor). Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do tempo atual. Aprender para conhecer supõe antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste

sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro (DELORS, 2001).

Aprender a conhecer e **aprender a fazer** são indissociáveis (grifo do autor).

Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (DELORS, 2001).

Sem dúvida, **aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros** representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação (grifo do autor). O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Para melhorar a situação, a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (DELORS, 2001).

Aprender a ser (grifo do autor). A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. A educação é antes de tudo uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação

contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (DELORS, 2001).

2.4 Organização curricular

As diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2002) propõem a construção de um projeto pedagógico para o curso de graduação em odontologia centrado no aluno como sujeito da aprendizagem tendo o professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. O projeto deverá buscar a formação integral do aluno dando-lhe uma visão mais global e mais holística e enfatizar a formação humanística cultural:

O Curso de Graduação em Odontologia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (BRASIL, 2002, Art. 9).

As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Odontologia para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural (BRASIL, 2002, Art. 10).

O projeto pedagógico corresponde a uma necessidade de formação do sujeito pelo desenvolvimento de capacidades relevantes para sua atuação na sociedade. Implica em uma dimensão cognitiva e uma dimensão moral, envolvendo a capacitação nas dimensões profissionais e de cidadania (CARVALHO, 1998).

O currículo é definido por questões relativas aos conhecimentos das diferentes áreas, mas também por questões políticas, sociais, econômicas, éticas e estéticas, refletindo relações de poder existentes em uma dada sociedade. É um terreno de produção e

criação de cultura onde os conhecimentos são constantemente (re)construídos. No processo não são selecionados apenas conhecimentos, mas também valores, formas de conduta, comportamentos, hábitos considerados válidos e importantes e legítimos de serem ensinados, esperando formar nos alunos uma certa visão de mundo. Nos cursos da área de saúde, selecionam-se conteúdos que formam uma determinada visão de sociedade, de saúde, de doença, de relação médico-paciente; contribuindo para formação de um determinado comportamento profissional (BRASIL, 2000b).

Os conteúdos sempre são selecionados e organizados para fins de ensino, articulando-se a métodos de ensino desses conteúdos. Quando se deseja modificar as formas de ensinar, não basta a mudança de métodos, é preciso rediscutir os conteúdos ensinados em função dos fins sociais para a educação, pois, conteúdo e método se inter-relacionam estreitamente (BRASIL, 2000b).

O planejamento de ensino atual é feito com base no conteúdo da matéria, e não com base na transformação e crescimento do aluno e na satisfação das necessidades da sociedade. Também é feito sem se realizar levantamento e pesquisas sobre as exigências atuais e futuras do mercado de trabalho e da transformação da sociedade, e sem se estabelecer projeções e previsões sobre as necessidades mais amplas da comunidade (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

[...] o conteúdo oficial do currículo, imposto de fora para a aprendizagem do alunado... não marca nem estimula, em geral os interesses e preocupações vitais do aluno. Converte-se assim num aprendizado acadêmico para passar nos exames e esquecer em seguida; enquanto a aprendizagem de estratégias, normas, valores de interação social... vão constituindo paulatinamente as representações, normas de conduta (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1996 *apud* MASETTO, 1998, p.12).

No processo de planejar a ação curricular é necessário levar em conta o currículo oculto da escola. Por currículo oculto entende-se aquele que é propiciado aos alunos

sem que esteja formalmente planejado, ou seja, conscientemente predefinido. Compõe-se do que está implícito em: rituais e práticas escolares; relações hierárquicas de uma instituição escolar (quem manda e quem obedece); regras e procedimentos a serem cumpridos por alunos, professores e funcionários na escola (aceitar regras e como são os mecanismos de instituição de regras e procedimentos); características físicas do ambiente escolar: organização da sala de aula, disposição das carteiras (organização no espaço); formas de organização dos grupos na escola; mensagens implícitas de professores e livros didáticos (valores, atitudes, mas também aspectos relativos ao conhecimento). Muitas vezes sem saber, o professor implicitamente transmite valores e concepções a respeito do conhecimento. O que valorizar, o que desvalorizar, de que forma pensar e de que forma se expressar (BRASIL, 2000b).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) é o documento que norteia as ações da universidade em todas as suas instâncias, além de definir suas relações com o espaço exterior. Os adjetivos político e pedagógico garantem, de um lado, a não neutralidade desse documento e, por outro, o compromisso com o pedagógico. Para a elaboração do PPPI da UEL ocorreu um debate aberto na comunidade acadêmica envolvendo os centros de estudo, departamentos, colegiados de cursos e entidades representativas dos servidores técnico-administrativos, dos docentes e dos estudantes, para levantar os problemas relacionados ao ensino de graduação e pós-graduação, à pesquisa e à extensão. Qualquer projeto político-pedagógico que se venha construir deverá levar em conta, necessariamente, os problemas advindos das interações que se estabelecem entre a universidade, os governos e a sociedade. Compreender essa trama de correlações e se posicionar em relação a ela é um passo necessário para participar conscientemente da construção histórica da universidade e não abandonar a educação ao espontaneísmo social e mercadológico (UEL, 2002).

A comunidade universitária da UEL participou de um processo de discussão sobre o Estatuto da Universidade que possibilitou a redefinição dos princípios e das finalidades que devem nortear as ações da UEL. O novo estatuto afirma que as finalidades da UEL são: gerar, disseminar e socializar o conhecimento; formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento; valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover a formação humanista do cidadão; promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural da sociedade; conservar e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia; estimular a solidariedade humana; educar para a cidadania; propiciar condições para a transformação da realidade; estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas contemporâneos; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente (UEL, 2002).

Desde 1992 está em vigor a resolução nº 1834/91 que estabelece o currículo pleno para o curso de graduação em odontologia da UEL, no Sistema Seriado Anual (UEL, 1991). A duração mínima do curso é de cinco anos, com um total de 4.804 horas, possui estrutura física como aparelhamento das clínicas e laboratórios e salas de aulas para atender quarenta alunos, porém atualmente atende sessenta alunos. A organização curricular do curso é estabelecida por disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, práticas educativas e atividades acadêmicas complementares. O curso é composto por disciplinas básicas e profissionalizantes. A parte básica é ministrada no primeiro ano. A parte profissionalizante conta com atividades pré-clínicas que são desenvolvidas nos laboratórios em manequim. Em seguida, os alunos aplicam os seus conhecimentos em pacientes nas clínicas.

O projeto político-pedagógico do curso de odontologia da UEL visa a uma orientação voltada à realidade socioeconômica regional por meio da realização de atividades intra e extra-murais, desenvolvidas sob a forma de estágios supervisionados bem como

ênfatiza a necessidade do ensino de forma integrada nos níveis horizontal e vertical do currículo. Os trabalhos intra e extra-muros atendem a comunidade local e regional levando o aluno a integrar-se na comunidade, além de proporcionar o contato com a realidade dos serviços públicos de saúde (UEL, 1991).

O curso de odontologia da UEL tem como objetivo geral formar um profissional com capacidade técnica, científica e com boa cultura geral; com espírito crítico e participativo, comportamento ético, consciência política e preocupação social. O perfil do profissional que esse curso forma refere-se a um profissional que tenha capacidade e segurança para exercer a clínica geral com embasamento científico e tecnológico dirigido para a prevenção, restauração, recuperação e promoção social da saúde bucal; além de formar um profissional competente para integrar-se, também a outros profissionais, dentro de um comportamento ético integrado à sociedade (UEL, 1991).

A partir de 2005 o curso de odontologia da UEL está sofrendo adequações na organização curricular a fim de se adaptar às DCN. O projeto político-pedagógico tem como diretrizes gerais a estruturação modular, buscando interdisciplinaridade e favorecendo a atenção integral em saúde; currículo nuclear comum a todos os estudantes; permitir o contato do aluno com a realidade social e multiprofissional; adoção da avaliação formativa; realização de práticas em clínicas integradas com graus crescentes de complexidade, desde o início do curso (UEL, 2004).

O curso de odontologia da UEL tem como novo perfil do formando egresso o cirurgião-dentista com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (UEL, 2004).

Segundo a Rede UNIDA (1998), em um documento em contribuição para as DCN dos cursos da área de saúde, o curso de odontologia deve ter um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando a aprendizagem baseada em problemas, orientada para a comunidade, fundamentado na pedagogia da interação, possibilitando o aperfeiçoamento contínuo de atitudes, conhecimentos e habilidades dos estudantes. O projeto deverá facilitar o desenvolvimento do próprio método de estudo do aluno, possibilitando que este aprenda a selecionar criticamente os recursos educacionais mais adequados, a trabalhar em equipe e a aprender a aprender. O modelo pedagógico deverá levar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento por meio da ação-reflexão-ação, ou seja, aprender fazendo. Enfim, deverá ser utilizada a pedagogia interativa que priorize estratégias ativas de ensino-aprendizagem.

O Artigo 3º das DCN (BRASIL, 2002) refere-se ao perfil do profissional que o curso de graduação em odontologia forma como um ser integral e integrado no contexto da saúde e da sociedade, buscando estar atento às realidades sociais e ao mercado de trabalho:

O Curso de Graduação em Odontologia tem como perfil do formando egresso/profissional o Cirurgião Dentista, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (BRASIL, 2002, Art. 3º).

O que se observa atualmente é que as IES fornecem uma visão especializada em algumas áreas e menos em outras e não uma formação global como propõem as DCN. Frequentemente, o especialista tem o costume de ministrar conteúdos excessivos sobre sua área, ou aprofundar em demasia alguns assuntos, muitas vezes sem levar em conta o perfil profissional que se objetiva em um curso de graduação. Além disso, alguns deles mantêm-se descompromissados com o processo global de formação do aluno, preocupando-se tão

somente com sua área de atuação, defendendo a idéia de que as disciplinas podem ser desenvolvidas de maneira estanque, cabendo aos alunos integrar os conhecimentos adquiridos para deles fazer uso na vida profissional (LOMBARDO, 2001).

Masetto (1998) afirma que o ensino superior no Brasil pode ser definido como um sistema de ensino formador de profissionais para o mercado de trabalho. Essa definição trouxe algumas diretrizes para a organização curricular como currículos estanques, fechados, técnicos, constituídos de disciplinas estritamente ligadas à formação do profissional daquele curso. Para a contratação do corpo docente se dá preferência por profissionais da área bem sucedidos com o papel de transmitir conhecimentos e experiências aos alunos. As estratégias de ensino-aprendizagem, no sistema de ensino formador de profissionais para mercado de trabalho, enfatizam a transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes, ilustrada com projeção de slides e multimídia, realização de algumas atividades práticas, o professor como centro maior das informações a serem aprendidas.

Segundo Moysés (2004), a publicação dos Relatórios Flexner e Relatório Gies, respectivamente em 1910 e 1926, normatizaram o ensino médico-odontológico, o que resultou na concepção mecanicista, com redução da doença à dimensão biológica, levou a maior ênfase no processo curativo-reparador, o que gerou uma prática de alto custo, baixa cobertura, com pouco impacto epidemiológico e desigualdades no acesso. O paradigma cartesiano disjuntivo, aplicado ao pensamento e a ação, com a separação do todo em partes, predomina na formação tradicional do cirurgião-dentista brasileiro. Este paradigma, aplicado aos currículos e disciplinas do meio biomédico, após as sucessivas reformas de natureza flexneriana/giesiana, levou à ênfase no domínio cognitivo e instrumental, privilegiando o mecanicismo, biologicismo, assistência individual, especialização precoce, tecnificação do ato médico-odontológico, ênfase em medicina/odontologia curativa. Um dos problemas mais visíveis do paradigma disjuntivo é a separação, por oposição, das esferas público-estatal e

privada como pólos que se repelem. Assim, geram uma ruptura, na organização objetiva do sistema e nas estruturas mais profundas onde as práticas sociais são representadas, sendo cada vez mais importante o desenvolvimento de competências quanto às dimensões ética, política, econômica, cultural e social do seu trabalho.

No ensino das profissões de saúde ocorre uma dissociação entre sua dinâmica e as necessidades de saúde da maioria da população, o enfoque se dá no tratamento da doença com base na especialização e no arsenal tecnológico mais recente, gerando um desconhecimento ou falta de interesse dos egressos pelos principais problemas de saúde pública (SANTANA, 2001).

Para Vieira (2001), a formação de mão-de-obra para um crescente mercado de trabalho tecnicista e para atender somente as necessidades mais imediatas do cidadão brasileiro, desvincula o homem de suas raízes e as disciplinas formadoras dão lugar às disciplinas com conteúdos funcionalistas. O cidadão distante de sua cultura e da sociedade da qual faz parte, por meio da imposição de modelos educacionais pouco próximos da sua realidade, alimenta um sistema de ensino que não contribuirá para o crescimento individual e coletivo.

A grande maioria dos cursos de odontologia privilegia uma formação extremamente biológica e tecnicista, centrada no elemento dental, deixando de lado a concepção holística de saúde, a qual está ligada a fatores sociais. Esta condição faz com que os profissionais egressos procurem cursos de especialização logo após a conclusão do curso de graduação. Este modelo curricular, individualista e mecanicista, separa a pesquisa da extensão, e a teoria da prática (PIZATTO et al., 2004).

Segundo Lemos (2005), muitos currículos propõem uma carga horária pesada, com os conteúdos prontos e acabados em que não há tempo para o estudo, nem para argumentação e para a dúvida. O professor privilegia o conhecimento das modernas técnicas

ou materiais de trabalho, deixando de lado os saberes e práticas da odontologia inseridas no projeto universitário. A ênfase nas atividades práticas aliadas à pesada carga horária semanal privilegia o tecnicismo do curso de graduação, deixando espaço apenas para a reprodução de idéias e de técnicas. As aulas se tornam lócus de disseminação de resultados obtidos, informações e verdades a serem repassadas, socializadas e consumidas. Isto é expresso pela formação tecnicista, elitista e descontextualizada do contexto socioeconômico.

Fagundes e Burnham (2005) realizaram um estudo qualitativo com professores e alunos dos cursos de enfermagem, medicina e odontologia, além de lideranças comunitárias e agentes comunitários de saúde para discutir a relação entre espaço e aprendizagem, como uma forma de pensar modificações ou inovações curriculares a partir de demandas da prática. Uma questão discutida pelos sujeitos da pesquisa foi a excessiva fragmentação disciplinar dos currículos. Nos currículos de graduação, observa-se que, na maioria das vezes, as disciplinas são tratadas de modo reificado, como conteúdos estanques, com pouca ou nenhuma interconexão, tanto entre si, quanto em relação ao mundo concreto e à experiência vivida; quando muito, aborda as práticas de trabalho de forma mecânica, vazia de reflexão. Isto não só dificulta ao aluno uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade, como, também, contribui para reforçar a visão quase que puramente tecnicista e instrumental.

Paula e Bezerra (2003) avaliaram a estrutura curricular dos cursos de odontologia no Brasil. Constataram que o ensino de odontologia está baseado na aplicação técnica, refletindo a marcante presença da indústria de equipamentos e materiais odontológicos, e pôde-se observar na distribuição da carga horária profissionalizante a forte correlação entre a carga horária total e a parcela que é voltada para a formação profissionalizante.

As universidades não podem mais ficar voltadas para si mesmas, e sim estar abertas as reais necessidades da sociedade. O aluno deve compreender a realidade cultural, social e política para tornar-se um cidadão consciente, competente e comprometido com o processo de construção de uma sociedade mais justa. Para que isso aconteça a educação deve superar as formas tradicionais de ensinar, ultrapassando a mera transferência de conteúdos, de um elenco de disciplinas, muitas vezes desconectadas, fragmentadas, onde o aluno não consegue ter uma visão do conjunto. “Transpor a educação tradicional significa propiciar ao aluno uma formação integral e um espaço para uma atuação ativa propiciando o desenvolvimento da consciência crítica” (MARTINS; HADDAD, 2001).

2.5 Experiências inovadoras

O curso de odontologia da UEM (Universidade Estadual de Maringá) vem cumprindo antecipadamente, desde 1992, o que há de essencial na LDB bem antes da sua promulgação em 1996, e nas DCN, anterior à sua implantação (HIDALGO; CONRADO, 2004).

Para a construção do currículo multidisciplinar integrado do curso de odontologia da UEM o conteúdo foi formulado baseando-se nos conhecimentos e habilidades requeridos e disponíveis capazes de produzir modificações significativas nos problemas bucais da população. Procurou-se formar recursos humanos levando em conta o contexto sócio-econômico-cultural e político da região e do país, a situação epidemiológica, a realidade dos serviços de saúde e do exercício profissional (CONRADO; GOMES; ROBAZZA, 2004).

Ainda segundo esses autores o currículo integrado permite flexibilidade curricular e a adaptação a novas necessidades; devido ao processo de ensino-aprendizagem

ser ascendente, em espiral, agrupa temáticas afins nos momentos apropriados, evita repetições desnecessárias, dicotomias, superposições e diferentes filosofias de ensino e de trabalho; estabelece prioridade no ensino de graduação; obedece a uma seqüência instrucional mais lógica e coerente; caracteriza a integração multidisciplinar efetivamente; caracteriza uma inter-relação definida entre os ensinamentos básico, laboratorial e clínico e entre o teórico e o prático; caracteriza a inter-relação entre os problemas epidemiológicos mais prevalentes; racionaliza a integração clínica, dando ao aluno uma visão mais global e mais holística e enfatiza a formação humanística cultural e a integração multiprofissional.

Para a implantação do currículo integrado do curso de odontologia da UEM, considerado inovador, além das dificuldades de ordem físico-estruturais e da resistência inicial por parte de muitos docentes e discentes, outro grande desafio enfrentado foi a implementação do projeto (MACIEL; CONRADO, 2004).

Alguns fatores surgiram ao longo da implantação do currículo integrado que dificultavam a manutenção da integração dos assuntos básicos e profissionalizantes. Foram fatores inerentes ao modelo curricular, ao corpo docente e discente e à estrutura institucional. Em relação à estrutura curricular um grande problema enfrentado foi o horário flexível dos módulos de ensino e a falta de espaço físico. Em relação ao corpo docente, ocorreu a substituição de professores experientes por professores despreparados e/ou desmotivados, demonstrando incompatibilidade de idéias em relação às exigências da integração, não incorporando o verdadeiro trabalho em equipe. Quanto ao corpo discente, um sério problema entre os alunos que ingressam no curso é a falta de conhecimento de conteúdos básicos exigindo a retomada desses conteúdos. Em relação à instituição, os problemas básicos são associados à falta de infra-estrutura. Inicialmente o curso recebia vinte alunos e atualmente atende quarenta, mas com as mesmas condições anteriores (GARCIA, et al., 2004).

O perfil do profissional que o curso de odontologia da UEM forma refere-se a um ser integral e integrado no contexto da saúde e da sociedade, bem fundamentado biológica, tecnológica, social, ética, cultural e humanisticamente; buscando-se um profissional com visão ampla, atento às realidades sociais e ao mercado de trabalho (HIDALGO; CONRADO, 2004).

Com o ensino atento a realidade em seus diferentes níveis, os profissionais incorporam na sua formação habilidades para trabalhar em diferentes níveis como, por exemplo, o nível comunitário construindo um modelo de atenção que contemple a integralidade, a dignidade e a ética. Os acadêmicos de odontologia da UEM relatam que o enfoque voltado para o serviço público é grande, o que confirma o êxito da proposição curricular de formar primordialmente, e com qualidade, profissionais voltados para o serviço público (TANAKA; AMARAL, 2004).

O currículo integrado do curso de enfermagem da UEL foi lançado em 10 de dezembro de 1999, com implantação para o primeiro semestre de 2000. Para a elaboração do projeto procurou-se considerar a integralidade da assistência; os fatores socioeconômicos com os conteúdos programáticos; as atividades multiprofissionais e interdisciplinares; a necessidade da integração com os serviços e com a comunidade. O projeto pedagógico conduz à integração dos conteúdos do ciclo básico e do profissionalizante, teoria e prática, e possibilita a abordagem de temas transversais como ética, humanismo, comunicação, trabalho em equipe, cuidado em enfermagem, e é organizado em módulos integrados (GARANHANI et al., 2005a).

O currículo integrado de enfermagem da UEL adotou a concepção pedagógica problematizadora. O novo perfil do profissional que esse curso busca formar refere-se a um ser que atenda as demandas de saúde, inserido no mundo de trabalho de forma crítica, intencional, tecnicamente competente, com valores éticos e humanizados,

compromissados com a transformação qualitativa da sociedade e tendo consciência do seu papel social e político de agente de transformação (GARANHANI et al., 2005b).

O curso de medicina da UEL está fundamentado nos princípios da pedagogia interativa que coloca o aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador do processo, baseado na pedagogia do PBL. As discussões para a construção da nova proposta curricular vêm desde 1998, aproximadamente. A nova proposta teve como base os princípios centrais de um **novo modelo acadêmico** como a articulação academia-serviços-comunidade (grifo do autor); interdisciplinaridade; ação multiprofissional; ensino e pesquisa orientados por problemas de saúde da população; atenção integral à saúde; inserção precoce do aluno nos serviços de saúde. Algumas diretrizes do novo curso são: ensino baseado na pedagogia da interação; ensino centrado nas necessidades de aprendizagem do estudante; estrutura modular integrada; contato com as realidades socioeconômicas e de saúde da comunidade e avaliação formativa (FEUERWERKER, 2002).

Ainda segundo essa autora, o perfil do profissional que o curso de medicina da UEL forma refere-se a um ser capacitado para a prática da educação permanente, com domínio dos conhecimentos técnicos, científicos e humanístico, capaz de resolver a maior parte dos problemas de saúde da população, que saiba atuar em equipe multiprofissional. A nova proposta causou mudanças radicais no papel de docentes e alunos no processo ensino-aprendizagem. Os alunos ganharam autonomia, independência, visão integrada e capacidade de proposição.

Em 1997 iniciou-se a implementação de um novo modelo curricular na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). A nova proposta estava fundamentada na interdisciplinaridade, na articulação teoria e prática e no estímulo à aprendizagem ativa. Os problemas e as necessidades da comunidade norteiam o estabelecimento dos objetivos educacionais da aprendizagem. Pretende-se capacitar os alunos para o processo de aprender a

aprender; de prestar atenção aos pacientes; conhecer a realidade socioeconômica da população; capacitar os alunos para os conhecimentos técnico, ético e humanístico; capacitar para trabalhar em equipe e desenvolver a prática baseada em evidências (FEUERWERKER, 2002).

Desde o início dos anos 90, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UEL vem estimulando a implantação de projetos que propiciam mudanças do enfoque aplicativo-tecnológico dos cursos de saúde para modelos que se mostrem úteis e que sejam congruentes com o contexto social, com apoio do Projeto UNI (NAKAMA, 1999).

Na tentativa de criar mudanças no ensino das carreiras da saúde surge a proposta UNI: **Uma nova iniciativa na educação dos profissionais de saúde: uma união com a comunidade** (grifo do autor). Esta proposta visava uma maior articulação entre o ensino das várias profissões de saúde e a incorporação da comunidade nos esforços de colaboração entre as instituições educacionais e de serviço, com o objetivo de contribuir para a reorientação da formação profissional ao nível dos cursos de graduação. A criação de projetos inovadores, em 1991, que envolvessem ensino-serviço-comunidade seria apoiada técnica e financeiramente. Os projetos deveriam envolver dois ou mais cursos da área da saúde como medicina, enfermagem e odontologia, deveriam propor a formação geral, holística, propor novos cenários de ensino e adoção de novas estratégias e avaliação, enfoque interdisciplinar e multiprofissional, e participação ativa da comunidade. Foram aprovados vinte e três projetos UNI em onze países latino-americanos, dentre esses o de Londrina (ALMEIDA, 1999).

O curso de odontologia da UEL integrou-se desde o início (agosto de 1991), pelas disciplinas de odontopediatria e semiologia e no decorrer do processo integraram-se outras disciplinas, à proposta UNI, na expectativa de que esse projeto pudesse causar

mudanças reconhecidamente necessárias para o aprimoramento do curso (NAKAMA; SILVA, 1993).

Em 1992, o PEEPIN (Projeto Especial de Ensino: assistência primária à saúde, práticas multiprofissionais e interdisciplinares) surge como uma das estratégias do projeto UNI. Esse projeto era oferecido para todos os alunos do primeiro ano de todos os cursos do CCS e desenvolvido nas unidades básicas de saúde e nas suas áreas de abrangência, proporcionando ao aluno práticas multiprofissionais e interdisciplinares, utilizando a pedagogia da problematização (ITO; NUNES; MENEZES, 1997).

Em 1995, o PEEPIN 2 (Pesquisa e Ensino: práticas multiprofissionais e interdisciplinares), com enfoque no aprofundamento da metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa, foi ofertado aos alunos de outras séries do CCS (NAKAMA, 1999).

O projeto de ensino “Odontopediatria: teoria e prática interdisciplinar e multiprofissional” surge em 1996 com o objetivo de desenvolver uma proposta de ensino mais compatível com a realidade brasileira, numa visão mais integrada (NAKAMA, 1999).

O PROENP (Projeto de Ensino: introdução à prática de pesquisa multiprofissional e interdisciplinar) iniciou em 1998 para dar oportunidade aos alunos de se capacitarem a planejar e realizar uma pesquisa, em grupos multiprofissionais e com práticas interdisciplinares (NAKAMA, 1999).

2.6 Estratégias de ensino-aprendizagem

A aula expositiva, considerada tradicional, verbalista e autoritária, se contrapõe a uma variedade de modernas estratégias de ensino-aprendizagem. Sua utilização na sala de aula aparece desde o plano pedagógico dos jesuítas, considerado como o marco

inicial do ideário pedagógico nacional, até os mais recentes livros de didática. A aula expositiva é conceituada como uma comunicação verbal estruturada, utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir determinados conteúdos aos alunos. A estratégia torna-se mais eficiente à medida que são atendidos os objetivos a que se propõe, no entanto, é necessário o domínio do conteúdo por parte do professor. A aula expositiva apresenta algumas vantagens como a economia de tempo, ajuda na compreensão de assuntos complexos. Mas, ela apresenta algumas limitações como a ênfase na comunicação verbal, autoritarismo do professor e inibição da participação do aluno (LOPES, 1993).

Cunha (1989) realizou uma pesquisa qualitativa com vinte e um professores de ensino médio e superior, que foram apontados pelos alunos concluintes de cada curso selecionado. O objetivo do estudo foi desvendar o professor na sua história, no seu contexto social, a partir de suas percepções e das condições que o rodeiam. A autora fez quarenta e duas observações distribuídas pelos vinte e um professores, portanto, assistiu a duas aulas de cada um deles, antes da realização das entrevistas semi-estruturadas. Constatou que a exposição oral foi a técnica mais utilizada, com o uso adequado de recursos de ensino, em especial do quadro negro e do projetor de slides que foi o recurso mais citado pelos professores para melhor visualização e aprendizagem dos alunos. O professor foi a principal fonte de informação sistematizada. Este tipo de técnica é preferida pelos estudantes, pelo fato de acharem a posição de ouvinte confortável, principalmente se o professor torna a aula interessante, o que favorece a utilização da exposição oral. Muitos professores têm dificuldades estruturais para o uso de uma metodologia mais criativa, mas, mesmo assim, incentivam os alunos irem adiante aos seus interesses. Alguns professores estabeleciam diálogos formulando perguntas para incentivar a participação dos alunos, tornando a aula mais participativa e até criativa. Os alunos apontaram como bom professor os que tinham conhecimento de sua matéria de ensino, habilidades para organizar as aulas, e os que

estabeleciam relações afetivas com os alunos. O aluno valorizou o professor exigente que cobrava participação e tarefas. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição e, isto é valorizado pelo aluno.

Para Araújo (1993), as variadas estratégias possibilitam variadas intermediações entre o professor e o aluno. Pois, ora estão mais ou menos centradas no professor como é o caso da exposição e da demonstração, ou no aluno como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica. Ora mais ou menos centrada na socialização do educando como é o caso do seminário, do debate, da discussão e, enfim, do trabalho em grupo de modo geral.

Estudar um texto é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor para a transmissão da mensagem, descobrindo o objetivo do autor, antevendo hipóteses, testando-as, confirmando-as ou refutando-as. Para que o estudo de texto se realize em sua plenitude, é necessário que haja uma etapa final, em que os alunos exteriorizem, pela produção própria, algo que adquiriram como o estudo de texto. Uma das vantagens dessa estratégia é o fato de ela envolver o aluno, fazendo-o realizar o seu estudo, portanto, o aluno como sujeito ativo do processo. Deve-se levar o educando a desenvolver a capacidade de interpretação, quer seja com assistência mais direta do professor, quer seja com instruções que orientarão o aluno a caminhar sozinho entre os meandros do texto (AZAMBUJA; SOUZA, 1993).

Para Castanho, M. E. L. M. (1993), o papel da discussão no ensino é analisar um ponto de vista que pode ser tanto uma teoria, um resultado de investigação, uma exposição qualquer, submetendo a discussão a um esmiuçamento tal que sejam analisadas todas as implicações ali contidas, levando os alunos a não aceitarem passivamente uma

posição antes de uma análise profunda e multifacetada. A discussão exercita os alunos para a liderança e para a independência intelectual e não para a subordinação.

Segundo Veiga (1993b), a demonstração é uma estratégia usada para comprovar afirmações, provar por meio de raciocínio, demonstrar um conceito. Como estratégia de ensino-aprendizagem, o trabalho nos laboratórios torna-se mecanicista, só o programado é desejável, sendo muito mais valorizada a eficiência do que a criticidade e o espírito criativo. A relação teoria e prática deve ser o fim a que se propõe o professor. Para que se efetive a unidade entre teoria e a prática, é necessária uma experiência vivida. O aluno constrói, com a colaboração do professor e dos conteúdos ministrados, sua própria visão de mundo, de maneira concreta, a partir de sua experiência. A demonstração permite que o professor perceba o aluno como sujeito de seu processo de aprender, uma vez que ele coloca ênfase na atividade do estudante, sua participação, sua iniciativa e responsabilidade na execução de uma determinada tarefa e na proposição de soluções. Esta estratégia tem como vantagens: propiciar a articulação da prática com o conhecimento teórico; aprofundar e consolidar conhecimentos; confirmar explicações orais e escritas, tornando-as mais reais e concretas; ilustrar o que foi exposto, discutido ou lido; estimular a criticidade e a criatividade; aplicar técnicas de trabalho ou executar determinada tarefa com o auxílio de instrumentos; desenvolver habilidades psicomotoras necessárias às situações de vida profissional; propor alternativas para resolver problemas.

A aula prática oferece um contato direto com a realidade e, pode ser utilizada tanto para a etapa de observação da realidade, como para a etapa de aplicação da realidade, ela pode vir antes ou depois da aula teórica. As aulas práticas devem levantar perguntas que são respondidas pelas aulas teóricas. Não deve existir separação alguma entre esses dois tipos de aulas, pois ambas são parte de um mesmo processo (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Segundo Carvalho (1995), o aluno só aprende determinada técnica executando-a. Para que o aluno domine as situações clínicas é importante que sinta os problemas das técnicas operatórias, antes de executá-las em pacientes, assim, as práticas que puderem ser treinadas como atividades pré-clínica auxiliam muito o aluno, além de ser um excelente recurso de desenvolvimento de habilidades motoras.

As estratégias de ensino-aprendizagem socializado ou de grupos, onde o aluno deixa de ser sujeito passivo para se transformar em sujeito ativo da aprendizagem por meio da cooperação dos grupos de trabalho tornando o ensino mais crítico e criativo, vêm sendo utilizadas pelos professores em substituição às aulas expositivas. O seminário é uma das estratégias mais utilizadas, e que pode se utilizar da exposição oral, da discussão e do debate, sendo de grande valia para apresentar um tema novo ou aprofundar um assunto mais polêmico. Basicamente, o seminário visto como estratégia de ensino-aprendizagem é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina. Esta estratégia cria a oportunidade para os alunos se desenvolverem no que se refere à investigação, à crítica e à independência intelectual. O conhecimento a ser assimilado, reelaborado e produzido é estudado e investigado pelo próprio aluno, pois este é visto como sujeito da aprendizagem. A participação do professor não é mais predominante, ele assume o papel de coordenador do seminário, usando a indagação como forma de conduzir o seminário. O emprego do seminário como estratégia de ensino-aprendizagem envolve três etapas. A primeira é a preparação que envolve encargos, tanto para o professor como para os alunos. A segunda é a apresentação do tema e discussão dos temas. A terceira e última etapa consiste na análise final sobre o trabalho realizado pode ter efeito de atribuição de nota. O seminário é uma excelente estratégia para estimular a produção do conhecimento (VEIGA, 1993a).

Segundo Carvalho (1995), o seminário é um método de ensino amplo que inclui a pesquisa e a discussão, proporciona oportunidade de reflexão aprofundada sobre um tema, e possibilita ao aluno a participação e responsabilização conjunta na própria aprendizagem. Contribui para que a sala de aula não se reduza a espaços para o repasse de informações e de novidades tecnológicas, mas para ensinar o alunos a aprenderem o mundo, ou valorizarem a formação profissional com maior envolvimento.

Para Bordenave e Pereira (2002), o seminário é uma forma de incentivar a participação ativa dos alunos investigando diversos aspectos de um problema e colocando os resultados em comum.

O ensino com o uso de novas tecnologias na sala de aula são propostas de tornar o estudante universitário sujeito do processo de aprendizagem. A valorização da parceria e co-participação 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. O papel do professor deve ser visto como o de educador responsável pela mediação pedagógica, que estimule a aprendizagem do aluno como processo pessoal e grupal, oriente seus trabalhos, discuta com ele suas dúvidas, seus problemas, incentivando a avançar no processo do conhecimento (MASETTO, 2004).

O desenvolvimento da tecnologia abre ao ensino vias inexploradas. As tecnologias informáticas multiplicaram as possibilidades de busca de informações e os equipamentos interativos e multimídia colocam à disposição do aluno um manancial inesgotável de informações, o que o torna pesquisador. O professor ensina ao aluno a avaliar e gerir, na prática, a informação que lhe chega. “Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começam a surgir nas salas de aula novos tipos de relacionamento” (DELORS, 2001, p. 190-191). Contudo, o

desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, pelo contrário; mas modifica-o profundamente e constitui para eles uma oportunidade que devem aproveitar.

O Relatório Delors argumenta que o professor não deve ser considerado como o único responsável pelo conhecimento:

Numa sociedade da informação, o professor já não pode, com certeza ser considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança. É também indispensável que a formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, lhes confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos. A experiência, de fato, tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização. Há, pois, que elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que supõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas. Além disso devem ser sensíveis também às modificações profundas que estas novas tecnologias provocam nos processos cognitivos. Já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender, têm também de os ensinar a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico (DELORS, 2001, p.192).

2.7 Avaliação

A palavra avaliação, na educação, tem estado vinculada a uma dimensão classificatória de atribuir juízo de valor, de julgamento, de regulamentação, utilizada como um instrumento de poder e controle que aprova ou reprovava. É usado como um artifício de punição, ocorrendo a partir de um currículo pré-definido reduzindo-se a uma medida. Numa avaliação tradicional, o mais conhecido dos instrumentos é a prova que avalia, julga e classifica o que foi ensinado e não o que foi aprendido é um relato instantâneo de um determinado momento, utilizada como certificação ou verificação de resultados (MASETTO; PRADO, 2004).

Segundo Luckesi (1992, p.172), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão”. É um instrumento de dinamismo e progresso, e o mecanismo ação-reflexão-ação é importante para que a avaliação cumpra o seu papel. No entanto, a avaliação é assumida como classificatória por notas e conceitos, o que impede o processo de crescimento para a liberdade e autonomia e para o processo de conhecimento do aluno.

Para Mizukami (1986), a avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo transmitido em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir, por meio de provas, exames, exercícios. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

De acordo com Hoffmann (1993), os instrumentos de avaliação têm caráter classificatório e comparativo. Os professores de ensino superior preparam tarefas avaliativas para acompanhar as dificuldades de alunos, em grande número na sala de aula. Educadores e educandos concebem a avaliação como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente. A ação autoritária revela princípios e metodologias de caráter fundamentalmente sentencivo que é uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios para aprovação ou reprovação e, portanto, relacionados a procedimentos terminais e conclusivos, limitando o aprofundamento necessário em relação ao significado das interferências constantes dos professores nas manifestações dos alunos. A prática avaliativa concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais – do professor, e limitam o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do aluno, desconsiderando a importância da reciprocidade na ação educativa. A prática avaliativa compreende o estabelecimento de objetivos pelo professor que na maioria das vezes estão

relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático e, a determinados intervalos, a verificação por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. O professor aplica testes para constatar resultados, e em seguida expressa tais resultados em valores numéricos tornando a avaliação sentenciosa e classificatória. No entanto, o teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços e incompreensões dos alunos e exige do professor uma tarefa séria de interpretação. A avaliação autoritária e coercitiva determina continuamente situações de sucesso e fracasso escolar com base em exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno, assumindo a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem. Deixando de lado o sentido fundamental da ação avaliativa que é o movimento, a transformação.

Cunha e Leite (1996) desenvolveram uma pesquisa para estudar a natureza do conhecimento distribuído pela universidade em diferentes cursos/carreiras profissionais, incluindo o curso de odontologia, e entender os processos que determinam as escolhas curriculares feitas, bem como sua influência na aprendizagem dos alunos. Na avaliação, os professores estabelecem no início do semestre o número de provas e o peso de cada prova ou trabalho. Recomendam a utilização de tópicos de esquemas construídos em aula com aprofundamento nos livros e outras publicações. O critério para saber se houve aprendizagem passa pela avaliação com aprovação e pouca reprovação, por meio de provas com questões objetivas e analítico-expositivas. Também é avaliado a atuação na clínica e o trabalho na comunidade. Alunos são comparados entre si. Pode incluir decisão com colega que atua na área e auto-avaliação dos alunos. Em geral todos os estudantes são aprovados e não se evadem, completando o curso no tempo previsto na grade curricular. Os resultados da avaliação pesam para classificar ou aprovar os alunos e para selecionar os alunos que serão bem sucedidos profissionalmente.

Segundo Batista e Silva (1998), a cobrança de um aprendizado, muitas vezes, ocorre somente pelo componente de retenção do conceito, o professor dá a aula, o aluno anota tudo e o repete na prova. O professor considera que o aluno aprendeu e este, por sua vez, considera-o um bom professor. Contudo, a simples retenção da informação sem raciocínio crítico, sem clareza de sua aplicação, sem correlação com outros acontecimentos não significa aprendizagem e tende a ser transitória e rapidamente esquecida.

Demo (2005) afirma que é sempre possível reduzir o aluno a objeto de cópia, se for submetido a ouvir, tomar nota e fazer prova, tudo de maneira reprodutiva. O conhecimento é a habilidade de questionamento, enquanto não se questiona não se conhece, apenas se reproduz.

“A avaliação pode ser caracterizada como um processo de cooperação entre professores e alunos que devem ser avaliados em suas capacidades, habilidades, ganhos acadêmicos ajustamento pessoal e social, além de aspectos afetivos e motivacionais” (ALVARENGA, 2002, p.60). Mais importante do que saber o que o aluno sabe, é saber como ele usa seu saber, como o conhecimento o torna mais útil à sociedade, ou como desenvolve seu papel de cidadão. A avaliação precisa ter o caráter mediador, formativo, diagnóstico e não punitivo e classificatório. Em um estudo realizado com alunos do curso de direito sobre avaliação, eles consideraram as práticas avaliativas desinteressantes, cansativas, amedrontadoras, punitivas, inadequadas e antiquadas.

De acordo com Bordenave e Pereira (2002), na área da educação medir significa determinar, por meio de instrumentos adequados, aspectos quantitativos e qualitativos do comportamento humano, ou seja, variáveis da personalidade tais como interesse, atitudes; ou aspectos relacionados diretamente com a aprendizagem sistemática a qual indica o que o aluno já aprendeu ou está aprendendo. Os professores vêem a aplicação de provas e testes como uma simples rotina, ou para cumprir exigências administrativas, ou ainda

como um meio de punir os alunos. As provas e testes são, pois, procedimentos didáticos de acompanhamento da aprendizagem, do diagnóstico e controle. Servem para determinar em que grau foram atingidos os objetivos fixados, que englobam os comportamentos na área motora, afetiva e cognitiva; e para verificar a eficiência do ensino e das atividades planejadas e promovidas pelo professor. A avaliação tem também a função de selecionar e classificar alunos, sobretudo nas fases de transição entre um nível e outro.

A avaliação, ainda hoje, continua sendo tomada como sinônimo de controle, como momento de aplicação de provas. Na pedagogia tradicional são avaliados os programas ou a aprendizagem em termos de objetivos preestabelecidos pelo professor. A avaliação tem caráter de medida e consiste na aferição e constatação da quantidade do conteúdo da matéria ensinada que o aluno foi capaz de aprender. Nesta abordagem a avaliação tem caráter classificatório, burocrático e de certificação, onde a produção e o registro de notas/ conceitos é que classificarão o aluno, promovendo-o ou não para a série seguinte. O crescimento em termos de desempenho e o desenvolvimento de habilidades ficam pouco evidenciados. A avaliação passa a ter função disciplinadora e de pressão psicológica, funções informais, preferidas pelo professor arbitrário, autoritário e pouco consciente das reais funções da avaliação (BRASIL, 2003).

Guariente et al. (2001) estudaram como a avaliação está acontecendo no curso de enfermagem e o que significa para os alunos. Foram ouvidos alunos das segunda, terceira e quarta séries, totalizando cento e vinte e dois participantes. Observaram que a avaliação escrita é ainda o recurso mais utilizado pelos professores, emergindo como algo estressante, exigindo muita memorização e pouca relação entre as diferentes partes da informação. Esse esforço mental do aluno não contribui para a formação de conceitos relevantes que poderiam ser empregados em outras situações.

Os professores atribuem graus numéricos a vários aspectos relacionados à vida do aluno na escola, indiscriminadamente, atribuindo notas a aspectos atitudinais dos estudantes como comprometimento, interesse, participação ou a tarefas deles que não admitem escores precisos, por meio de métodos impressionistas e por comparação valendo-se de sua impressão geral a respeito do aluno. Os conceitos minimizam o privilégio a escores finais do aluno obtidos em provas periódicas, valorizando, assim, o seu processo de aprendizagem e, encaminham para a análise de aspectos afetivos e psicomotores ao lado dos aspectos cognitivos, antes exclusivamente privilegiados, são adotados como expressões representativas do desenvolvimento global dos alunos, observado em determinados períodos letivos (HOFFMANN, 1993).

O curso de odontologia da UEM, baseado no currículo integrado, tem estimulado avaliações integradas de conteúdos programáticos sendo comuns na avaliação dos alunos as questões baseadas em problemas, os casos clínicos e questões que inter-relacionam áreas do conhecimento. O ensino dos aspectos de normalidade divide-se em grandes sistemas e o estudo de patologias aproxima-se do modelo PBL (Problem Based Learning, ou seja, aprendizagem baseado em problemas). É fundamental a presença da integração na avaliação para que o aluno possa apresentar, ao final do curso, o perfil profissional definido (MIGUEL, 2004).

Ainda segundo esses autores, de acordo com o projeto pedagógico do curso da UEM os objetivos institucionais são listados de forma a expressar os atos essenciais e mínimos a serem expressos pelo aluno. Desta forma, a avaliação de resultados deveria qualificar o aluno como apto ou inapto a prosseguir no processo de ensino-aprendizagem atribuindo-se valores entre zero e dez.

A avaliação não deve se restringir à do estudante, ou do produto, e sim fazer parte da avaliação do programa como um todo, ou seja, do processo de formação profissional.

Deve-se considerar como eixo central a avaliação formativa dos estudantes, permitindo que cada estudante tenha a possibilidade de resgatar conhecimentos, habilidades ou atitudes não adquiridas ao final de cada módulo ou unidade educacional, possibilitando uma recuperação em casos de insucesso, não marginalizando, e sim integrando. A preocupação fundamental deve ser com a formação de cada estudante, e não somente com a avaliação somativa, de seus pontos e médias, por vezes meramente punitiva ou comparativa (REDE UNIDA, 1998).

A avaliação nas tendências pedagógica críticas, progressistas, transformadoras é reflexiva, investigativa, contínua, participativa, negociada, democrática, incluindo a auto-avaliação, e abrangente porque envolve todo o processo educativo. A ênfase está no caráter diagnóstico e formativo da avaliação, levando o aluno a conhecer, analisar e superar as dificuldades. Nesta abordagem, a avaliação não é fim em si mesma, mas processo, ela começa desde o primeiro encontro do professor com seus alunos e qualifica-se como processo de acompanhamento permanente, que carece constantemente ser reconstruído, reconquistado, refeito. A abordagem transformadora enfatiza a função da avaliação formativa como reguladora do processo ou, ainda, que ela exerce as funções de acompanhamento, de orientação e reorientação do processo. O que permite compreender o percurso do aluno, descobrir suas potencialidades, apreciar o grau de dificuldade encontrado nos estudos. O importante é o processo educativo do aluno e não a nota ou o conceito, e deve ocorrer com muita frequência ao longo do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2003).

Segundo Masetto e Prado (2004), a avaliação formativa respeita a realidade de cada um em uma dimensão coletiva, aponta as causas das dificuldades e é permeada pela ação-reflexão. O que se busca neste paradigma é o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores. Deve ocorrer num processo contínuo, onde todo o desenvolvimento está preocupado mais com o processo do que com os resultados. O papel do educador é o de intervir no processo de aprendizagem, com responsabilidade e comprometimento.

“A forma de medida, o tipo de questão, dependerão, exclusivamente, daquilo que se pretende medir. O critério para determinar se um instrumento de medida é bom ou mau é a adequação das questões de que se compõe aos objetivos que pretende medir” (BORDENAVE; PEREIRA, 2002, p. 271).

Ainda de acordo com esses autores, a prova dissertativa proporciona uma grande liberdade e espontaneidade de respostas, o aluno deverá livremente formular, organizar, abreviar ou ampliar as respostas. Avalia-se o pensamento imaginativo e de investigação, habilidade de síntese e forma de tratamento de tema complexo.

Já para Alvarenga (2002), a prova dissertativa, muito utilizada como instrumento de avaliação nos cursos do ensino superior, é mais adequada para conhecimentos reprodutivos, ligados à memorização de fatos, metodologias, definições, convenções.

Uma prova dissertativa pode ser corrigida apenas como certa ou errada quanto aos conceitos ali expressos, ou pode ser uma oportunidade para que o aluno aprenda a expressar seus conhecimentos certos ou incompletos ou errados, avaliar sua capacidade de síntese, seu pensamento lógico, sua clareza de redação, sua capacidade crítica e sua organização de pensamento e coerência na resposta. Tudo isto o aluno pode aprender numa prova dissertativa, desde que tenha sido colocado para ele de forma clara que todos estes aspectos são esperados dele nessas respostas e que depois, na correção, sobre todos estes aspectos ele receba **feedback** claro e explícito do professor (MASETTO; PRADO, 2004, grifo dos autores).

Para Cunha (1998) os currículos estruturam-se de forma fragmentada, induzindo uma avaliação do mesmo modo. Os alunos devem devolver o produto adquirido objetivamente, preferencialmente em forma de testes de múltipla escolha. Estes não admitem a interferência do pensamento e da experiência dos alunos e do professor. Não há meia

resposta, ou está certo ou está errado. Celebram a racionalidade, separando o ato pedagógico de sua execução.

Uma prova de múltipla escolha se destina a identificar os conhecimentos dos alunos quanto ao conjunto total das informações e conceitos de uma área, faz uma varredura abrangendo todos os conceitos de uma disciplina, o que nenhuma outra técnica é capaz de fazer. Então os objetivos a serem avaliados são bem específicos: conhecimento de todos os conceitos, lógica de pensamento, raciocínio, fixação de conceitos (MASETTO; PRADO, 2004).

Para Bordenave e Pereira (2002), o argumento mais forte a favor da prova objetiva é que ela pode ser suficientemente clara para que o aluno saiba o que se espera dele.

Ainda segundo esses autores, as provas práticas são aquelas que requerem utilização de equipamento, ainda que nem sempre os alunos tenham que manipulá-los. Os exames práticos podem incluir a solução de um problema com perguntas mais ou menos sofisticadas, medindo habilidades motoras e/ou intelectuais.

Enfim, a avaliação de estudantes de saúde limita-se a identificar a capacidade do aluno em executar tarefas ou reconhecer uma condição clínica presente no paciente seguindo uma lista de procedimentos técnicos a serem executados, sendo excluídos do processo a habilidade de análise, flexibilização e planejamento. Como consequência tem-se a insegurança do recém-formado, estimulando a sua especialização precoce (MIGUEL, 2004).

No entanto, a avaliação para a educação profissional na área da saúde deve ter compromisso com a educação democrática, em uma perspectiva de inclusão do educando no processo educativo, e não de exclusão; deve ser participativa e solidária; contribuir para que o educando se torne sujeito do seu processo de aprendizagem; e, enfatizar o processo e o resultado qualitativo do aprendizado (BRASIL, 2003).

2.8 Formação e atualização docente

Há uma necessidade de rever a formação do professor universitário, pois novas demandas sociais e amplos questionamentos em relação à qualidade das práticas pedagógicas estão se desenvolvendo no interior das IES (SECCO; PEREIRA, 2004b).

Segundo Luckesi (1992), não se exige nenhuma formação específica para ser educador. Existem profissionais de áreas diversificadas que atuam em educação e que não tiveram nenhuma formação para tal. Esses profissionais possuem uma formação específica numa área do conhecimento e, a partir daí, dedicam-se ao ensino, não se exige do educador uma preparação adequada para o exercício da docência do ponto de vista do compromisso político, da competência técnica e científica, que ela exige.

Para contratação do corpo docente se dá preferência a profissionais da área bem sucedidos, dos quais se exige um mestrado ou um doutorado, que os torne mais competentes na transmissão de conhecimentos e experiências aos alunos. Deles não se pede competências profissionais de um educador no que se refere à área pedagógica. Sendo o critério quase único de contratação: “Quem sabe fazer, sabe ensinar” (MASETTO, 1998, p. 9).

A maioria dos professores, que são cirurgiões-dentistas, são altamente capacitados para o consultório, ou seja, são excelentes especialistas, mas pecam na parte didática, alguns não têm vocação para a prática do ensino. “Já ouvi pessoas dizerem que o professor de Odontologia não está preparado para ensinar. É um profissional no seu campo específico que, de repente, passa a lecionar e o faz sem muita competência” (MADEIRA, 1995, p. v).

Segundo Pizzatto et al. (2004) a docência é vista como uma atividade puramente científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.

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 públicos. Superando a idéia de que o professor era o profissional bem conceituado da cidade, embora não estivesse preparado e nem tivesse vocação para ensinar. Os cursos de pós-graduação preparam melhor os profissionais para o exercício do magistério superior, apesar de darem muita ênfase à pesquisa (CARVALHO, 1995).

A falta de uma formação pedagógica vem marcando a formação do professor ao longo da história da odontologia. Isso pode ser observado desde os cursos pioneiros de odontologia. Nesses, os professores eram os profissionais bem-sucedidos e disponíveis para ensinar. Hoje, apesar da formação se estruturar a partir de um curso de pós-graduação, ainda persiste a falta da perspectiva pedagógica, ficando a formação do docente em odontologia voltada para as especificidades da profissão (PÉRET; LIMA, 2005).

Segundo Cunha e Leite (1996), 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, porque 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.

Para Carvalho (1998), a velocidade da produção do conhecimento exige a permanente atualização do professor. A progressão na carreira docente avaliada predominantemente pela produção científica, tem ocasionado o distanciamento dos professores das atividades relacionadas como o ensino de graduação e concentrando-se em

pesquisas na pós-graduação. Os docentes de ensino superior comumente não receberam uma formação pedagógica adequada e, como decorrência, apresentam dificuldades no exercício desta atividade que requer uma abordagem múltipla e complexa do processo ensino-aprendizagem. Só recentemente alguns cursos de pós-graduação estão incluindo disciplinas que abordam esse assunto.

Cunha (1989) em um estudo qualitativo realizado com vinte e um 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, afirmam 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.

Segundo Leite et al. (1998), 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, onde a racionalidade cognitivo-instrumental é privilegiada. Esta racionalidade configura currículos onde 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.

Moré (2002) realizou um estudo para avaliar a percepção de sessenta e nove médicos docentes do Departamento de Medicina da Universidade Estadual de Maringá, sobre suas dificuldades e necessidades nas atividades educacionais por meio de um questionário estruturado com abordagem de domínios do processo educacional. Verificou que metade dos professores não tinha pós-graduação *strictu sensu*. O tempo médio total de docência foi de nove anos e meio. A grande maioria dos docentes tem como regime de trabalho 40 horas/aula semanais, sem dedicação exclusiva. 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 treinamento formal em educação e se baseiam em modelos de professor que conheceram. 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 Pereira (2002) fizeram um levantamento dos problemas atuais do ensino realizado com professores que participam dos cursos de metodologia 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, sobrecarregando 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 Fernandes (2001) ao se abordar a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário, há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação. Centrando-se no espaço da educação formal, quando o docente realiza cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa, ficando seu desempenho como professor medido por sua produção científica, mas sem uma reflexão sistematizada que traga sua prática pedagógica como foco de análise. Os programas de doutorado e mestrado são configurados numa forma que privilegia a especialização numa ênfase ao conhecimento e numa preparação para a pesquisa. O professor vem fazendo sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica; às vezes, no âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica. O professor que atua no ensino superior não precisa ter formação pedagógica.

Foresti (2001) coloca que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por docentes com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros que trazem a sua experiência profissional para a sala de aula, outros, ainda, sem experiência profissional ou

didática, oriundos de cursos de pós-graduação *lato e/ou strictu sensu*. O definidor da seleção do docente sempre foi a competência científica. Com a globalização, altera-se a concepção de docência universitária, pela influência do mercado, exigindo permanente capacitação de recursos humanos, pela flexibilização da aprendizagem e intensificação da competitividade, pressionando as instituições e os docentes a seguirem a tendência internacional, ou seja, a formação didática da exigência de desempenho de excelência.

A qualidade de ensino é determinada pela formação contínua dos professores e os meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos. Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas. Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, por meio de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua, o que contribuiria muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social. Uma vez que, 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 requerida (DELORS, 2001).

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar a percepção de professores e alunos do curso de graduação em odontologia a respeito do papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

3.2 Objetivos específicos

- Analisar a influência do professor na aprendizagem;
- Analisar a influência da organização curricular na aprendizagem;
- Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem;
- Analisar a influência da avaliação na aprendizagem;
- Identificar os responsáveis pela aprendizagem;
- Analisar a influência da formação e atualização docente na aprendizagem.

4 METODOLOGIA

4.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Minayo e Sanches (1993) um bom método será sempre aquele, que além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, tem que ser operacionalmente factível.

Investigar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em odontologia implica em explorar as percepções experimentadas pelos alunos e professores deste curso. Para Demo (1981) no termo processo reconhece-se que as realidades processuais são sempre inacabadas, abertas, fragmentárias e estão sempre em movimento, em formação.

Na pesquisa qualitativa os dados se constituem na experiência do sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa por meio de expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado. Os dados são, portanto, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Espera-se que os sujeitos relatem de maneira precisa o que ocorre com eles ao viver suas experiências. O dado sempre é relatado de diferentes maneiras, pois o significado expresso pelos sujeitos sobre suas experiências pode variar de sujeito para sujeito gerando um conjunto de significados (FINI, 1997).

Na pesquisa em educação tenta-se descrever fenômenos e não explicá-los. O fenômeno surge para a consciência manifestando-se como resultado de uma interrogação, ou seja, só existirá fenômeno educacional se existir um sujeito no qual ele se situa ou que o vivencia. Assim, não existe possibilidade de interrogar o ensino ou a aprendizagem, mas sim

o sujeito que está ensinando e o sujeito que está aprendendo. Neste tipo de pesquisa sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional (FINI, 1997).

Em educação as coisas acontecem de maneira tão enredada que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e determinar quais são as responsáveis por determinado efeito, pois o que ocorre é a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo. Nos estudos de educação, assim como de outras ciências sociais os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Ele não se abriga em uma posição de neutralidade científica, pois está implicando necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. Ao mesmo tempo, entende-se que o fenômeno educacional está situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios da pesquisa educacional é o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objetivo de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta investigação 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 particulares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2001) e é importante para compreender as relações que se dão entre atores sociais e sua situação (GASKELL, 2002; MINAYO, 1994).

4.2 População de estudo

Foi constituída por docentes e discentes do curso de Odontologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná.

Para a definição dos professores cirurgiões-dentistas a serem entrevistados fez-se uso da variedade de tipos que, segundo Turato (2003) é um processo de seleção de sujeitos escolhidos segundo o arbítrio e interesse científico do pesquisador. A escolha obedeceu então aos seguintes critérios, buscando-se representar as possíveis realidades:

- Em relação ao sexo (masculino e feminino);
- Ao tempo de formação (até 10 anos, de 11 a 29 anos e 30 ou mais anos);
- Ao tempo de carreira docente (até 10 anos, de 11 a 29 anos e 30 ou mais anos);
- À titulação (especialista, mestre, doutor);
- Ao regime de trabalho (20 horas, 34 horas, 40 horas, TIDE);
- À área de atuação (disciplina);
- Representatividade (ensino, pesquisa, estágio, chefia).

Quanto aos discentes optou-se por entrevistar somente os alunos do quinto ano de graduação em odontologia, entendendo que os formandos estão mais aptos a discorrer sobre seu processo de formação acadêmica por terem passado por todos os estágios educacionais e, por terem tido contato com um número mais amplo de docentes durante o curso.

Como critério delimitador da seleção foi empregado a saturação, sendo encerradas as atividades de campo quando verificado que a inclusão de novos estratos passou a apresentar uma quantidade de repetições em seu conteúdo (BAUER; AARTS, 2002; TURATO, 2003).

Uma vez que o interesse desta pesquisa não é contar opiniões ou pessoas, mas sim explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão (FINI, 1997; GASKELL, 2002; MINAYO, 1994). Assim, o critério para a seleção dos entrevistados não é numérico.

Houve um contato prévio com os possíveis entrevistados, para explicar os objetivos da pesquisa, solicitar a colaboração dos mesmos e agendar as entrevistas. Foram incluídos no estudo os que concordaram em participar da pesquisa e os que tiveram disponibilidade de tempo e facilidade de contato (TURATO, 2003).

Dez alunos participaram do estudo. Foram entrevistados 5 alunos do sexo masculino e 5 do feminino com uma média de idade de 23,7 anos, variando entre 22 e 28 anos.

Doze professores fizeram parte deste estudo. A figura 1 proporciona melhor visualização das características dos docentes entrevistados. A maior parte dos docentes pertence ao sexo masculino (aproximadamente 67%). A grande maioria dos docentes (aproximadamente 58%) tem como regime de trabalho 40 horas/aula semanais, sem dedicação exclusiva. Três docentes atuam na instituição de ensino em tempo parcial. E, somente dois professores atuam em regime de dedicação exclusiva.

Os professores entrevistados apresentaram tempo de formação profissional entre sete e trinta e nove anos, com média de vinte e três 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 trinta e oito anos de atividade docente. A faixa intermediária de onze a vinte e nove 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. Alguns dos professores entrevistados exercem ou já exerceram atividades de administração. Entre estas as mais citadas foram chefia de departamento, coordenação de estágio e de curso.

DISCIPLINA	SEXO		TEMPO DE DOCÊNCIA (anos)			TEMPO DE FORMADO (anos)			REGIME DE TRABALHO (h/s)				TITULAÇÃO		
	FEMININO	MASCULINO	≤10	11 - 29	≥30	≤10	11 -29	≥30	20	34	40	TIDE	Espec.	Mestre	Doutor
Cirurgia	1	1	1	1	-	-	1	1	-	-	2	-	-	1	1
Dentística	1	1	1	1	-	-	2	-	-	-	1	1	-	1	1
Endodontia	-	2	1	1	-	1	1	-	1	-	1	-	-	1	1
Ortodontia	-	2	1	-	1	-	1	1	1	1	-	-	1	-	1
Pediatria	2	-	-	2	-	-	2	-	-	-	1	1	-	1	1
Periodontia	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1
Prótese	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-
NÚMERO TOTAL DE ENTREVISTADOS	4	8	4	7	1	1	8	3	2	1	7	2	1	5	6

Figura 1 – Caracterização dos professores entrevistados

4.3 Local de estudo

Em 1962 foi criada a Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina (FEOL). O reconhecimento do curso de Odontologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) veio em 10 de maio de 1966 com o regime seriado e duração de quatro anos. O sistema de créditos foi implantado em 1973, observou-se porém, que os objetivos finais do curso não foram atingidos em sua plenitude, pois a qualidade do profissional formado não conseguiu o mesmo nível de qualidade que o sistema anterior vinha alcançando (UEL, 1991). Com a necessidade de buscar uma formação básica específica ao curso de odontologia e perfeitamente integrada ao setor profissionalizante, eliminando-se conteúdos desnecessários e duplicidade de informações, a resolução nº 1834/91 estabelece o currículo pleno para o curso de graduação em Odontologia da UEL, no Sistema Seriado Anual, que está em vigor desde 1992. A duração mínima do curso de odontologia é de cinco anos. A cada ano o curso forma sessenta novos profissionais (UEL, 1991). A partir de 2005 o curso está sofrendo adequações a fim de se adaptar à implantação das DCN (UEL, 2004).

O curso de odontologia da UEL obteve bom desempenho no Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão. Entre os anos de 1997 a 2003 conseguiu quatro conceitos A e três B (BRASIL, 2005).

4.4 Coleta de dados

A técnica utilizada para o trabalho de campo foi a entrevista que é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem

perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (FARR, 1982 *apud* GASKELL, 2002, p.65).

Foi empregada a entrevista semi-estruturada onde fundamentalmente o ponto de vista pessoal do entrevistado é explorado em detalhe (GASKELL, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessa à pesquisa, oferecendo amplo campo de interrogativas que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Este seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Os dados foram coletados pela própria pesquisadora no período de novembro a dezembro de 2004, e de março a abril de 2005, nas dependências da escola de odontologia no intervalo ou no término das aulas, conforme a preferência dos entrevistados.

A entrevista foi composta por alguns momentos, segundo Gaskell (2002) e Minayo (1994). Antes do início das gravações, houve alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento por ter concordado em falar, e esclarecimento quanto aos aspectos legais. Um pedido para gravar a sessão que foi justificada como uma ajuda à memória para uma análise posterior. Seguiu-se a entrevista propriamente dita. Finalizando-a com uma nota positiva, com agradecimentos ao entrevistado e garantia de confidencialidade das informações, abrindo-se espaço para fazer mais alguns comentários.

O tempo médio de duração das entrevistas dos alunos foi de 24 minutos e dos professores foi de 22 minutos. A entrevista mais curta teve a duração de 10 minutos e a mais longa de 40 minutos.

Os instrumentos que foram utilizados para a coleta foram gravador, caderno de campo e roteiro semi-estruturado contendo questões abertas (Apêndice A e Apêndice B). O

roteiro orientou a entrevista, facilitando a abertura, a ampliação e o aprofundamento da comunicação. No caderno de campo foram registradas todas as observações e informações que não eram o registro das entrevistas formais, ou seja, todas as percepções do pesquisador a cerca da investigação (MINAYO, 1994). As entrevistas foram gravadas em fita K-7 e em seguida transcritas integralmente pela autora, visando obter maior familiarização com as percepções manifestadas pelos entrevistados.

4.5 Análise dos dados

Várias são as técnicas empregadas para as análises de comunicação que Bardin (1977) denomina análise de conteúdo e a define como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Neste estudo adotou-se a análise de conteúdo temática. Segundo Minayo (1994, p.209) “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”. A presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 1994). O tema é a **unidade de significação**, utilizado como unidade de registro, para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências a respeito de determinado assunto (BARDIN, 1977, grifo do autor).

Os dados foram trabalhados como um todo e as etapas de organização incluíram: pré-análise, exploração exaustiva do material, co-tratamento e interpretação dos dados (BARDIN, 1977).

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita que se emprega para reunir as informações. A leitura que Bardin (1977) denomina flutuante consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações, permitindo revisar os objetivos e as hipóteses do estudo. Estando demarcados os documentos, sobre os quais se efetuará a análise, procedeu-se a constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos. Antes da análise propriamente dita, preparou-se o material reunido por meio da leitura longitudinal das entrevistas a fim de editar as falas dos entrevistados sem, contudo alterá-las (BARDIN, 1977). Neste trabalho adotaram-se algumas convenções de transcrição como a utilização de letras maiúsculas nas falas dos entrevistados para representar sonoridade.

Em seguida, fez-se uma leitura transversal de cada corpo. Recortou-se cada entrevista em termos de unidade de registro a serem referenciadas por tópicos de informação ou por temas de acordo com os objetivos e com o referencial teórico estabelecido na pesquisa (MINAYO, 1994). A sistematização dos dados dentro das categorias de análise, por temas, foi realizado com o auxílio do programa N-Vivo, versão 1.2. (FRASER, 2000).

Os professores cirurgiões-dentistas, em seu grupo de estudo, são representados nesta pesquisa pela letra P (professor) e os alunos pela letra A (aluno). Os entrevistados foram identificados em suas falas por seus grupos (P e A). Assim, P2 refere-se à segunda entrevista do grupo dos professores, e A5 à quinta entrevista do grupo de alunos.

4.6 Categorias de análise

Segundo Gomes (2001) a palavra categoria está ligada à idéia de classe ou série e se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações, assim trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, tem como objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 1977).

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo que geralmente são conceitos mais gerais e mais abstratos, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados que são mais específicas e mais concretas (GOMES, 2001). Nesta investigação optou-se por definir as categorias a serem investigadas após a coleta de dados visando a classificação das informações encontradas no trabalho de campo.

A partir das entrevistas realizadas foram identificadas as seguintes categorias de análise associadas à percepção de alunos e professores de odontologia quanto ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem:

- Papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista;
- Influência do professor na aprendizagem;
- Influência da organização curricular na aprendizagem;
- Estratégias de ensino-aprendizagem;
- Influência da avaliação na aprendizagem;
- Maior responsável pela aprendizagem;

- Formação e atualização docente.

4.7 Aspectos éticos e legais

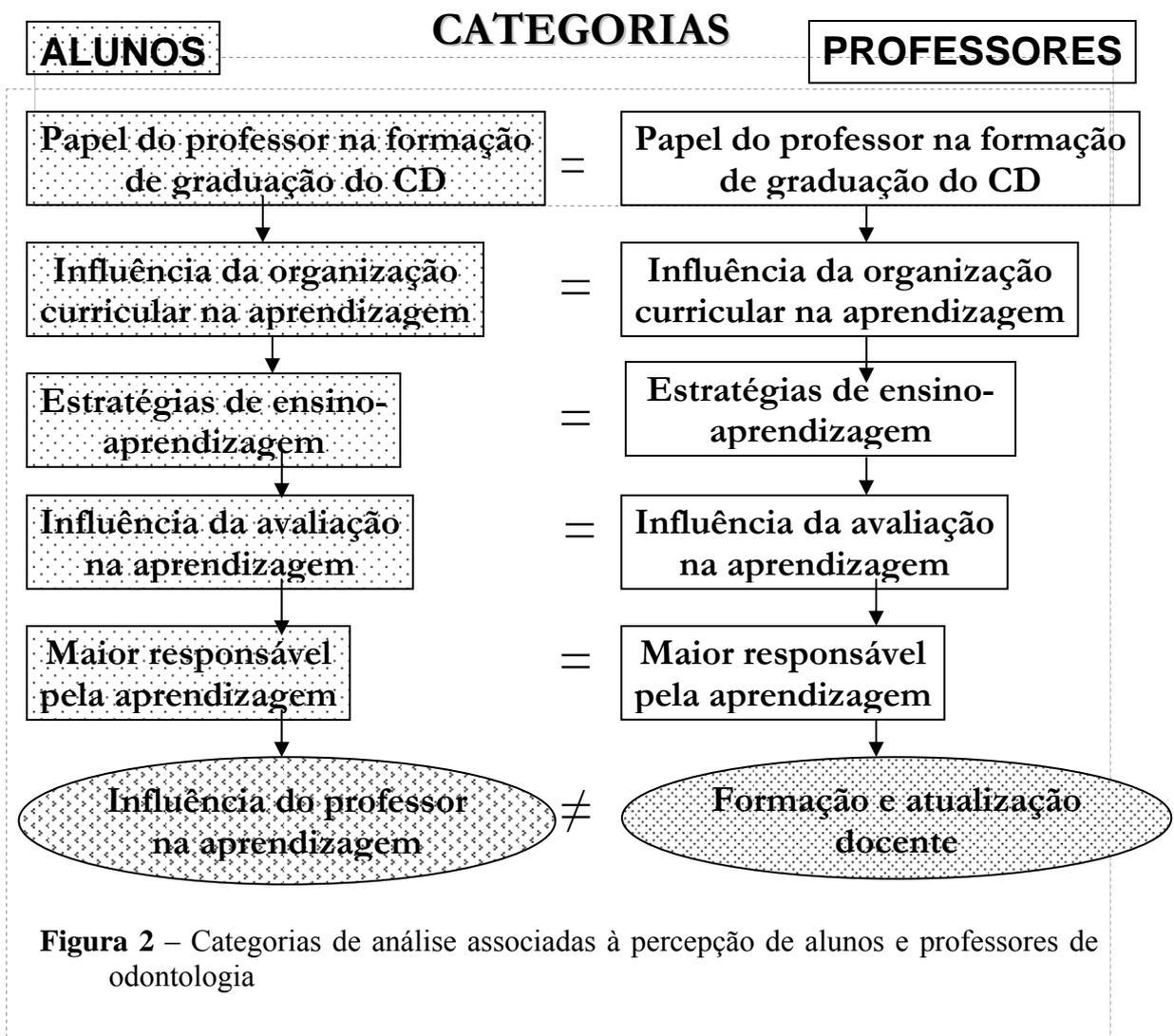
Atendendo à Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996b) o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa, da UEL obtendo parecer favorável sob o protocolo nº. 204/04 (Anexo A).

O trabalho também foi submetido ao colegiado do curso de graduação em Odontologia da UEL que autorizou a realização da pesquisa (Anexo B).

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram informados sobre os objetivos da pesquisa e, após aceitarem em participar da mesma, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, ficando uma com o entrevistado e outro com a pesquisadora (Apêndice C).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias de análise associadas à percepção de alunos e professores de odontologia quanto ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem podem ser observadas nas figuras 2, 3 e 4.



Categorias	Percepções
Papel do professor	Transmitir conhecimentos Avaliar Transmitir experiência Ensinar Orientar Tirar dúvidas Desenvolver valores pessoais Apoiar o aluno
Influência do professor na aprendizagem	Influência positiva no aprendizado: <ul style="list-style-type: none"> • Professor dedicado e atualizado Influência negativa no aprendizado: <ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse do professor em se atualizar e em ensinar Aprender a conhecer e aprender a fazer Educação permanente
Organização curricular	Ensino formador de profissionais liberais
Estratégias de ensino-aprendizagem	Transmissão oral de conhecimentos Transmissão oral ilustrada Dissociação entre teoria e prática Grande número de alunos em sala Desenvolvimentos de novas tecnologias
Avaliação	Avaliação como instrumento de pressão Provas tradicionais e avaliação prática Avaliação estimula a buscar informações Aprendizagem pela retenção de conceitos
Maior responsável pela aprendizagem	Aluno Professor Aluno e Professor

Figura 3 - Categorias de análise associadas à percepção de alunos de odontologia quanto ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

Categorias	Percepções
Papel do professor	Transmitir conhecimentos Transmitir experiência Orientar Despertar interesse Facilitar a aprendizagem Troca de experiência Desenvolver valores pessoais
Organização curricular	Ensino formador de profissionais liberais Currículo fechado e estanque
Estratégias de ensino-aprendizagem	Abordagem tradicional: <ul style="list-style-type: none"> • Transmissão oral de conhecimentos ilustrada com slides e multimídia Atividades práticas clínicas e laboratoriais Grande número de alunos em sala Estratégias ativas de ensino-aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Análise de periódicos • Discussão de casos clínicos • Seminários • Demonstração
Avaliação	Avaliação do conteúdo transmitido Provas teóricas e avaliação prática Seminários Avaliação formativa
Maior responsável pela aprendizagem	Aluno e Professor Aluno Professor
Formação e Atualização Docente	Falta de formação didático-pedagógica Formação didático-pedagógica Formação com ênfase na pesquisa Fonte de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Autodidatismo • Observação de colegas professores • Influência de ex-professores Necessidade de capacitação didático-pedagógica

Figura 4 - Categorias de análise associadas à percepção de docentes de odontologia quanto ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

5.1 ALUNOS

5.1.1 Papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista

Sobre o papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista os alunos entrevistados enfatizaram que o docente tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado responsável pela transmissão de conhecimentos e de experiências. Além de transmitir conhecimentos, o papel do professor foi apontado como o de ensinar, de orientar e tirar dúvidas, tanto na teoria quanto na prática, e também como o de avaliar o aluno.

- Transmitir conhecimentos e avaliar o aluno:

O papel da formação do profissional seria na transmissão do CONHECIMENTO, na AVALIAÇÃO do aluno durante o curso, avaliação do aluno durante o procedimento em caso de dúvidas [...] (A1).

- Transmitir experiências:

(O professor) ensina passando os conhecimentos que ele TEM, às vezes, MAIS de experiência clínica do que de conceitos de livros [...] (A7).

- Ensinar:

(O papel do professor) é o de ensino... Ensinar pra gente todas as situações que a gente vai ter na vida PROFISSIONAL, ensinar a TRABALHAR, a parte DIDÁTICA, o papel completo de ensinar o aluno (A5).

- Orientar e tirar dúvidas:

Sem professor seria meio difícil a gente saber como LIDAR com certas coisas, algum tipo de procedimento que a gente não tenha visto na teoria. Na clínica é muito importante pra ajudar a gente, alguma dúvida que a gente tenha (A7).

Estes relatos deixam claro que existe uma grande ênfase no processo de ensino, centrado no professor que aparece como agente principal e responsável pelo ensino, e uma quase omissão em relação ao processo de aprendizagem. A predominância da pedagogia

tradicional é compreensível no contexto atual do ensino de odontologia marcado pela pedagogia tradicional. Nesta tendência os indivíduos são preparados para desempenhar papéis sociais, adaptando-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais. O aluno recebe pacientemente, memoriza e repete as informações transmitidas pelo professor, verbalista e autoritário, visando disciplinar a mente e formar hábitos. Não há espaço para a crítica e reflexão, predomina a relação vertical entre professor e aluno.

Esta prática também foi observada por Bordenave (1983), Brasil (2000a), Casagrande (1998), Cunha (1989, 1998), Cunha e Leite (1996), Freire (1978), Libâneo (1992), Lopes (1993), Masetto (1998) e Mizukami (1986) que colocam a aula expositiva como a mais tradicional das técnicas de ensino, sendo a atividade mais empregada pelos professores. Além disso, a exposição é apontada como preferida pelos estudantes que acham a posição de ouvinte confortável, principalmente se o professor torna a aula interessante, o que favorece a utilização desta técnica (CUNHA, 1989; LEMOS, 2005).

Por outro lado, o papel do professor foi mencionado pelos alunos entrevistados como sendo o de desenvolver valores pessoais.

- Desenvolver valores pessoais:

Os professores devem ensinar MAIS conduta, ética e DAR um exemplo de vida [...] (A10).

Este relato dá ênfase ao processo de aprendizagem, tendo o aluno como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Segundo Masetto (1998), 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, a área de habilidades, e a área de atitudes ou valores. A área cognitiva compreende toda a parte mental e intelectual do homem. A área de habilidades humanas e

profissionais abrange tudo o que se faz com os conhecimentos adquiridos como, por exemplo, aprender a comunicar com o outro colega, com o professor. E a área de atitudes e valores 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. Vários autores se referem às áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras para a formação geral, profissional e de cidadania do aluno (BATISTA; SILVA, 1998; BRASIL, 2002; CHASSOT, 1996).

Resultados semelhantes foram encontrados por Castanho, M. E. (2002) que ouviu professores do ensino superior da área de saúde sobre sua prática pedagógica cotidiana, visando encontrar eventuais marcas distintivas de sua docência. De acordo com os resultados, foram considerados marcantes: professores que transmitiam o conhecimento, mas também davam **dicas** ao aluno que iam além da questão técnica, formando profissionais completos e não apenas técnicos (grifo nosso); professor com experiência e disponibilidade; professor que desenvolveu o hábito de estudar, de procurar, mostrando a responsabilidade pela educação continuada; professor que foi marcante pelo modo de dar aula, de fazer a parte prática, o conhecimento que tinha e que transmitia; professor que era um **espelho de bom profissional**, bom professor, pessoa competente (grifo do autor); professor marcante pela atitude de educador, não ensinando apenas a matéria; marcou por ensinar a postura necessária dentro da vida a qualquer momento.

Um ponto importante a ser analisado, segundo Masetto (1998), é como aprendem os alunos universitários. Estes podem ser tratados como adolescentes um tanto irresponsáveis com relação à formação profissional, e então o professor assume a responsabilidade total pelo ensino. Ou podem ser vistos como jovens iniciantes na vida profissional em processo de maturação e a aprendizagem será o resultado de um trabalho

cooperativo entre alunos e professor. No discurso de um discente entrevistado pôde-se observar a insegurança do aluno em relação à aprendizagem necessitando de que o professor assuma a responsabilidade pelo ensino.

- Apoiar o aluno:

Eu acho que é extremamente FUNDAMENTAL o professor. Pelo menos eu preciso sempre que tenha alguém, porque não consigo estudar sozinha, por livros. Sempre tem que tá o professor orientando [...] (A9).

No entanto, deve-se buscar estabelecer uma nova relação entre professor-aluno, onde o educando seja o sujeito da aprendizagem apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Esta perspectiva poderá se concretizar por meio de alguns procedimentos como propiciar ao aluno uma formação integral e o desenvolvimento da consciência crítica, (BATISTA; SILVA, 1998; BORDENAVE, PEREIRA, 2002; BRASIL, 2002; DELORS, 2001; MARTINS; HADDAD, 2001; MASETTO, 1998; REDE UNIDA, 1998). Deve-se também enfatizar o aumento da capacidade do aluno para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas. Por esta razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação, para entendê-las e ser capaz de resolvê-las adequadamente (BORDENAVE, 1983; DELORS, 2001; FREIRE, 1978; MIZUKAMI, 1986).

Segundo Maciel e Conrado (2004), o corpo docente deve proporcionar uma experiência educacional produtiva e atualizada, mantendo coerência didático-científica que amplie os horizontes do aluno, adaptando seus conhecimentos à evolução da ciência e tecnologia, utilizando-se de uma programação didática que assegure a participação ativa do mesmo.

5.1.2 Influência do professor na aprendizagem

Os entrevistados consideraram que o professor, dependendo de suas atitudes, pode ser responsável tanto pelo interesse quanto pelo desinteresse do aluno por uma disciplina. De um lado, pôde-se observar nos relatos que o professor dedicado e atualizado influenciou positivamente na aprendizagem.

- Influência positiva no aprendizado:

- Professor dedicado:

Tem professor que tem BOA vontade não mede esforços pra TÁ com a gente fazer o possível pra DAR aula [...] (A2).

- Professor atualizado:

Eu acho que eles devem sempre tá se atualizando, procurando sempre passar MELHORES informações pro aluno [...] (A2).

Por outro lado, a falta de interesse por parte do professor em se atualizar e em ensinar, de acordo com os entrevistados, influencia negativamente na aprendizagem dos alunos.

- Influência negativa no aprendizado:

- Falta de interesse em se atualizar:

[...] Tem uns professores que não PROCURARAM se aperfeiçoar, PARARAM no tempo, se ACOMODARAM [...] (A2).

- Falta de interesse em ensinar:

[...] Alguns professores estão ali apenas cumprindo uma tarefa, fazendo placebo de professor finge que ensina, nós alunos fingimos que aprendemos (A6).

Cunha (1989), Delors (2001) e Rego (2001) também colocam que o relacionamento professor-aluno tem um papel determinante na aprendizagem. Para Bordenave e Pereira (2002), o ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de

aprendizagem, é uma resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno. Logo, é possível que atitudes positivas ou negativas dos professores exerçam um efeito (des)motivador sobre os seus estudantes, induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço e empenho, com repercussões no desempenho acadêmico (REGO, 2001).

Raldi et al. (2003) encontraram resultados semelhantes. Verificaram por meio de um questionário, a opinião de cento e oitenta alunos de terceiro, quarto e quinto anos de quatro faculdades de odontologia do estado de São Paulo, duas particulares e duas instituições públicas a respeito do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Um dos fatores considerado como fundamental na aprendizagem foi o relacionamento professor-aluno. O professor, dependendo de suas atitudes, pode ser responsável tanto pelo interesse como pelo total desestímulo de seus alunos. Relacionar teoria com prática e o incentivo foram consideradas duas atitudes positivas, enquanto o menosprezo ao aluno e a injustiça em relação a notas, por exemplo, foram consideradas duas atitudes negativas. Os autores constataram que o professor tem um papel de fundamental importância no aprendizado dos alunos. E verificaram que a maioria dos alunos (80%) atribui aos professores grande responsabilidade pela sua aprendizagem.

Um ponto importante a ser analisado é a presença do currículo oculto, que é aquele propiciado aos alunos sem que esteja formalmente planejado, ou seja, conscientemente predefinido, interferindo na formação do estudante. Compõe-se de mensagens implícitas de professores e livros didáticos como valores, atitudes, mas também aspectos relativos ao conhecimento. Muitas vezes sem saber, o professor implicitamente transmite valores e concepções a respeito do conhecimento. O que valorizar, o que desvalorizar, de que forma pensar e de que forma se expressar (BRASIL, 2000b).

Os participantes do presente estudo consideraram marcante o professor que estimula a capacidade do aluno de **aprender a conhecer e aprender a fazer** (grifo nosso),

tornando o aprendiz capaz de buscar os conhecimentos necessários à sua atualização e a pôr em prática os seus conhecimentos, mostrando a responsabilidade pela educação permanente e espírito crítico, indo ao encontro da proposta das DCN.

- Aprender a conhecer e aprender a fazer:

Eu acho que pro aluno ficar interessado, primeiro ele tem que saber o que ele tá aprendendo [...]. O professor tem que ENSINAR o aluno a conseguir fazer, a partir do momento que (o aluno) consegue fazer, ele começa a se interessar (A5).

- Educação permanente:

A partir do momento que o professor sabe passar o conteúdo de uma maneira que DESPERTE o interesse do aluno, certamente esse aluno vai buscar mais conhecimento nessa área (A1).

Vários autores apontam a importância da educação permanente do aluno (BRASIL, 2002; CASTANHO, M. E., 2002; DELORS, 2001; FISCHER, 1996; MASETTO, 2004; REDE UNIDA, 1998; ROSSI, 1999).

Segundo Delors (2001), aprender para conhecer supõe antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. Aprender a conhecer e aprender a fazer são indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?

Ainda de acordo com esse autor, os professores têm um papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas, perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

5.1.3 Influência da organização curricular na aprendizagem

A análise dos dados deste estudo permite observar que o ensino de graduação em odontologia pode ser compreendido como um sistema de ensino formador de profissionais liberais. Como consequência o currículo passa a ser estanque, fechado, constituído por disciplinas estritamente ligadas à formação técnica do profissional do curso de odontologia, gerando um desconhecimento ou falta de interesse dos egressos pelos principais problemas de saúde pública. Esta idéia se confirma no discurso de um aluno.

- Ensino formador de profissionais liberais:

O aluno hoje em dia mesmo DURANTE a FACULDADE já acaba escolhendo o curso que ele VAI SER especialista (A5).

A literatura científica referente ao tema também tem apontado tais características, como se encontra em Cunha (1989), Fagundes e Burnham (2005), Lemos (2005), Lombardo (2001), Masetto (1998), Moysés (2004), Paula e Bezerra (2003), Pizzato et al. (2004), Santana (2001) e Vieira (2001).

A tendência pedagógica observada nos cursos que formam profissionais liberais é definida por Libâneo (1992) como tendência liberal tecnicista ou condicionadora. Neste modelo a escola atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, ou seja, o sistema capitalista produz indivíduos competentes tecnicamente para o mercado de trabalho, privilegiando-se no ensino o conhecimento advindo da ciência objetiva. A atividade de descoberta é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas, sendo sua aplicação de competência do processo educacional comum. E o ensino é um processo de condicionamento por meio do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da UEL (2002), na construção de um projeto pedagógico deve-se levar em conta, necessariamente, os problemas advindos das interações que se estabelecem entre a universidade, os governos e a

sociedade para que a educação não fique abandonada ao espontaneísmo social e mercadológico. Algumas das finalidades dessa universidade são: valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover a formação humanista do cidadão; educar para a cidadania; propiciar condições para a transformação da realidade; estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas contemporâneos; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente.

Analisando o projeto pedagógico do curso de graduação em odontologia da UEL, constituído pelo currículo pleno no Sistema Seriado Anual, que está em vigor desde 1992 observa-se que alguns objetivos do curso vão ao encontro do que preconizam as DCN quanto ao perfil do profissional a ser formado, mesmo antes das DCN serem implantadas no curso em questão. Entre os objetivos deste curso de odontologia estão: a formação de um profissional com capacidade técnica, científica e com boa cultura geral; com espírito crítico e participativo, comportamento ético, consciência política e preocupação social. O perfil profissional que esse curso forma refere-se a um profissional que tenha capacidade e segurança para exercer a clínica geral com embasamento científico e tecnológico dirigido para a prevenção, restauração, recuperação e promoção social da saúde bucal; além de formar um profissional competente para integrar-se, também a outros profissionais, dentro de um comportamento ético integrado à sociedade (UEL, 1991).

O projeto político-pedagógico do curso de odontologia da UEL visa a uma orientação voltada à realidade socioeconômica bem como enfatiza a necessidade do ensino de forma integrada nos níveis horizontal e vertical do currículo. O curso é composto por disciplinas básicas e profissionalizantes. A parte básica é ministrada no primeiro ano. A parte profissionalizante conta com atividades pré-clínicas e em seguida, os alunos aplicam os seus conhecimentos em pacientes nas clínicas (UEL, 1991).

No entanto, o que se observa atualmente é que essa IES, apesar dos objetivos do curso de odontologia e do PPPI da UEL estarem de acordo com as DCN, fornece uma visão especializada em algumas áreas e menos em outras, levando a uma formação técnica do profissional de odontologia, e não a uma formação global como propõem as DCN. A organização curricular do curso se resume da teoria para a prática, do básico para o profissionalizante, ou seja, primeiro o aluno adquire conhecimentos para depois aplicá-los na prática.

O predomínio da tendência liberal tecnicista nos cursos que formam profissionais liberais se deve ao fato do planejamento de ensino atual ser feito com base no conteúdo da matéria, e não com base na transformação e crescimento do aluno e na satisfação das necessidades da sociedade. Deve-se também ao fato do planejamento ser feito sem se realizar levantamento e pesquisas sobre as exigências atuais e futuras do mercado de trabalho e da transformação da sociedade, e sem se estabelecer projeções e previsões sobre as necessidades mais amplas da comunidade (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). Conseqüentemente, o profissional egresso deixa de ter uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade, como preconizam as DCN (BRASIL, 2002).

Para que os objetivos do curso de odontologia da UEL sejam alcançados e se tenha uma formação integral do aluno com o desenvolvimento da consciência crítica, como propõem as DCN (BRASIL, 2002), é indispensável, segundo Martins e Haddad (2001), que as universidades estejam abertas às reais necessidades da sociedade. Para que o aluno possa compreender a realidade cultural, social e política tornando-se um cidadão consciente, competente e comprometido com o processo de construção de uma sociedade mais justa. No

entanto, a nova organização curricular do curso de odontologia da UEL propõe buscar uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva do aluno (UEL, 2004).

Para comparação pode-se citar o caso do curso de odontologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), baseado no currículo integrado, que procura formar recursos humanos levando em conta o contexto sócio-econômico-cultural e político da região e do país, a situação epidemiológica, a realidade dos serviços de saúde e do exercício profissional (CONRADO; GOMES; ROBAZZA, 2004). O perfil profissional que esse curso forma refere-se a um ser integral e integrado no contexto da saúde e da sociedade, atento às realidades sociais e ao mercado de trabalho. O curso de odontologia da UEM vem cumprindo antecipadamente, desde 1992, o que há de essencial na LDB bem antes da sua promulgação em 1996, e nas DCN, anterior à sua implantação (HIDALGO; CONRADO, 2004).

No curso de odontologia da UEM os acadêmicos relatam que o enfoque voltado para o serviço público é grande. Isso mostra que a formação propiciada pelo currículo integrado possibilita aos egressos uma forma de pensar a saúde bucal com enfoque generalista e com ênfase na visão de saúde bucal coletiva (TANAKA; AMARAL, 2004).

Com as mesmas características inovadoras do curso de odontologia da UEM pode-se citar o curso de enfermagem da UEL (GARANHANI, et al., 2005a; GARANHANI, et al., 2005b) e os cursos de medicina da UEL e da FAMEMA (FEUERWERKER, 2002).

5.1.4 Estratégias de ensino-aprendizagem

Para as estratégias de ensino-aprendizagem a organização curricular voltada à formação de profissionais liberais traz como consequência a ênfase na transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes, ilustrada com quadro negro e giz, projeção de slides e

multimídia. Nesta concepção, primeiro o aluno adquire conhecimentos para depois aplicá-los na prática, o professor é o centro maior das informações a serem aprendidas e há um grande número de alunos em sala o que promove o emprego da exposição. Esta idéia se confirma nos relatos de alguns alunos entrevistados.

- Transmissão oral de conhecimentos:

[...] PROFESSORES SÓ ficam falando na sala de aula despejam um monte de conteúdo a gente não consegue absorver tudo [...] (A3).

- Transmissão oral de conhecimentos ilustrada com quadro negro e giz, projeção de slides e multimídia:

Utilizavam projetor de SLIDES, às vezes, data show, ou então tinha professor que entregava folha pra gente ir acompanhando esquemas que ele ia falando, ou às vezes, ele escrevia na lousa (A9).

- Dissociação entre teoria e prática:

Quando você chega na clínica, sai da sala de AULA e vai pra clínica, você não sabe muito bem, porque não conseguiu acompanhar a disciplina [...] (A3).

- Grande número de alunos em sala:

Tem muitas disciplinas que tem dois, três professores pra cuidar de sessenta alunos, isso não dá (A5).

Estas características das estratégias de ensino-aprendizagem também foram identificadas por Castanho, M. E. (2002), Cunha, (1989), Cunha e Leite (1996), Lemos (2005), Masetto (1998), Raldi et al. (2003) e Secco e Pereira (2004a).

Nestes relatos fica clara a presença da abordagem tradicional com uma grande ênfase no processo de ensino, centrado no professor, o qual aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Na estratégia de ensino-aprendizagem tradicional, segundo Bordenave (1983), as idéias e conhecimentos são os pontos mais importantes da educação e, como conseqüência, a experiência fundamental que o aluno deve viver para alcançar seus objetivos é a de receber o que o professor lhe oferece, levando-o à memorização e passividade. Além disso, predomina a distância entre teoria e prática, tendência ao

racionalismo radical, preferência pela especulação teórica, falta de problematização da realidade.

Pôde-se observar pela análise dos dados que o curso de graduação em odontologia da UEL não prioriza estratégias ativas de ensino-aprendizagem que torne o aluno sujeito da aprendizagem e o professor facilitador do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, segundo a Rede UNIDA (1998), para que isso ocorra o curso de odontologia deve ter um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando a aprendizagem baseada em problemas. O projeto deverá facilitar o desenvolvimento do próprio método de estudo do aluno, possibilitando que este aprenda a selecionar criticamente os recursos educacionais mais adequados, a trabalhar em equipe e a aprender a aprender. O modelo pedagógico deverá levar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento por meio da ação-reflexão-ação, ou seja, aprender fazendo. Enfim, deverá ser utilizada a pedagogia interativa que priorize estratégias ativas de ensino-aprendizagem.

No curso de odontologia da UEM o processo de ensino-aprendizagem é ascendente, em espiral, visando estabelecer um sistema de ensino integrado adotando uma correlação entre os aspectos básicos e clínicos, em seqüência lógica, evitando superposições, dicotomias e repetições. Possibilita flexibilidade e estimula a avaliação e a exploração de novas estratégias pedagógicas (CONRADO; GOMES; ROBAZZA, 2004).

Segundo Delors (2001), o desenvolvimento da tecnologia abre ao ensino vias inexploradas. As tecnologias informáticas multiplicaram as possibilidades de busca de informações e os equipamentos interativos e multimídia colocam à disposição do aluno um manancial inesgotável de informações, o que o torna pesquisador. Começam a surgir nas salas de aula novos tipos de relacionamento. Contudo, o desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, pelo contrário; mas modifica-o profundamente

e constitui para eles uma oportunidade que devem aproveitar. Esta idéia se confirma no discurso de um aluno:

- Desenvolvimento de novas tecnologias:

O que a gente pode esperar de novo [...] a gente procura na Internet também. Hoje em dia não depende tanto mais da biblioteca [...] (A5).

O que se pode observar é que numa sociedade em constante transformação é indispensável que a formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, acompanhe essas mudanças dos instrumentos pedagógicos tornando o aluno sujeito do processo de aprendizagem (DELORS, 2001; MASETTO, 2004).

5.1.5 Influência da avaliação na aprendizagem

Os entrevistados colocaram a avaliação como elemento de pressão e instrumento de poder do professor sobre os alunos e cobrança do que foi transmitido, por meio de provas tradicionais e de avaliação prática. Contudo, os entrevistados ressaltaram que as avaliações os estimulam a buscar informações.

- Avaliação como instrumento de pressão:

Eu ACHO CERTO a avaliação porque 99% dos alunos estudam na última hora, e ele não vai estudar se não tiver prova (A5).

- Provas tradicionais e avaliação prática:

A grande maioria foi uma avaliação prática [...] provas escritas, provas TEÓRICAS, provas alternativas (A8).

- Avaliação estimula a buscar informações:

[...] A AVALIAÇÃO é o que desperta o estopim pra você ter que começar a correr atrás de livros, você ter algum CONTATO com livros (A6).

A prática avaliativa tem sido amplamente discutida na literatura por Bordenave e Pereira (2002), Brasil (2003), Cunha e Leite (1996), Hoffmann (1993), Masetto e Prado (2004) e Mizukami (1986).

Tanto professores como alunos concebem a avaliação como uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo. Considerar a avaliação reduzida a uma dimensão de procedimento terminal, dissociada da ação educativa, limita o aprofundamento necessário em relação ao significado das interferências constantes dos professores nas manifestações dos alunos resumindo-se a avaliação à questão de aprovação ou reprovação. A avaliação concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais – do professor, e limitam o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do aluno, desconsiderando a importância da reciprocidade na ação educativa (HOFFMANN, 1993).

A avaliação compreende o estabelecimento de objetivos pelo professor que, na maioria das vezes, estão relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático e, a determinados intervalos, a verificação por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos (BORDENAVE; PEREIRA, 2002; BRASIL, 2003; CUNHA; LEITE, 1996; HOFFMANN, 1993; MASETTO; PRADO, 2004; MIZUKAMI, 1986).

Alguns alunos relataram que as provas cobram um aprendizado pela retenção de conceitos, ou seja, exigem memorização e reprodução de dados. A avaliação assim, assume a função comparativa e classificatória onde a produção e o registro de notas e/ou conceitos classificam o aluno, promovendo-o ou não para a série seguinte. No entanto, a simples retenção da informação sem raciocínio crítico, sem clareza de sua aplicação, sem correlação com outros acontecimentos não significa aprendizagem e tende a ser transitória e rapidamente esquecida. Esta idéia se confirma nos relatos de alguns alunos.

- Aprendizagem pela retenção de conceitos:

Teve avaliações só de momento, só decoreba. Fiz a prova, saí, tinha esquecido tudo (A4).

Nessa avaliação sobre pressão que é uma PROVA que você estuda dois dias antes, se mata de estudar. Isso não TRAZ muita ajuda pra gente, que depois vai tudo pro ESPAÇO, no outro dia já não lembra mais nada (A10).

Deste modo, a avaliação deixa de cumprir o seu papel, que é o de movimento de transformação, e conseqüentemente impede o processo de crescimento para a liberdade e autonomia e para o processo de conhecimento do aluno (LUCKESI, 1992). Autores como Batista e Silva (1998), Demo (2005), Guariente et al. (2001) e Hoffmann (1993), também destacam a cobrança do aprendizado pela retenção de conceito.

Miguel (2004) coloca que a avaliação de estudantes de saúde limita-se a identificar a capacidade do aluno em executar tarefas ou reconhecer uma condição clínica presente no paciente seguindo uma lista de procedimentos técnicos a serem executados, conseqüentemente tem-se a insegurança do recém-formado estimulando a sua especialização precoce.

No entanto, o que se deve buscar na avaliação para a educação profissional na área da saúde é o compromisso com a educação democrática, em uma perspectiva de inclusão do educando no processo educativo, e não de exclusão; a participação e solidariedade; a contribuição para que o educando se torne sujeito do seu processo de aprendizagem; e, enfatizar o processo e o resultado qualitativo do aprendizado (BRASIL, 2003).

5.1.6 Maior responsável pela aprendizagem

A maioria dos discentes entrevistados considerou o aluno como sendo o maior responsável pela aprendizagem.

- Aluno:

Acho que é o aluno. PORQUE se eu não for atrás de ESTUDAR não é só ouvindo o professor falar que eu vou aprender. Acho que o professor só MOSTRA o caminho por onde tem que seguir. Agora quem tem que ir lá atrás estudar e aprender sou eu (A3).

Este relato deixa claro que a exposição oral, centrada no professor, não é suficiente para a construção do conhecimento. Uma vez que aprender é um processo que acontece no aluno e do qual o aluno é o agente essencial. Para que isso ocorra é essencial a utilização de estratégias ativas de ensino-aprendizagem tendo o professor como facilitador e orientador do processo, conforme preconizam as DCN (BRASIL, 2002). Pois, segundo Fischer (1996), a concepção hegemônica que se tinha sobre o processo de conhecimento mudou. Conhecimento supõe a relação aluno-conteúdo, numa interação dinâmica e permanente, que se torna sempre mais rica e efetiva de acordo com a atitude de mediação do professor, desafiando-o à autonomia do pensamento.

Vários autores têm apontado o aluno como agente principal e responsável pela aprendizagem (BATISTA; SILVA, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2002; DELORS, 2001; MASETTO, 1998; REDE UNIDA, 1998). No entanto, alguns entrevistados citaram o professor como maior responsável pela aprendizagem.

- Professor:

Acho que é o professor. Porque é o professor que vai passar os conhecimentos dele pra gente (A7).

Esta fala mostra a passividade do aluno ao mencionar o professor como maior responsável pela aprendizagem. Este aluno espera que o professor seja a principal fonte do conhecimento, acredita que a melhor forma de aprender é pela audição e repetição de conceitos ou fórmulas exigindo memorização. Conseqüentemente, a aprendizagem se dá por forma mecânica e não sobra espaço para a crítica e reflexão.

Esta passividade do aluno também foi observada por Bordenave (1983), Brasil (2000a), Cunha (1989, 1998), Cunha e Leite (1996), Freire (1978), Lemos (2005), Libâneo (1992), Lopes, (1993), Masetto (1998) e Mizukami (1986). Houve relatos que dividiram a responsabilidade da aprendizagem entre aluno e professor, o que deixa evidente que o relacionamento professor-aluno tem um papel determinante para a formação de atitudes positivas ou negativas, perante o estudo.

- Aluno e professor:

[...] Eu ACHO que é a união. [...] não adianta ter um bom professor e o aluno desinteressado. Assim como não adianta ter um aluno muito interessado e não tem um professor pra recorrer (A5).

Cunha (1989), Delors (2001) e Rego (2001) também colocam que o relacionamento professor-aluno tem um papel determinante na aprendizagem. Para Bordenave e Pereira (2002), o ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem, é uma resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno.

5.2 PROFESSOR

5.2.1 Papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista

Alguns docentes entrevistados ressaltaram a transmissão de conhecimentos e de experiências e a orientação do aluno como papel do professor.

- Transmitir conhecimentos:

Transmitir os conhecimentos mínimos necessários pra que (o aluno) possa exercer a profissão dele APÓS a conclusão do curso (P6).

- Transmitir experiências:

(Ensinar) seria PASSAR pras outras pessoas experiência (P5).

- Orientar:

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. A relação do professor com os alunos pressupõe que o professor tudo sabe e que o aluno nada sabe. Predomina a autoridade do professor que exige receptividade dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles durante a aula. Nesta prática o professor fica incumbido de decidir previamente sem conhecimento dos alunos sobre a metodologia, conteúdo, 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 professores (BORDENAVE, 1983; BRASIL, 2000a; CASAGRANDE, 1998; CUNHA, 1989, 1998; CUNHA; LEITE, 1996; FREIRE, 1978; LIBÂNEO, 1992; LOPES, 1993; MASETTO, 1998; MIZUKAMI, 1986). A vasta utilização da estratégia expositiva se deve a 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 (PIZATTO et al., 2004).

A influência da pedagogia tradicional como estratégia de ensino se deve ao fato da educação estar sempre referida a uma sociedade historicamente situada, expressa a sociedade do seu tempo e, simultaneamente, serve aos seus interesses, pode-se assim dizer que a questão pedagógica é, além de pedagógica, política e ideológica. Assim, a ação do professor tem como referência diferentes concepções de homem e de sociedade e visões diversas do papel da escola, da aprendizagem, do aluno e de sua relação com ele. Dessa

forma, as escolhas pedagógicas revelam essas concepções de como o professor vê o mundo (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b; CUNHA, 1989; CUNHA, LEITE, 1996).

Ensinar, para alguns docentes, teve o significado de despertar o interesse no aluno para buscar mais informações e de facilitar a aprendizagem.

- Despertar interesse:

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).

- Facilitar a aprendizagem:

(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 Libâneo (1992) e Mizukami (1986), na abordagem humanista, ou tendência liberal renovada não-diretiva, 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 Freire (1978) 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 (BORDENAVE, 1983; LIBÂNEO, 1992). Esta prática se confirma no discurso de um docente.

- Troca de experiência:

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).

Segundo Masetto (1998), 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.

- Desenvolver 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).

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 desenvolvendo-se em múltiplos cenários (BRASIL, 2002). 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 (BATISTA; SILVA, 1998; BORDENAVE, PEREIRA, 2002; BRASIL, 2002; DELORS, 2001; MASETTO, 1998; REDE UNIDA, 1998).

Numa sociedade da informação em constante mudança, o professor já não pode ser considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber coletivo, sendo indispensável que a formação

inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, acompanhe essas mudanças dos instrumentos pedagógicos tornando o aluno sujeito do processo de aprendizagem (DELORS, 2001; MASETTO, 2004).

5.2.2 Influência da organização curricular na aprendizagem

A análise dos dados do presente estudo permite observar que a organização curricular do curso de graduação em odontologia privilegia uma formação extremamente biológica e tecnicista de profissionais para o mercado de trabalho atendendo somente as necessidades mais imediatas da população. Esta idéia se confirma no discurso de um docente.

- Ensino formador de profissionais liberais:

As escolas continuam formando dentista generalista pra atender o público PARTICULAR. [...] Atendendo MAIS a interesses econômicos que interesses profissionais (P7).

Esta formação do profissional para o mercado de trabalho também foi identificada por Cunha (1989), Fagundes e Burnham (2005), Lemos (2005), Lombardo (2001), Masetto (1998), Moysés (2004), Paula e Bezerra (2003), Pizzato et al. (2004), Santana (2001) e Vieira (2001).

A formação de indivíduos competentes tecnicamente para o mercado de trabalho é resultado do planejamento de ensino atual ser feito com base no conteúdo da matéria, e não com base na transformação e crescimento do aluno e na satisfação das necessidades da sociedade. Isto se deve ao fato do planejamento ser feito sem se realizar levantamento e pesquisas sobre as exigências atuais e futuras do mercado de trabalho e da transformação da sociedade, e sem se estabelecer projeções e previsões sobre as necessidades mais amplas da comunidade (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Para que o profissional egresso tenha uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade, como preconizam as DCN (BRASIL, 2002), é necessário que a construção do projeto pedagógico leve em conta os problemas advindos das interações que se estabelecem entre a universidade, os governos e a sociedade, formando o aluno com capacidades relevantes para sua atuação na sociedade. Isto implica em uma dimensão cognitiva e uma dimensão moral, envolvendo a capacitação nas dimensões profissionais e de cidadania (BRASIL, 2000b; CARVALHO, 1998; UEL, 2000).

Como exemplos de construção do projeto pedagógico que leva em conta o contexto sócio-econômico-cultural e político da região e do país, a situação epidemiológica, a realidade dos serviços de saúde e do exercício profissional, com formação integral do aluno pode-se citar o curso de odontologia da UEM (CONRADO; GOMES; ROBAZZA, 2004), o curso de enfermagem da UEL (GARANHANI, et al., 2005a; GARANHANI, et al., 2005b) e os cursos de medicina da UEL e da FAMEMA (FEUERWERKER, 2002).

Para propiciar uma formação geral e holística contribuindo para a interação ensino-serviço-comunidade surge, em 1991, a proposta UNI com o objetivo de contribuir para a reorientação da formação profissional ao nível dos cursos de graduação. Essa proposta visa uma maior articulação entre o ensino das várias profissões de saúde e a incorporação da comunidade nos esforços de colaboração entre as instituições educacionais e de serviço, com o objetivo de contribuir para a reorientação da formação profissional ao nível dos cursos de graduação. A criação de projetos inovadores, em 1991, que envolvessem ensino-serviço-comunidade seria apoiada técnica e financeiramente. Os projetos deveriam envolver dois ou mais cursos da área da saúde como medicina, enfermagem e odontologia, deveriam propor a formação geral, holística, propor novos cenários de ensino e adoção de novas estratégias e avaliação, enfoque interdisciplinar e multiprofissional, e participação ativa da comunidade.

Foram aprovados vinte e três projetos UNI em onze países latino-americanos, dentre esses o de Londrina (ALMEIDA, 1999).

O curso de odontologia da UEL integrou-se desde o início (agosto de 1991), pelas disciplinas de odontopediatria e semiologia e no decorrer do processo integraram-se outras disciplinas, à proposta UNI, na expectativa de que esse projeto pudesse causar mudanças reconhecidamente necessárias para o aprimoramento do curso (NAKAMA; SILVA, 1993).

Como estratégias do projeto UNI, nas quais o curso de odontologia da UEL participou, pode-se citar também o PEEPIN (Projeto Especial de Ensino: assistência primária à saúde, práticas multiprofissionais e interdisciplinares) (ITO; NUNES; MENEZES, 1997), o PEEPIN 2 (Pesquisa e Ensino: práticas multiprofissionais e interdisciplinares), o projeto de ensino “Odontopediatria: teoria e prática interdisciplinar e multiprofissional”, e o PROENP (Projeto de Ensino: introdução à prática de pesquisa multiprofissional e interdisciplinar) (NAKAMA, 1999).

Um professor entrevistado coloca que a organização curricular estanque e fechada limita o trabalho docente.

- Currículo fechado e estanque:

Eu procuro DIVERSIFICAR durante as aulas. [...] É CERTO que o PERFIL do currículo limita muito o docente de EXTRAPOLAR o tipo de AULA que ele possa dar. Então você, às vezes, tem que seguir realmente aquela REGRA da exposição, exposição, exposição [...] (P11).

Este relato mostra a necessidade de mudança na organização curricular adaptando-se às DCN. No entanto, a implantação de um currículo mais inovador não é fácil tendo no caminho muitas dificuldades e resistências como mostra a experiência de Maringá.

Para comparação pode-se citar o caso do curso de odontologia da UEM que para a implantação do currículo multidisciplinar integrado, considerado inovador, além das dificuldades de ordem físico-estruturais e da resistência inicial por parte de muitos docentes e

discentes, outro grande desafio enfrentado foi a implementação do projeto (MACIEL; CONRADO, 2004). Alguns fatores surgiram ao longo da implantação do currículo integrado que dificultavam a manutenção da integração dos assuntos básicos e profissionalizantes. São fatores inerentes ao modelo curricular como horário flexível e falta de espaço; à falta de preparo do corpo docente e discente; e à estrutura institucional como o aumento do número de alunos (GARCIA, et al., 2004).

5.2.3 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, o professor como centro maior das informações a serem aprendidas.

- Abordagem tradicional:
 - Transmissão oral de conhecimentos ilustrada com projeção de slides:

[...] Eu tenho uma formação antiga ainda sou um professor viciado num ensino tradicional, no ensino dos slides, da VERBALIZAÇÃO (P4).
 - Transmissão oral de conhecimentos ilustrada com projeção de slides e multimídia:

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).
 - Realização de atividades práticas clínicas e laboratoriais:

TRABALHO laboratorial e trabalhos clínicos atendimento ao paciente, direto no paciente (P6).

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.

- Grande número de alunos em sala:

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. Por exemplo, na disciplina de [...] eu tenho sessenta alunos, às VEZES, só tenho EU de professor pra DAR aula pra sessenta alunos. Então, eu tenho que usar esse modelo tradicional de aula que a gente conhece (P8).

Apesar da diferença metodológica, resultados semelhantes foram encontrados por Castanho, M. E. (2002) 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 aulas expositivas, 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 Pereira (2004a). 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-aprendizagem (REDE UNIDA, 1998).

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, demonstração, foram citadas por alguns docentes entrevistados. Isto mostra o interesse de alguns educadores em buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem uma formação integral do aluno com o desenvolvimento da consciência crítica, como propõem as DCN.

- Estratégias ativas de ensino-aprendizagem:

- Análise de periódicos:

[...] 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).

- Discussão de casos clínicos:

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:

[...] Seminários de CASOS assimilados de pacientes, (os alunos) apresentam esses casos como seminário e depois discussão em grupo. Eles RESOLVEM em grupo e depois apresentam e a turma toda discute o caso (P6).

- Demonstração:

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

Estas estratégias de ensino-aprendizagem citadas pelos docentes, onde 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, a demonstração, 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 amplamente discutido na literatura por Araújo (1993), Azambuja e Souza (1993), Bordenave e Pereira (2002), Carvalho (1995), Castanho, M. E. L. M. (1993) e Veiga (1993).

Segundo Masetto (2004), o ensino com o uso de novas tecnologias na sala de aula são propostas de tornar o estudante universitário sujeito do processo de aprendizagem. A valorização da parceria e co-participação 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.

5.2.4 Influência da avaliação na aprendizagem

Pôde-se observar na análise dos dados que os professores preparam tarefas avaliativas, como provas teóricas, práticas e laboratoriais, para acompanhar as dificuldades de alunos, em grande número na sala de aula. A prova avalia, julga e classifica o que foi transmitido e não o que foi aprendido, utilizada como certificação ou verificação de resultados relacionados, portanto, a procedimentos terminais e conclusivos. A prática avaliativa compreende o estabelecimento de objetivos pelo professor e, a determinados intervalos, a

verificação por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Estas características da avaliação se confirmam nos relatos de alguns docentes entrevistados.

- Avaliação do conteúdo transmitido:

A gente avalia na PARTE TEÓRICA o conteúdo ministrado pra ver se o aluno entendeu o conteúdo e teve alguma informação a respeito do conteúdo DADO (P5).

- Provas teóricas e avaliação prática:

Eu utilizo primeiro a avaliação teórica. As aulas teóricas são ministradas eu faço uma AVALIAÇÃO através de PROVAS pode ser teste, a prova-teste ou prova escrita tipo texto. E fazemos a avaliação PRÁTICA, TODOS os trabalhos práticos feitos em laboratório a gente analisa e dá nota. Fazemos ainda a avaliação clínica, os procedimentos que os alunos fazem na clínica [...], TODO o trabalho que ele fizer com os pacientes, o MODO dele se portar na clínica, toda a parte PRÁTICA que ele aprendeu em laboratório e que está apto pra utilizar na clínica com os pacientes nós AVALIAMOS (P3).

A avaliação da aprendizagem tem sido amplamente discutida na literatura por Bordenave e Pereira (2002), Brasil (2003), Cunha e Leite (1996), Hoffmann (1993), Masetto e Prado (2004) e Mizukami (1986).

Pôde-se observar na análise dos dados que a dissociação entre teoria e prática também se mantém na avaliação. Cunha e Leite (1996) encontraram resultados semelhantes. Observaram que nos cursos que formam profissionais liberais o critério para saber se houve aprendizagem passa pela avaliação com aprovação e pouca reprovação, por meio de provas com questões objetivas e analítico-expositivas. Também é avaliada a atuação na clínica.

Segundo Bordenave e Pereira (2002), a utilização dos instrumentos de avaliação, dependerá, exclusivamente, daquilo que se pretende medir.

A prova dissertativa é muito utilizada como instrumento de avaliação nos cursos do ensino superior. Alvarenga (2002) coloca que este tipo de prova é mais adequado para conhecimentos reprodutivos, ligados à memorização de fatos, metodologias, definições,

convenções. Já para Bordenave e Pereira (2002), a prova dissertativa proporciona uma grande liberdade e espontaneidade de respostas, avalia o pensamento imaginativo e de investigação, habilidade de síntese do aluno. Tudo isso o aluno pode aprender neste tipo de prova segundo Masetto e Prado (2004), desde que tenha sido colocado para ele de forma clara que todos estes aspectos são esperados dele nessas respostas e que depois, na correção, sobre todos estes aspectos ele receba **feedback** claro e explícito do professor (grifo do autor).

Uma prova objetiva se destina a identificar os conhecimentos dos alunos quanto ao conjunto total das informações e conceitos de uma área. O objetivo deste tipo de prova é avaliar o conhecimento de todos os conceitos, lógica de pensamento, raciocínio, fixação de conceitos (MASETTO; PRADO, 2004). Estas características também foram identificadas por Bordenave e Pereira (2002) e Cunha (1998).

Já para Bordenave e Pereira (2002), as provas práticas podem incluir a solução de um problema com perguntas mais ou menos sofisticadas, medindo habilidades motoras e/ou intelectuais.

Outro instrumento utilizado para avaliação são os seminários. Segundo Veiga (1993a), o seminário proporciona oportunidade de reflexão aprofundada sobre um tema, e possibilita ao aluno a participação e responsabilização conjunta na própria aprendizagem. Além disso, a análise final sobre o trabalho realizado pode ter efeito de atribuição de nota. A utilização dos seminários como prática avaliativa se confirma no discurso de um docente.

- Seminários:

[...] O seminário entra como avaliação também durante a apresentação tá sendo avaliado o interesse a SERIEDADE que [o aluno] tá levando pro trabalho e o conteúdo que ele botou dentro do seminário, o que ele fez (P6).

A análise dos dados deste estudo permite observar que para os docentes a avaliação tem função disciplinadora e de pressão psicológica, funções informais, preferidas

pelo professor arbitrário, autoritário e pouco consciente das reais funções da avaliação. Logo, impede o crescimento e o desenvolvimento de habilidades do aluno. Estas características da avaliação também foram analisadas por Bordenave e Pereira (2002), Brasil (2003), Hoffmann (1993) e Luckesi (1992).

No entanto, para que a avaliação deixe de ser punitiva e classificatória e se torne um instrumento de dinamismo e progresso, deve-se considerar como eixo central a avaliação formativa do aluno, levando-o a conhecer, analisar e superar as dificuldades. A avaliação formativa deve ocorrer num processo contínuo, onde todo o desenvolvimento está preocupado mais com o processo do que com os resultados. O que permite compreender o percurso do aluno, descobrir suas potencialidades, apreciar o grau de dificuldade encontrado nos estudos. Cabendo ao professor intervir no processo de aprendizagem, com responsabilidade e comprometimento. O emprego da avaliação formativa como instrumento de medida se confirma no relato de um docente entrevistado.

- Avaliação formativa:

Uma avaliação, pra ela PODER ser uma avaliação formativa pra ajudar na formação do aluno ela tem que acontecer em TODOS os encontros que você tem com esse aluno. E HOJE existem várias formas de avaliação eu acho muito legal que você também é avaliado pelo aluno, o aluno pode fazer uma AUTO-avaliação da disciplina inteira. Então quanto às AULAS que eu dou eu tento fazer uma avaliação a CADA encontro, e nem que seja uma auto-avaliação do aluno. E isso vai se somando [...] (P8).

A utilização da avaliação formativa como instrumento de avaliação também foi abordado por Alvarenga (2002), Brasil (2003), Hoffmann (1993), Masetto e Prado (2004) e Rede UNIDA (1998).

Na tentativa de tornar a avaliação um instrumento de dinamismo e progresso o curso de odontologia da UEM tem estimulado avaliações com questões baseadas em problemas, os casos clínicos e questões que inter-relacionam áreas do conhecimento. A presença da integração na avaliação é fundamental para que o aluno possa apresentar, ao final

do curso, o perfil profissional definido. Por outro lado, a UEM estabelece um critério de aprovação baseado no modelo tradicional e a tarefa de qualificar a aptidão do aluno deve ser convertida em valores entre zero e dez (MIGUEL, 2004).

5.2.5 Maior responsável pela aprendizagem

No bloco sobre o maior responsável pela aprendizagem a maioria dos docentes entrevistados dividiu a responsabilidade da aprendizagem entre aluno e professor.

- Aluno e professor:

Eu gosto muito de dividir essa responsabilidade. [...] O grande papel (do professor) é direcionar o aluno e informar certas questões e INSTIGAR pra que (o aluno) vá buscar o restante (P2).

Alguns docentes entrevistados consideraram o aluno como sendo o maior responsável pela aprendizagem.

- Aluno:

Eu ACHO que UM aluno interessado, o aluno que busca, ele é o fiel da balança, ELE É a massa que vai fazer. O professor é um coadjuvante só [...] (P4).

Estes relatos apontam para o aluno como agente principal e responsável pelo seu processo de aprendizagem tendo o professor como facilitador e orientador do processo, conforme preconizam as DCN (BRASIL, 2002). Vários autores têm apontado o aluno como agente principal e responsável pela aprendizagem (BATISTA; SILVA, 1998; BORDENAVE; PEREIRA, 2002; DELORS, 2001; MASETTO, 1998; REDE UNIDA, 1998).

No entanto, para que o aluno se torne sujeito da aprendizagem é essencial a utilização de estratégias ativas de ensino e aprendizagem que proponham concretamente desafios a serem superados pelo aluno. O professor deve possibilitar ao aluno a busca do

conhecimento por meio da curiosidade, da pesquisa e do **aprender a aprender** e mostrar a responsabilidade pela educação permanente e espírito crítico, indo ao encontro da proposta das DCN (grifo nosso). A importância da educação permanente do aluno também foi mencionada por vários autores (BRASIL, 2002; DELORS, 2001; FISCHER, 1996; MASETTO, 2004; REDE UNIDA, 1998; ROSSI, 1999).

No relato de um docente entrevistado podê-se observar o interesse do professor em conhecer o perfil do aluno que ingressa no curso de odontologia. Este professor argumenta que é importante o educador exercer um efeito motivador sobre o educando tornando-o sujeito da aprendizagem.

- Professor:

O PROFESSOR tem uma responsabilidade primeira, porque ele que vai motivar o aluno [...]. Mas, o aluno também tem que querer. E ÀS VEZES, pela idade, pela imaturidade do aluno eu acho que talvez o papel do professor seja mais importante, porque tem PROFESSORES que conseguem motivar e alguns não (P8).

A motivação facilita a aprendizagem e o desempenho de estudantes até certo ponto, depende da natureza da tarefa. Pode-se dizer que a motivação ótima da aprendizagem decresce com a crescente dificuldade da tarefa (MURRAY, 1978). Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas dos alunos, perante o estudo (DELORS, 2001). É possível que os professores (des)corteses exerçam um efeito (des)motivador sobre os seus estudantes induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço e empenho, com repercussões no desempenho acadêmico (REGO, 2001).

5.2.6 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.

- Falta de formação didático-pedagógica:

Na época que entrei pra a docência não tinha nenhuma experiência (didático-pedagógica). Mas naquela época se admitiam professores sem ESSA FORMAÇÃO da parte DIDÁTICA (P2).

A falta de formação didático-pedagógica também foi identificada por Foresti (2001), Luckesi (1992), Madeira (1995), Masetto (1998), Péret e Lima (2005) e Pizzatto et al. (2004).

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 porque fez mestrado na área de educação.

- Formação didático-pedagógica:

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).

- Mestrado na área de educação:

TIVE (formação didático-pedagógica) porque 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 públicos (CARVALHO, 1995). No entanto, os programas de doutorado e mestrado privilegiam a especialização numa ênfase ao conhecimento e numa preparação para a pesquisa ficando seu desempenho como professor medido 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.

Vários autores têm apontado a preparação dos docentes para a educação nos cursos de pós-graduação (FERNANDES, 2001; FORESTI, 2001; LEITE et al., 1998; PÉRET; LIMA, 2005). Segundo Carvalho (1998), a progressão na carreira docente avaliada predominantemente pela produção científica tem ocasionado o distanciamento dos professores das atividades relacionadas como o ensino de graduação e concentrando-se em pesquisas na pós-graduação.

Para Cunha e Leite (1996), 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, porque 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 confirma-se em um discurso de um professor.

- Formação com ênfase na pesquisa:

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.

- Fonte de aprendizagem:

- Autodidatismo:

(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 a observação de colegas professores como elemento importante para sua prática docente.

- Observação de colegas professores:

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, gerando uma repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas.

- Influência de ex-professores:

[...] 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 adquiri 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 baseado nos modelos e professores que conheceu ao longo de sua vida estudantil, modificados pelos seus interesses, experiência e bom senso.

A experiência profissional, a influência de colegas professores e a reprodução do comportamento docente também foram observadas por Bordenave e Pereira (2002), Cunha (1989) e Moré (2002).

Contudo, houve relatos de professores em relação a não se sentir capacitado no exercício da atividade docente, logo, necessitando de capacitação didático-pedagógica.

- Necessidade 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).

Moré (2002) encontrou resultados semelhantes em um estudo para avaliar a percepção de sessenta e nove 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 baseiam em modelos de professor que conheceram. Houve grande porcentagem de discordância ou de neutralidade em relação a sentir-se capacitado nos diversos domínios das atividades educacionais, necessitando, portanto, de apoio.

Há uma necessidade de rever a formação do professor universitário, pois novas demandas sociais e amplos questionamentos em relação à qualidade das práticas pedagógicas estão se desenvolvendo no interior das IES (SECCO; PEREIRA, 2004b). Uma vez que, com a globalização, segundo Foresti (2001), altera-se a concepção de docência universitária, pela influência do mercado, exigindo permanente capacitação de recursos humanos.

Além disso, a qualidade de ensino é determinada pela formação contínua dos professores e os meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos. Os docentes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida (DELORS, 2001).

5.3 COMPARANDO AS CATEGORIAS DE ALUNOS E PROFESSORES

5.3.1 Papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista

Alguns relatos tanto dos alunos quanto dos docentes entrevistados deixam clara a predominância da pedagogia tradicional. Existe uma grande ênfase no processo de ensino, centrado no professor que aparece como agente principal e responsável pelo ensino, e uma quase omissão em relação ao processo de aprendizagem. Nesta estratégia o aluno recebe pacientemente, memoriza e repete as informações transmitidas pelo professor. Não há espaço para a crítica e reflexão, predomina a relação vertical entre professor e aluno.

Pôde-se identificar em outros relatos dos participantes do presente estudo a presença da abordagem humanista que tem o ensino centrado no aluno. O professor dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem, ou seja, estimula a capacidade do aluno de **aprender a conhecer e aprender a fazer**, tornando o aprendiz capaz de buscar os conhecimentos necessários à sua atualização e a pôr em prática os seus conhecimentos, mostrando a responsabilidade pela educação permanente e espírito crítico, conforme preconizam as DCN (grifo nosso).

Já a presença da pedagogia da problematização ou educação libertadora de Freire (1978), onde o aluno está constantemente ativo e, predomina o diálogo baseado no respeito mútuo, naquilo que o educando já sabe, foi observada somente no discurso dos docentes.

O processo de aprendizagem tendo o aluno como agente principal e responsável pela sua aprendizagem foi enfatizado quando alguns alunos e docentes se referiram a prática pedagógica humanista e a da problematização e quando consideraram essencial o desenvolvimento de valores pessoais.

O que se pôde observar nos relatos de alguns alunos e docentes é que existe certa expectativa em relação à mudança do papel do professor. Para que este deixe de ser o de transmitir conhecimentos e passe a ser o de facilitador do processo de construção do conhecimento, caracterizando-se o aluno como o sujeito da aprendizagem.

Uma vez que, numa sociedade da informação em constante mudança, o professor já não pode ser considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir (DELORS, 2001; MASETTO, 2004).

5.3.2 Influência da organização curricular na aprendizagem

Pôde-se observar que o ensino de graduação em odontologia privilegia uma formação extremamente biológica e tecnicista de profissionais para o mercado de trabalho atendendo somente as necessidades mais imediatas da população. Esta idéia se confirmou no discurso de alguns alunos e professores entrevistados.

A organização curricular estanque e fechada é vista por alguns docentes entrevistados como uma barreira para a utilização de estratégias ativas de ensino-aprendizagem, mostrando a necessidade de mudança na organização curricular adaptando-se às DCN.

Para que o profissional egresso tenha uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade, é necessário que a construção do projeto pedagógico leve em conta os problemas advindos das interações que se estabelecem entre a universidade, os governos e a sociedade, formando o aluno com capacidades relevantes para sua atuação na sociedade.

5.3.3 Estratégias de ensino-aprendizagem

No bloco sobre as estratégias de ensino-aprendizagem alunos e professores apontaram a ênfase na transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes, ilustrada com quadro negro e giz, projeção de slides e multimídia, realização de algumas atividades práticas e laboratoriais, o professor como centro maior das informações a serem transmitidas.

Alguns discentes e docentes entrevistados relataram que a presença de algumas barreiras como o grande número de alunos em sala limita o trabalho docente, dificultando a utilização de outros tipos de estratégias de ensino-aprendizagem que estimulem a participação do educando.

Um aluno abordou o uso das tecnologias informáticas que multiplicam as possibilidades de busca de informações e colocam à disposição do educando uma fonte inesgotável de informações, tornando-o pesquisador.

Alguns docentes apontaram o emprego de 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, demonstração.

Um professor entrevistado aborda a necessidade de se adotar estratégias de ensino-aprendizagem centradas no aluno, no entanto, ainda prevalece o ensino tradicional, a avaliação classificatória e a dissociação entre a teoria e a prática.

A preocupação dos docentes em utilizar estratégias de ensino-aprendizagem centradas no aluno como sujeito da aprendizagem mostra o interesse dos educadores em buscar uma formação integral do aluno com o desenvolvimento da consciência crítica, como propõem as DCN. Isso significa que os professores estão procurando propiciar uma formação profissional generalista, humanista, crítica e reflexiva, em que o cirurgião-dentista possa atuar em todos os níveis de atenção à saúde dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (BRASIL, 2002).

5.3.4 Influência da avaliação na aprendizagem

Os professores entrevistados colocaram que preparam tarefas avaliativas, como provas teóricas, práticas e laboratoriais, para acompanhar as dificuldades de alunos. Já para os alunos entrevistados a avaliação foi vista como elemento de pressão e instrumento de poder do professor sobre os educandos e cobrança do que foi ensinado, por meio de provas tradicionais e de avaliação prática. No entanto, os alunos ressaltaram que as avaliações os estimulam a buscar informações.

Pôde-se observar nos relatos de alguns alunos entrevistados que as provas cobram um aprendizado pela retenção de conceitos, ou seja, exigem memorização e reprodução de dados. A simples retenção da informação sem raciocínio crítico, sem clareza de sua aplicação, sem correlação com outros acontecimentos não significa aprendizagem e tende a ser transitória e rapidamente esquecida.

Alguns docentes entrevistados mostraram interesse para que a avaliação deixe de ser punitiva e classificatória e se torne um instrumento de dinamismo e progresso, ao considerarem como eixo central a avaliação formativa do aluno, levando o educando a conhecer, analisar e superar as dificuldades.

5.3.5 Maior responsável pela aprendizagem

A análise dos relatos de alunos e docentes permite observar que a maior parte dos entrevistados considerou o aluno como agente principal e responsável pelo seu processo de aprendizagem tendo o professor como facilitador e orientador do processo, conforme preconizam as DCN (BRASIL, 2002).

No entanto, alguns alunos entrevistados citaram o professor como maior responsável pela aprendizagem. Estes alunos se mostram passivos em relação ao processo de aprendizagem e esperam que o professor seja a principal fonte do conhecimento.

No relato de um docente entrevistado podê-se observar o interesse do professor em conhecer o perfil do aluno que ingressa no curso de odontologia, mostrando a importância do educador exercer um efeito motivador sobre o educando tornando-o sujeito da aprendizagem.

Alguns alunos consideraram que o professor, dependendo de suas atitudes, pode ser responsável tanto pelo interesse quanto pelo desinteresse do aluno por uma disciplina. Isto mostra a importância do relacionamento professor-aluno.

Contudo, o que se pôde observar na maioria dos relatos é o interesse em tornar o aluno sujeito da aprendizagem. Para que isto ocorra é essencial a utilização de estratégias ativas de ensino e aprendizagem que possibilite ao aluno a busca do conhecimento por meio da curiosidade, da pesquisa e do **aprender a aprender** e mostre a responsabilidade pela educação permanente e espírito crítico, indo ao encontro da proposta das DCN (grifo nosso).

5.3.6 Formação e atualização docente

O que se pôde observar na análise dos dados deste estudo é que numa sociedade em constante transformação é indispensável que a formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, acompanhe as mudanças dos instrumentos pedagógicos tornando o aluno sujeito do processo de aprendizagem. A falta de interesse por parte do

professor em se atualizar e em ensinar, de acordo com os alunos entrevistados, influencia negativamente na aprendizagem dos educandos.

Além disso, os docentes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida (DELORS, 2001).

6 CONCLUSÕES

Ao analisar a percepção de discentes e docentes do curso de graduação em odontologia sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem esta pesquisa revelou que o professor tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado responsável pela transmissão de experiências e conhecimentos aos alunos, tanto na teoria quanto na prática. Portanto, a docência universitária dá grande ênfase no processo de ensino e quase se omite em relação ao processo de aprendizagem.

Por outro lado, o papel do professor foi visto como sendo o de desenvolver valores pessoais e o de despertar o interesse no aluno para buscar mais informações. Enfatizando, assim, o processo de aprendizagem, tendo o aluno como agente principal e responsável pela sua aprendizagem.

Um dos fatores apontado pelos alunos como fundamental na aprendizagem, foi o relacionamento professor-aluno. O professor, dependendo de suas atitudes, foi considerado responsável tanto pelo interesse como pelo total desestímulo de seus alunos.

A análise dos dados permite observar que o ensino de graduação em odontologia pode ser compreendido como um sistema de ensino formador de profissionais liberais. Esse sistema privilegia uma formação biológica e tecnicista de profissionais para o mercado de trabalho atendendo somente as necessidades mais imediatas da população.

Todas as experiências inovadoras do curso de odontologia da UEL estavam integradas à proposta UNI que de certa forma contribuíram para a abertura da construção do novo currículo integrado de 2004 desse curso.

Para as estratégias de ensino-aprendizagem, o sistema formador de profissionais liberais traz como consequência a ênfase na transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes, ilustrada com quadro negro e giz, projeção de slides e multimídia,

realização de algumas atividades práticas, o professor como centro maior das informações a serem transmitidas.

Pôde-se observar que alguns professores entrevistados não gostam da estratégia de ensino-aprendizagem tradicional, porém são obrigados a utilizá-la devido ao grande número de alunos em sala, à carga horária insuficiente, à falta de recursos e ao projeto político-pedagógico vigente. Outros professores colocam, ainda, que utilizam estratégias que estimulam a participação dos alunos (como análise de periódicos, discussão de casos clínicos, seminários), desde que a carga horária e o número de alunos em sala permitam.

A avaliação foi vista como elemento de pressão e instrumento de poder do professor sobre os alunos e cobrança do que foi transmitido, por meio de provas teóricas e de avaliação prática na clínica. No entanto, os alunos ressaltaram que as avaliações os estimulam a buscar informações.

O aluno foi considerado o maior responsável pela aprendizagem sendo função do professor estimular o educando a buscar mais informações. No entanto, a visão passiva de alguns alunos que vêem o professor como a principal fonte de conhecimentos se manteve em alguns relatos.

Pôde-se constatar, ainda, que os docentes só tiveram formação didático-pedagógica nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, no mestrado e/ou doutorado. No entanto, esta formação se mostra insuficiente por estar mais voltada à pesquisa.

Também ficou evidente que a maioria dos docentes não possui formação específica em educação e desenvolve suas atividades como professor baseado nos modelos e professores que conheceu ao longo de sua vida estudantil, modificados pelos seus interesses, experiência e bom senso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande ênfase dada ao processo de ensino e o sistema de ensino de graduação em odontologia voltado à formação de profissionais liberais mostra a necessidade de mudanças no modelo curricular, na estrutura institucional, no corpo docente e discente para que se possa colocar em prática estratégias ativas de ensino-aprendizagem que tornem o aluno agente principal e responsável pela sua aprendizagem, buscando uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva do estudante.

Em relação ao modelo curricular seria imprescindível que para a construção de um projeto pedagógico se levasse em conta, necessariamente, os problemas advindos das interações que se estabelecem entre as IES, os governos e a sociedade, buscando a formação integral do profissional, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde dirigindo sua atenção para a transformação da realidade em benefício da sociedade.

Para que ocorram 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.

As IES deveriam fomentar fóruns de discussões, estudos e debates entre alunos e professores a fim de fortalecer idéias, sanar possíveis dúvidas e criar estratégias que possam propor mudanças necessárias na formação dos profissionais da saúde.

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.

Em relação ao corpo discente o ensino fundamental e médio poderia preparar os alunos que irão ingressar nas IES, para uma melhor adaptação às novas estratégias de ensino-aprendizagem. O aluno deveria ser preparado para buscar os conhecimentos necessários à sua atualização e a pôr em prática os seus conhecimentos, mostrando a responsabilidade pela educação permanente e espírito crítico. Um outro fator seria utilizar a avaliação baseada na educação democrática, tornando o aluno sujeito do seu processo de aprendizagem.

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.

Cabe aqui a reflexão sobre o processo de mudança na formação de profissionais da saúde. Os docentes e as IES estão conscientes das demandas da sociedade em mudança? Os docentes e as IES estão conscientes da necessidade de acompanhar essas mudanças? Já existe a percepção da necessidade de mudanças na formação de profissionais da saúde por parte das IES, docentes e discentes? As IES, os docentes e os discentes estão interessados em participar das mudanças curriculares? Tais indagações podem ser objeto de estudo de novas investigações na área.

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.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.J. Uma iniciativa na educação dos profissionais de saúde: união com a comunidade – a proposta “UNI”. In: _____. **Educação médica e saúde**. Londrina: UEL; Rio de Janeiro: ABEM, 1999. p. 65-108.
- ALVARENGA, G. M. (Org.). Avaliação: o olhar dos alunos. In: _____. **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002. p.55-80.
- ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. cap. 1, p. 11-34.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO. Análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 35-38, jan./dez., 2002. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2004.
- AZAMBUJA, J. Q.; SOUZA, M. L. R. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. cap. 3, p.49-65.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, N. A.; SILVA, S. H.. S. Ensinar e aprender: construção de um conceito. In: _____. **O professor de medicina**. São Paulo: Loyola, 1998. p.103-110.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. cap. 2, p. 39-63.
- BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In: _____. **A Capacitação Pedagógica do Programa de Formação de Pessoal de Nível Médio em Saúde**. Tradução M. T. Grandi. Brasília: OPAS, 1983. Disponível em: www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub06CPT1.pdf. Acesso em: 3 ago. 2005.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, 20 dez. 1996**. Brasília, DF, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer nº CNE/CES 776/97 de 03 de dezembro de 1997. **Orientações para as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCS77697.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2005.

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. Exame Nacional de Cursos (ENC). **Consulta aos resultados do ENC – Provão (1996-2003)**. Disponível em: <http://inep.gov.br/superior/provao>. Acesso em: 05 out. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196/96 de 10 de outubro de 1996b. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>. Acesso em: 7 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz. **Formação Pedagógica em Educação profissional na Área de Saúde**: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: as bases da ação 6. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz. **Formação Pedagógica em Educação profissional na Área de Saúde**: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: o plano de ação 7. Brasília, DF, 2000b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz. **Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde**: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: avaliando a ação 8. 2 ed.. Brasília, DF, 2003.

CARVALHO, A .C. P. **Educação & Saúde em Odontologia**: ensino da prática e prática do ensino. 1. ed. São Paulo: Santos, 1995.

CARVALHO, A. C. P. Projeto pedagógico. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO, 33., 1998, Fortaleza; ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS FACULDADES DE ODONTOLOGIA, 24., 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Associação Brasileira de Ensino Odontológico, 1998. p. 27-42.

CASAGRANDE, L. D. R. Educação problematizadora: transformação prática do profissional de saúde. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO, 33., 1998, Fortaleza; ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS FACULDADES DE ODONTOLOGIA, 24., 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Associação Brasileira de Ensino Odontológico, 1998. p. 16-19.

CASTANHO, M. E. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 6, n.10, p. 51-62, fev. 2002. Disponível em: <http://www.interface.org.br>. Acesso em: 1 maio 2005.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

CHASSOT, A. (Re) Pensando ações docentes: sobre como professoras e professores podem transformar os seu fazer pedagógico. In: MORAES, V. R. P. **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Universidade, 1996. p. 87-101.

CONRADO, C.A.; GOMES, G.S.; ROBAZZA, C.R.C. O projeto pedagógico: estruturação e desenvolvimento curriculares – o currículo multidisciplinar integrado. In: TERADA, R.S.S.; NAKAMA, L. (Org.). **A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Odontologia: A Experiência de Maringá**. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede UNIDA; Brasília: ABENO, 2004. cap. 2, p. 23-49.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 197-204, fev. 1998. Disponível em: <http://www.interface.org.br>. Acesso em: 18 jun. 2005.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

DEMO, P. Saber pensar. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 75-79, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2005.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 105-114, set. 2004-fev. 2005. Disponível em: <http://www.interface.org.br>. Acesso em: 1 maio 2005.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 177-182, ago.2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2004.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica: processo e resultados**. São Paulo: Hucitec; Londrina, Rede UNIDA; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

FEUERWERKER, L. C. M. Educação dos profissionais de saúde hoje - problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 3, n.1, p. 24-27, jan./dez., 2003. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2004.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997. cap. 2, p.23-34.

FISCHER, B. T. D. Prática docente na universidade: uma questão menor? In: MORAES, V. R. P. **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Universidade, 1996. p. 46-53.

FORESTI, M. C. P. P. Ação docente e desenvolvimento curricular: aproximações ao tema. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 13-16, 2001. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 3 abr. 2005.

FRASER, D. **QSR NVivo**: nud ist reference guide. 3th. ed. Melbune: QSR International Pty, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARANHANI, M. L. et al. O processo de construção do currículo integrado da UEL. In: DELLAROZA, M. S. G.; VANNUCHI, M. T. O. (Org). **O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec, 2005a. cap. 2, p. 19-34.

GARANHANI, M. L. et al. Princípios pedagógicos e metodológicos do currículo integrado de Enfermagem. In: DELLAROZA, M. S. G.; VANNUCHI, M. T. O. (Org). **O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina**: do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec, 2005b. cap. 3, p. 35-57.

GARCIA, L. B. et al. Integração das áreas básicas com as profissionalizantes. In: TERADA, R. S. S.; NAKAMA, L. (Org.). **A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Odontologia**: A Experiência de Maringá. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede UNIDA; Brasília: ABENO, 2004. cap. 5, p. 83-90.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. cap. 3, p.64-89.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 4, p. 67-80.

GUARIENTE, M. H. D. M. et al. Avaliação: uma questão sempre atual. **Revista Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.revistaolhomagico.com.br/v8n1/index.html> Acesso em: 26 jun. 2005.

HIDALGO, M. M.; CONRADO, C. A. Particularidades do projeto pedagógico. In: TERADA, R. S. S.; NAKAMA, L. (Org.). **A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Odontologia**: A Experiência de Maringá. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede UNIDA; Brasília: ABENO, 2004. cap. 3, p. 51-68.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. 12. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

ITO, A. M. Y.; NUNES, E. F. P. A.; MENEZES, V. L. **PEEPIN**: uma experiência inovadora na educação superior. Londrina: Ed. UEL: NESCO, 1997.

LEITE, D. et al. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. **Heuresis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa**, Cádiz, v.1, n. 2, 1998. Disponível em: www2.uca.es/heuresis. Acesso em: 26 jun. 2005.

LEMOES, C. L. S. A implantação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 80-85, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2005.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992. cap. 3, p.53-75.

LOMBARDO, I. Reflexões sobre o planejamento do ensino de Odontologia. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 17-24, 2001. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 3 abr. 2005.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. cap. 2, p. 35-113.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, S.M.; CONRADO, C.A. Caminhos da teoria para a prática. In: TERADA, R.S.S.; NAKAMA, L. (Org.). **A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Odontologia: A Experiência de Maringá**. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede UNIDA; Brasília: ABENO, 2004. cap. 4, p. 69-81.

MADEIRA, M. C. Prefácio. In: CARVALHO, A. C. P. **Educação & saúde em odontologia: Ensino da prática e prática do ensino**. 1. ed. São Paulo: Santos, 1995. p. v-vi.

MARTINS, J. T.; HADDAD, M. C. L. Um novo olhar sobre a educação. **Revista Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 2, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.revistaolhomagico.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2004.

MASETTO, M. T. Processo de aprendizagem no ensino superior e suas conseqüências para a docência universitária. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO, 33., 1998, Fortaleza; ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS FACULDADES DE ODONTOLOGIA, 24., 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Associação Brasileira de Ensino Odontológico, 1998. p. 9-16.

MASETTO, M. T. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.8, n.14, p. 197-202, set. 2003-fev. 2004. Disponível em: <http://www.interface.org.br>. Acesso em: 1 de maio 2005.

MASETTO, M. T.; PRADO, A. S. Processo de avaliação da aprendizagem em curso de Odontologia. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 48-56, 2004. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 31 out. 2004.

MELO, M. M. **As Diretrizes Curriculares Nacionais e os cursos paranaenses de Odontologia: processo de construção e perspectivas de implantação**. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

MIGUEL, J.C. A avaliação. In: TERADA, R.S.S.; NAKAMA, L. (Org.). **A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Odontologia: A Experiência de Maringá**. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede UNIDA; Brasília: ABENO, 2004. cap. 8, p. 129-138.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORÉ, N. C. **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**. 2002. 62 f. Dissertação (Mestrado em Medicina e Ciências da Saúde) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

MOYSÉS, S. J. Políticas de saúde e formação de recursos humanos em Odontologia. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 30-37, 2004. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 31 out. 2004.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NAKAMA, L. **Odontologia e aleitamento materno: atuação interdisciplinar e multiprofissional na construção da saúde bucal como direito de cidadania**. 1999. Tese (Doutorado em Odontologia Preventiva e Social) – Faculdade de Odontologia da Universidade Estadual Paulista, Araçatuba, 1999.

NAKAMA, L.; SILVA, M.T.N.S. Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde em Londrina: Projeto PROUNI-LD. **Rede CEDROS**, Boletim informativo, v.2, n. 4, Especial, 1993. Disponível em: <http://www.ibiblio.org/taft/cedros/portugues/newsletter/n4/londrina.html>. Acesso em: 08 out. 2005.

PAULA, L. M.; BEZERRA, A. C. B. A estrutura curricular dos cursos de Odontologia no Brasil. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-14, jan./dez., 2003. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 1 maio 2005.

PÉRET, A. C. A.; LIMA, M. L. R. A pesquisa nos critérios de avaliação da CAPES e a formação do professor de Odontologia numa dimensão crítica. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 46-51, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2005.

PIZZATTO, E. et al. O papel do professor no ensino odontológico. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 66, p. 52-57, jan./abr. 2004.

RALDI, D. P. et al. O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos. **Revista da ABENO**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 15-23, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.abeno.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2004.

REDE UNIDA. Contribuição para as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação da área de saúde. **Revista Olho Mágico**, Londrina, v. 4, n. 16, 1998. Disponível em: <http://www.revistaolhomagico.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2004.

REGO, A. O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 174-199, ago. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.gw.unicamp.br/revista/rev/rev75.html>. Acesso em: 5 dez. 2004.

ROSSI, M. J. S. A nova LDB e suas implicações nos cursos de Graduação. **Revista Olho Mágico**, Londrina, ano 5, n. 20, out. 1999. Disponível em: <http://www.revistaolhomagico.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2004.

SANTANA, J. P. Desenvolvimento de recursos humanos para a saúde. **Revista Olho Mágico**, Londrina, ano 3, n. 8, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistaolhomagico.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2004.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Concepções de qualidade de ensino dos coordenadores de graduação: uma análise dos cursos de odontologia do Estado de São Paulo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 15, p. 313-330, mar./ago., 2004a. Disponível em: <http://www.interface.org.br>. Acesso em: 30 abr. 2005.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Formadores em Odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 113-120, jan./mar. 2004b.

TANAKA, F.; AMARAL, M.A. A formação de profissionais de saúde e a experiência de Maringá. In: TERADA, R.S.S.; NAKAMA, L. (Org.). **A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Odontologia: A Experiência de Maringá**. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede UNIDA; Brasília: ABENO, 2004. cap. 9, p. 139-147.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. R. Decidindo quais indivíduos estudar. In: _____. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. cap. 8, p.351-368.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de Ciências da Saúde. **Currículo seriado do Curso de Odontologia**. Londrina, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de Ciências da Saúde. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Odontologia**. Londrina, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da UEL**. Londrina, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/cae/download/PPPI.pdf>. Acessado em: 3 abr. 2004.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: _____. **Técnicas de ensino: por que não?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993a. cap. 6, p.103-113.

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: _____. **Técnicas de ensino: por que não?** 2 ed. Campinas: Papirus, 1993b. cap. 8. p.131-146.

VIEIRA, R. C. P. A. Sobre o ensino na área da saúde ou... “quem educa os educadores?” **Revista Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.revistaolhomagico.com.br>. Acesso em: 26 jun. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro semi-estruturado para entrevista com os alunos

Aluno:

Idade:

Sexo: () Masculino () Feminino

QUESTÃO NORTEADORA:

1. Qual é o papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista?
 - 1.1 Como o professor influenciou na sua formação acadêmica?
 - 1.2 Fale sobre a metodologia de ensino utilizada pelos professores.
 - 1.3 Fale sobre como o tipo de material didático e a metodologia utilizada influenciou na sua aprendizagem.
 - 1.4 Em sua opinião como o professor pode ser considerado responsável pelo interesse/desinteresse do aluno por uma disciplina?
 - 1.5 Em sua opinião quem é o maior responsável pela sua aprendizagem? O aluno ou o professor? Por quê?
 - 1.6 Fale sobre como a avaliação realizada pelas disciplinas influenciou no seu aprendizado.
 - 1.7 Gostaria de fazer mais algum comentário?

APÊNDICE B - Roteiro semi-estruturado para entrevista com os docentes**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Sexo

Masculino Feminino

1.2 Ano de conclusão do curso _____

Instituição/Universidade/Faculdade _____

1.3 Ano de admissão na carreira docente universitária _____

1.4 Titulação

Graduado Especialista Mestre Doutor Pós-doutor

1.5 Regime de trabalho

20 horas 40 horas TIDE outro: _____

1.6 Área de atuação

Disciplina(s) _____

1.7 Teve formação didático-pedagógica? Faça um breve relato a respeito.

2. QUESTÃO NORTEADORA

2.1 Qual é o papel do professor na formação de graduação do cirurgião-dentista?

2.1.1 Em sua opinião o que seria ensinar?

2.1.2 Fale sobre a metodologia de ensino que você utiliza como professor.

2.1.3 Fale sobre a avaliação que você utiliza como professor.

2.1.4 Em sua opinião quem é o maior responsável pela aprendizagem? O aluno ou o professor? Por quê?

2.1.5 Fale sobre seu processo de atualização didático-pedagógico.

2.1.6 Gostaria de fazer mais algum comentário?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**PROJETO DE PESQUISA**

Eu concordo em ser entrevistado pela pesquisa "O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DE ODONTOLOGIA". Essa pesquisa tem por objetivo analisar a percepção de alunos e professores do curso de graduação em odontologia a respeito do papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

Entendo que serão feitas perguntas a respeito de minha vida profissional.

Estou ciente de que as informações por mim fornecidas são confidenciais e os resultados do trabalho serão divulgados de forma global.

Em caso de dúvidas posso esclarecer com a própria pesquisadora, Helen Cristina Lazzarin, pelo telefone (43) 3344-5472, ou com a orientadora da pesquisa Dra. Luiza Nakama pelo telefone (43) 3321-4114. Entendo que tenho a liberdade de aceitar ou não responder às questões da entrevista e de me recusar a participar no momento em que eu quiser, sem qualquer ônus.

Compreendo o que foi explicado e concordo em participar:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXOS

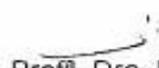
ANEXO A – Parecer do CEP**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO REGIONAL DO NORTE DO PARANÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****PARECER CEP204/04****Londrina, 05 de novembro de 2004.**

À Sra.
Helen Cristina Lazzarin
Nesta

Prezada Senhora,

O Comitê de Ética em Pesquisa analisou e aprovou o Projeto de Pesquisa **“AS HABILIDADES/CARACTERÍSTICAS DOCENTES QUE INFLUÊM NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA”**, bem como o Termo de consentimento que está de acordo com a Resolução 196/96 – CNS.

Atenciosamente,


Prof.^ª Dra. Nilza Maria Diniz
Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenadora

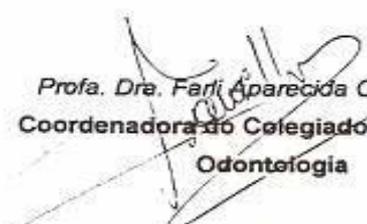
ANEXO B - Autorização do colegiado do curso de Odontologia da UEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COLEGIADO DO CURSO DE ODONTOLOGIA

**AUTORIZAÇÃO**

Conforme reunião deste Colegiado de Curso do dia 17 de novembro de 2004, foi aprovada a autorização para mestranda **HELEN CRISTINA LAZZARIN**, afim de realizar entrevista junto aos docentes do Curso de Odontologia como parte da pesquisa "O Papel do professor no processo ensino-aprendizagem em Odontologia: A Percepção de alunos e professores".

Londrina, 09 de março de 2005


Profa. Dra. Fátima Aparecida Carrilho Boer
Coordenadora do Colegiado do Curso de
Odontologia