



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
FACULDADE DE ODONTOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA



LILA LOUISE MOREIRA MARTINS FRANCO

OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS E O
CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS.

GOIÂNIA
2010

LILA LOUISE MOREIRA MARTINS FRANCO

OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS E O
CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS.

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao
Programa de Pós-Graduação em Odontologia da Universidade
Federal de Goiás.

Área de Concentração: Clínica Odontológica

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Cristina Marcelo

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Goretti de Queiroz

Goiânia
2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

F825p Franco, Lila Louise Moreira Martins.
Os Processos Formativos dos Professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no Estado de Goiás e o Contexto de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais [manuscrito] / Lila Louise Moreira Martins Franco. - 2010.

129 f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Cristina Marcelo; Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Goretti de Queiroz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Odontologia, 2010.

Bibliografia.

Inclui lista de ilustrações, abreviaturas e siglas.

Apêndices.

1. Recursos humanos - formação 2. Educação Superior
3. Odontologia I. Título.

CDU: 378: 616.314

LILA LOUISE MOREIRA MARTINS FRANCO

Os Processos Formativos dos Professores dos Cursos de
Graduação em Odontologia no Estado de Goiás e o Contexto de
Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Dissertação defendida e aprovada em 14/08/2015 pela Banca Examinadora
constituída por:

Profa. Dra. VÂNIA CRISTINA MAMEDÉ
Presidente da Banca

Profa. Dra. MARIA SIRETTI QUEIROZ
Membro da Banca

Profa. Dra. SELY GONÇALVES ROCHA
Membro da Banca

Profa. Dra. MITZÊ SEABRA TSUCHI
Membro da Banca

DEDICATÓRIA

Acima de tudo, a Deus, o dono da minha vida, quem me capacitou e me fortaleceu em todos os momentos, dando-me saúde e ânimo para eu não desistir, diante de tantos desafios.

MUITO OBRIGADA, POR MAIS ESSA VITÓRIA!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado, orientando-me para as melhores escolhas, incentivando-me em meus estudos e me apoiando na concretização de todos os meus sonhos; a minha mamãe Celina, e ao meu papai Edson, a eles para sempre, todo o meu amor e a minha gratidão.

À minha cunhada Francielle, que sempre torceu pelo meu sucesso, ao Talles Raniere, meu grande irmão, que ao longo de toda a minha vida esteve presente em todas as situações e se alegrou comigo em cada uma das minhas conquistas. A eles o meu carinho e o meu amor.

Ao Eduardo Lúcio, meu querido esposo, meu grande incentivador, quem nunca mediu esforços, fazendo-me companhia durante longas madrugadas de estudo, dando-me suporte em todos os momentos para eu chegar aqui. Obrigada pelo seu amor, sua compreensão e dedicação. Você é um presente que me foi dado por DEUS. Amo você!

À tia Cecília, minha sogra, às minhas cunhadas, aos meus cunhados, sobrinha, sobrinho, à minha vovó Jovenília, as minhas tias, tios, primas, primos, a toda minha família. Ao meu amigo Leonardo (quase colega, esposo da minha amiga Érika), às minhas queridas amigas Dayse, Fabíola, Fabiany e Marilza que muito me encorajaram às vésperas da minha qualificação. À acadêmica Bárbara, à prima Marcela e à querida Juliana Lima que dividiram alguns momentos dessa caminhada e a todos os outros amigos, que de uma forma ou de outra me apoiaram e que agora compartilham e se alegram comigo, neste momento, obrigada pelo carinho.

Aos meus professores e aos colegas da Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, obrigada pela força. Em especial, a professora Maria do Rosário, que tanto instigou-me sobre formação, além da presença constante na minha formação acadêmica.

À secretária Edite, aos meus colegas de trabalho, à professora Cristine, Coordenadora Pedagógica, e à professora Viviane, Diretora da Faculdade de Fisioterapia do Centro Universitário UniEvangélica, onde cheguei recentemente, obrigada pela acolhida e pelo apoio.

Às secretárias Ione, Ana Flávia e Lucélia pelo carinho e apoio em todos os momentos. À professora Lúcia Coelho, que gentilmente se dedicou à leitura deste trabalho. Às professoras Dais, Edna e Maria de Fátima, minhas professoras em Saúde Coletiva na graduação, que me apoiaram na minha decisão de atuar em Saúde Coletiva. Às minhas amigas e também colegas de trabalho: Cristiane, que muito me incentivou a fazer o mestrado, Giovana, que sempre esteve junto, Liliane que carinhosamente me trouxe o edital e esteve em todo tempo ao meu lado durante a revisão deste trabalho, à professora Lúcia Maria, minha professora em Saúde Coletiva na graduação. Ao professor Adriano, Diretor da Faculdade de Odontologia de Anápolis do Centro Universitário UniEvangélica, onde atuo como docente, pelo apoio durante esse tempo. A todos, muito obrigada.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, Antônio Hélio, Érika e Leandro, que juntos compartilhamos cansaços, alegrias, certezas, dúvidas, conhecimentos, horas a fio de estudo e também as nossas vitórias. Obrigada, a cada um de vocês.

A professora Maria Goretti, minha coorientadora, sempre prestativa, que tão prontamente se disponibilizou a dividir comigo o seu tempo e o seu saber, muito contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal. PARA SEMPRE...Obrigada!

A professora Vânia, minha orientadora, com quem tive a oportunidade ímpar de trilhar essa caminhada. Sempre pronta, atendeu-me em todos os momentos, esclarecendo minhas dúvidas, incentivando-me, partilhando comigo o seu conhecimento no decorrer dessa jornada, com zelo e carinho. Pelo o seu precioso tempo, a mim dedicado, tão pacientemente, enfim por TUDO, AGORA E SEMPRE...Obrigada!

Aos professores, participantes da pesquisa, sem os quais não seria feito este estudo, obrigada.

Aos meus alunos que me proporcionaram muitos processos formativos até aqui.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) que me concedeu a bolsa para auxiliar nesta pesquisa.

A todos os funcionários, em especial ao Seu José, a Marilene, a Kely-Cléia e a Rosália que me acompanharam dia a dia e me receberam com tanto carinho. A todos os professores e ao professor Gersinei, diretor da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás, instituição que me acolheu e apoiou durante o período da pós-graduação. Obrigada a todos.

Aos funcionários, Fábio e Gláucia que tanto auxiliaram nos processos relacionados à secretaria. A TODOS os professores do programa de Pós-Graduação, em especial a coordenadora professora Aline e ao Programa de Pós-Graduação em Odontologia, da

Universidade Federal de Goiás que me proporcionou muitos processos formativos durante este período da pós-graduação. Obrigada a todos.

Aprendi muito com todos vocês!

A cada um deixo carinhosamente a minha admiração, o meu respeito e a minha gratidão.

“O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

(NIAS, 1991 *apud* NÓVOA,2007, p.15)

RESUMO

Os professores dos cursos de graduação em Odontologia são considerados desprovidos de alguns saberes inerentes ao exercício da docência no ensino superior, por serem formados na modalidade bacharelado. Assim, passa a ser uma questão compreender como se constituem para o exercício da docência. Para tal, apresenta-se breve histórico sobre a interface saúde e ensino superior e os processos formativos desse professor. Discorre-se também sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia, porque estas propõem mudanças no perfil dos profissionais, o que demanda a necessidade da mudança no perfil do professor formador deste profissional. O presente estudo teve por finalidade analisar os processos formativos dos professores dos cursos de graduação em Odontologia e o contexto de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Para tanto, foi feita a investigação dos projetos pedagógicos dos cursos quanto à docência, o levantamento do perfil acadêmico dos professores, a identificação das experiências relatadas pelos professores sobre seus processos formativos e perspectivas no contexto de implementação das DCNO, assim como a verificação da relação desses processos e o conhecimento desse documento pelos professores. O estudo desenvolvido no Estado de Goiás, nos anos de 2009 e 2010, utilizou a metodologia quanti-qualitativa em três etapas envolvendo a análise documental, o questionário auto-aplicável e a entrevista semi-estruturada. Optou-se pela análise temática, uma das modalidades de análise de conteúdo, e foi feita a triangulação desses dados. Os principais resultados encontrados foram: nos Projetos Pedagógicos dos Cursos há pouca menção sobre possíveis processos formativos; os processos formativos encontrados abrangeram a influência familiar, a formação escolar, os relacionamentos interpessoais, a cultura, as características sócio-geográficas, as atividades de lazer e a experiência profissional. Os professores apresentaram pouco conhecimento sobre as DCNO e não se encontrou relação direta entre este conhecimento ao estar presente um ou outro processo formativo. A constituição dos professores se dá não apenas na dimensão profissional, mas também na pessoal, assim como os atores envolvidos nesta constituição podem ser agrupados em individual, coletivos e/ou institucionais.

Palavras-chave: Formação de Recursos Humanos; Educação Superior; Odontologia.

ABSTRACT

The professors of the graduation courses in Dentistry are considered unprovided of certain types of knowledge which are inherent to the practice of higher education due to the fact that they are graduated in a bachelor's degree mode. Therefore, a question arises: how are they educated to practice teaching? For this reason, we present a short history about the interface health and higher education and this professor's educational processes. We also discourse upon the National Curriculum Guidelines for the graduation courses in Dentistry because those guidelines propose changes in the profile of the professionals, which demand a need for changes in the profile of the professor who educates those professionals. The present study aimed at analyzing the educational processes of the professors of the graduation courses in Dentistry and the context of implementation of the National Curriculum Guidelines. For this purpose, we investigated the pedagogical projects of the courses regarding teaching; we raised the professors' academic profile, the identification of experiences related by professors about their educational processes and perspectives in the context of implementation of the National Curriculum Guidelines, as well as the verification of the relation of those processes and the professors' knowledge of that document. We developed the study in the State of Goiás within the years of 2009 and 2010 and we used a quanti-qualitative methodology in three stages: analysis of documents, a self-applicable questionnaire, and a semi-structured interview. We opted for thematic analysis, which is one of the types of content analysis, and we made use of data triangulation. The main results we found were: there is little mention of potential educational processes in the Pedagogical Projects of the courses; the educational processes we found include family influence, schooling, interpersonal relationships, culture, socio-geographical characteristics, leisure activities, and professional experience. The professors presented little knowledge about the National Curriculum Guidelines and we did not find a direct relation between this knowledge when one or another educational process in present. The professors' formation does not take place in the professional dimension only. It is also personal, and the actors who are involved in this formation can be gathered as individual, collective, and/or institutional.

Key words: Human Resources Formation; Education, Higher; Dentistry.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABENO – Associação Brasileira de Ensino Odontológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNO – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia

EaD – Educação a Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IDA – Integração Docente Assistencial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOPESCO – Mostra Parceria Ensino-Serviço-Comunidade

PBL – Problem Based Learning

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

Pró-Saúde – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

Prouni – Programa Universidade para Todos

RET-SUS – Rede de Escolas Técnicas do SUS

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SESu – Secretaria de Educação Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNASUS – Universidade Aberta do SUS

UNI – Programa Uma Nova Iniciativa

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Síntese das etapas da pesquisa relacionadas com os objetivos.....	44
Quadro 02 – Conhecimento dos professores sobre DCNO em relação a alguns aspectos do perfil acadêmico.....	63
Quadro 03 – Categorias referentes aos processos formativos relatados pelos professores.....	67
Quadro 04 – Perspectivas de processos formativos dos professores no contexto de implementação das DCNO.....	89
Quadro 05 – Os processos formativos relatados pelos professores em relação ao conhecimento ou não sobre as DCNO.....	93

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
2.	MARCO TEÓRICO.....	20
2.1.	A interface saúde e ensino superior: um breve histórico.....	20
2.2.	Processos formativos do professor do ensino superior.....	28
2.3.	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Odontologia.....	33
2.4.		
3.	OBJETIVO.....	41
3.1.	Objetivo Geral.....	41
3.2.	Objetivos Específicos.....	41
4.	METODOLOGIA.....	42
5.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	47
5.1.	A docência nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.....	48
5.2.	O perfil acadêmico dos professores.....	53
5.2.1.	Aspectos gerais.....	53
5.2.2.	Aspectos específicos da docência.....	57
5.2.3.	O perfil acadêmico e o conhecimento sobre as DCNO.....	61
5.3.	Processos formativos: relativos e perspectivas.....	67
5.4.	Relação dos processos formativos com o conhecimento sobre as DCNO.....	92
6.	CONCLUSÃO.....	96
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICES.....	107
	ANEXO.....	128

1. INTRODUÇÃO

[...] é necessário que o docente desenvolva um processo de (des) construir-se, ou seja, que pense, duvide, questione e se disponibilize a fazer isto (RODRIGUES; ZAGONET; MANTOVANI, 2007, p.316).

Nas áreas da educação e saúde, algumas mudanças na legislação trouxeram a necessidade de repensar o papel do professor. Em relação à área da educação, há considerações na literatura sobre reformas relevantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que foi elaborada em um contexto histórico de abertura para o mercado externo na década de 1990 e fez parte das reformas propostas e executadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, baseadas em reformas neoliberais propostas para o país.

Assim, nesse contexto, estabeleceram-se as discussões acerca da reforma curricular necessária para a formação profissional no ensino superior. Na área da saúde, e especificamente na Odontologia, essas discussões culminaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia (DCNO), em 2002, para nortear a definição de currículos nas Faculdades de Odontologia. Apesar das possíveis indagações sobre as finalidades a que vieram essas mudanças, assume-se aqui as DCNO como documento oficial, que se apresentam como possibilidade de discussão entre professores, acadêmicos e comunidade acadêmica para um pensar na formação do profissional da saúde.

Além disso, na área da saúde também ocorreram mudanças significativas como a reforma sanitária tendo como marco a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986) culminando em garantias para a saúde, estabelecidas na Constituição da República Federativa do Brasil:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 2004a, artigo 196).

Mediante este conceito ampliado de saúde que se apresenta, estabelece-se a necessidade da formação de profissionais comprometidos com essa visão sobre saúde. Assim, no artigo 6º, inciso III, da Lei 8.080 aponta-se como campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS), dentre outros, “a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde” (BRASIL, 1990, artigo 6º).

Essas reformas em ambas as áreas requisitam outro perfil de profissional de saúde e de professor de ensino superior. Estes deveriam participar dos processos de mudanças na formação de futuros profissionais comprometidos com a realidade social e epidemiológica de saúde bucal do país. Assim, as DCNO apontam a necessidade de um professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2002).

Na condição de professora de um Curso de Graduação em Odontologia, ao passar por essas reformas educacionais, senti a necessidade de entender qual seria a formação do professor para implementação das DCNO. Também procurei, como participante desse processo, uma maior capacitação didático-pedagógica, ao ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia. Mas, fica o questionamento sobre a noção de que apenas o professor com licenciatura é capaz de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Particularmente quando se observa professores bacharéis que conduzem com desenvoltura esse processo.

Ao observar colegas professores bacharéis, com experiência em docência, que cumprem o seu papel na condução desse processo, percebe-se que pode haver outros processos formativos, para além da formação profissional, que contribuem para a formação desse professor.

É necessário estudar a formação do professor para implementação das DCNO, bem como os processos formativos que contribuem para sua formação. Com o intuito de fazer

o recorte dessa pesquisa, delimitou-se como objeto de estudo os processos formativos dos professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no Estado de Goiás e suas possíveis contribuições para sua formação docente. Para tal, faz-se necessário distinguir o que se entende por formação de professores e processos formativos dos professores.

Para chegarmos ao conceito de formação de professores é oportuno buscar o conceito de formação, o qual vem sendo amplamente definido de diversas formas. Nesta pesquisa usaremos como base Chauí (2003), Coelho (2006) e Nóvoa (1992).

A definição etimológica, segundo Ferreira (2009, p.52), apresenta formação como “Ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter”. Para Chauí (2003, p. 20) formação corresponde a “obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica”.

Coelho (2006) corrobora com Chauí (2003) quando define, no sentido de

[...] formar o homem, no sentido grego de *anthropos*, [...], de ser humano. Essa formação é fundamental em todas as áreas do saber e da atividade e, com mais razão ainda, no caso dos que terão por ofício formar seres humanos, contribuir para elevação de todos ao mais alto grau de perfeição, à excelência na vida social e pessoal. [...] Pessoas que pensem, interroguem o real, a natureza e a existência humana, compreendam e trabalhem a realidade existente no sentido de criar o que ainda não existe (p.51).

Além das definições acima, Nóvoa (1992, p. 30) entende que “[...] o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios”. Bolzan e Powaczuk (2009) referem-se ainda a um terceiro tipo de ator – institucional.

De acordo com Imbernón (2006, p.49), “[...] a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Portanto, há que se considerar a dimensão individual, coletiva e/ou institucional.

Pode-se sintetizar o conceito de formação como, principalmente, o cultivo ao pensamento, reflexão, crítica, interrogação do real, da natureza e da existência humana, de forma individual e, coletiva, em uma construção humana e social (CHAUI, 2003; COELHO, 2006; NÓVOA, 1992). Partindo desse entendimento, pode-se aliar essa definição ao conceito de formação de professores respaldados por Nóvoa (1991), Marcelo Garcia (1999) e Medina e Domínguez (1989).

Nóvoa (1991, p.24) aponta a formação de professores como “provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

Essa relevância se traduz no que se apresenta sobre formação de professores e o que está imbricado nesse conceito. Para Marcelo Garcia (1999) formação de professores consiste em

[...] área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício– se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

Ainda para Medina e Domínguez (1989 *apud* Marcelo Garcia, 1999) considera-se formação de professores, com a seguinte finalidade:

[...] preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo em comum (p.23).

Sendo assim, diante do que foi descrito sobre a formação de professores, cabe entendê-la como área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos pelos quais os professores se formam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, bem como no que se refere à preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino

(NÓVOA, 1991; MARCELO GARCIA, 1999; MEDINA; DOMÍNGUEZ, 1989). A partir desses conceitos referentes à formação de professores aponta-se que isso se faz por processos, que Nogueira (2009), Pinto (2001), Silva (2007), Pachane (2006), Isaia (2008), Nóvoa (2007) e Pimenta e Anastasiou (2002) definem como processos formativos, ou trajetórias formativas, ou ações formativas, ou ainda processos de formação.

Estudar a formação de professores e tudo o que está imbricado em seus conceitos, refere-se a múltiplas facetas, e não haveria como aprofundar nos aspectos, dimensões, ou saberes inerentes a estas em uma dissertação de mestrado. A preocupação central desse estudo é a compreensão dos processos formativos, bem como, suas possíveis contribuições, no contexto de implementação das DCNO, nos Cursos de Graduação em Odontologia no Estado de Goiás.

Para tanto, nesse estudo, serão apresentados, no marco teórico, breve histórico sobre a interface saúde e ensino superior, processos formativos do professor do ensino superior e considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Odontologia. Em seguida, na metodologia, será apresentado o caminho metodológico percorrido e, na sequência, serão apresentados os resultados sob a luz da literatura consubstanciando a discussão do estudo, e por fim, as considerações finais apontando a relação encontrada entre os processos formativos e o contexto de implementação das DCNO.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. A interface saúde e ensino superior: um breve histórico

A compreensão sobre o estado da arte referente à formação de professores do Curso de Odontologia inicia-se com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808. Nesse período, houve profundas transformações sociais, econômicas e políticas. Uma dessas transformações foi a criação dos cursos de ensino superior, na Bahia e no Rio de Janeiro, no sentido de formar recursos humanos qualificados. Os cursos de Odontologia, Farmácia e Enfermagem nasceram anexos aos cursos de Medicina, e foram fortemente influenciados pela concepção de ensino europeu (QUEIROZ, 2006). Mais tarde, a Odontologia brasileira foi influenciada pelos Estados Unidos da América, local de fundação da primeira escola de Odontologia destacada do curso de Medicina, a “*Baltimore College of Dental Surgery*” em 1840. Naquele contexto era considerada forte centro de referência para profissionais e professores da área que buscavam capacitação (LEMOS; FRANCO; FRANCO, 2007).

Bobbio (1978) afirma que o primeiro avanço pedagógico da odontologia moderna no Brasil foi a Reforma Sabóia de 1884, que criou os cursos de Odontologia nas faculdades de Medicina. Posteriormente ocorreu um aperfeiçoamento por parte da Reforma Alvarenga.

No início do século XX a medicina científica ganhava força com o relatório de Abraham Flexner em 1910, conduzindo a “fragmentação” do indivíduo de acordo com a doença acometida e o fortalecimento da imagem do professor detentor do saber, conforme o modelo jesuítico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Por se tratar de arte médica, a odontologia sofreu transformação semelhante tendo seu enfoque voltado para o tratamento

das doenças. Como resultado, desse modelo essencialmente curativista, colheu-se uma profunda dissociação entre o que se ensina e o que a comunidade necessita (MENDES, 1984).

No ano de 1920 foi publicado o informe Dawson, diametralmente oposto ao Relatório Flexner. A linha seguida seria produto da reorganização dos serviços de saúde da Inglaterra preconizada pelo relatório de Chadwick de 1848, e recomendava a regionalização dos serviços e coordenação das ações preventivas e curativas (MARSIGLIA, 1995). Esse modelo somente ganhou força na década de 1960 com o advento do movimento da medicina comunitária (MENDES, 1984).

Até então a preocupação com a formação para a docência no ensino superior brasileiro, ainda pode ser considerada incipiente, especialmente na área da saúde, e surge com mais vigor a partir da década de 1990. Ainda assim, os professores selecionados eram predominantemente avaliados pela competência técnica na área específica de atuação profissional e não pela sua formação docente. Costa (2009, p.99) afirma que “há uma tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária”. Masella e Thompson¹ (2004 *apud* Graça, 2008) afirmam que

[...] as escolas de odontologia têm recrutado seus professores entre seus melhores estudantes ou entre aqueles que conseguiram melhores notas, assumindo que este fato é suficiente para o exercício da atividade docente [...] (p. 123).

Percebe-se que não houve tantas mudanças no campo da saúde quanto no campo educacional sobre a realidade vivenciada hoje. Ainda se percebe os elementos da medicina científica na prática dos profissionais de saúde, assim como poucos avanços no sentido de contratação dos professores para formar esses profissionais, com grande valorização da questão meramente técnica.

Observa-se que na primeira metade do século XX foram criadas as principais universidades e faculdades de Odontologia brasileiras, sobretudo na década de 1930. Nesse

¹ Citação traduzida do Inglês para o Português.

intervalo, destaca-se a Reforma Francisco Campos que previa a criação de cursos de especialização, mestrado e doutorado – uma forma de proporcionar ao indivíduo o domínio técnico-científico de uma área do saber (cursos de pós-graduação *lato sensu*) e desenvolver e aprofundar a formação adquirida (cursos de pós-graduação *stricto sensu*). A preocupação com a formação técnica culminou inclusive com a criação de instituições ligadas ao campo científico e educacional, como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948 e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951 (ROSEMBERG, 2002).

Menezes e Loreto (2006) citam que, apenas no ano de 1956, criou-se a Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO), preocupada com a qualificação para o ensino odontológico brasileiro. Essa associação implementou um programa de bolsas em convênio com a CAPES para estágios docentes nas faculdades brasileiras e no exterior, com o objetivo de concentrar-se no aperfeiçoamento do pessoal docente. Observa-se que esta Associação foi criada na perspectiva de convencer e cooptar seus possíveis associados apresentando os benefícios que teriam ao fazerem a adesão às suas propostas, porém em momento algum houve a tentativa de imposição dessas propostas (QUEIROZ, 2006).

Marsiglia (1995) afirma que, na década de 1960, alguns setores da universidade brasileira começaram a questionar sua organização e seus princípios: a cátedra, modelo fragmentado e isolacionista das faculdades e o papel social que desempenhavam. Essas críticas foram incorporadas na Reforma Universitária de 1968, que culminou com: extinção das cátedras, mudança na relação entre os componentes do corpo docente, mudança na relação entre docentes e discentes e uma tentativa de adequação das pesquisas à realidade brasileira. As atividades de extensão, com retorno para a comunidade, constituíam, junto com o ensino e a pesquisa, o tripé sobre o qual a nova universidade deveria basear-se.

Em meados da década de 1970 ocorreu intensa proliferação de convênios ente o Ministério da Educação (MEC) e outros ministérios, para a manutenção conjunta dos serviços prestados pelas universidades. O sistema educacional passou por um processo ao mesmo tempo modernizador, centralizador e expansivo (MARSIGLIA, 1995). O final da década consubstanciou-se em um momento estratégico, no qual docentes, pesquisadores e sanitaristas articularam-se com movimentos sindicais, criando um clima adequado para a discussão da política de saúde e das responsabilidades do Estado com respeito às demandas da população (LEMOS; FRANCO; FRANCO, 2007).

Esse movimento trouxe a discussão para o estabelecimento da reforma sanitária como reestruturadora do setor saúde, porém ainda distante da configuração dos cursos de graduação e sem influenciar na formação docente (MORITA; KRIGER, 2004).

Mendes (1984) afirma ainda que dois outros movimentos importantes na educação na área da saúde, nas décadas de 1970 e 1980, foram a Medicina comunitária e os projetos de Integração Docente Assistencial (IDA), e em 1978 a realização da Conferência de Alma Ata². O objetivo do projeto IDA era quebrar a resistência dos estudantes à abordagem epidemiológica e social mediante sua exposição precoce à realidade sanitária.

Os serviços odontológicos assumem nas décadas de 1970 e 1980 o protagonismo da estruturação da assistência odontológica e das discussões relativas às formas de prestação de serviço junto à população. As universidades, salvo raras exceções, permanecem em seu papel tradicional de formação profissional voltada às especialidades, para a lei de regulação do mercado, ao tecnicismo e biologicismo e não para as necessidades sociais. Nesse contexto surge a Odontologia simplificada que buscava a eliminação de supérfluos, contudo este modelo foi tido como Odontologia para classes marginalizadas.

² Nome da cidade onde se realizou a Conferência que redirecionou as ações de saúde pública no mundo, introduzindo a noção de atenção primária à saúde e servindo de base teórica para vários movimentos da área, inclusive o de promoção da saúde.

Ojeda, Santos e Eidt (2004) afirmam:

A década de 1980 foi decisiva para o movimento de mudança da saúde brasileira que, até então privilegiava o modelo privatista. Em 1986, a sociedade civil, através de movimentos organizados, na 8ª Conferência Nacional de Saúde, teve papel fundamental no sentido de propor novas diretrizes para o sistema de saúde brasileiro, muitas das quais fazem parte do texto final aprovado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (p.434).

Então, a partir do final da década de 1980 há uma profunda reestruturação do sistema de saúde brasileiro com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) pela Constituição Federal de 1988. Consta no artigo 200, incisos III e IV da Constituição da República Federativa do Brasil que, “Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei: Ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde” (BRASIL, 20004a). Este papel só começa a ser efetivamente desempenhado quase duas décadas depois.

Lemos, Franco e Franco (2007) cita que o Programa Uma Nova Iniciativa (UNI) entrou no cenário da educação superior latino-americana no início da década de 1990, como uma proposta de formação de profissionais em Ciências da Saúde. O programa, patrocinado pela fundação W. K. Kellog, compreendeu um conjunto de projetos que, baseados na autocrítica das experiências de várias instituições latino-americanas em décadas anteriores, tenta recuperar, ampliar, sistematizar e difundir os principais avanços alcançados. Torna-se assim um importante mecanismo na formação para o ensino superior em saúde. Posteriormente ocorre articulação e junção entre a rede IDA e a UNI, ou a rede UNIDA.

Em síntese, os marcos a serem considerados na transição de uma educação tradicional de ensino nas graduações para uma época de mudanças e transformações, inclusive na formação de professores, passa pela década de 1970 com formação da rede IDA, na década de 1980 pela fundação Kellog e na década de 1990 pela junção da rede IDA / UNI, ou a rede UNIDA (LEMOS; FRANCO; FRANCO, 2007).

Tanto a rede IDA quanto os projetos UNI, depois de unificados, buscavam avançar na formação dos profissionais de saúde na América Latina. No entanto, entraves existiam nessa formação como a própria estrutura curricular vigente nos cursos de graduação no ensino superior. Naquele momento histórico, havia necessidade de redirecionar o papel da educação e da escola, resultando em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal.

Nesse contexto busca-se na reforma educacional baseada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996 o ideário da flexibilização curricular e a mudança na educação e, inclusive, na educação superior. Torna-se importante ressaltar que no período de 1994 a 2002, o Brasil estava vivenciando o mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com todas as restrições impostas para a universidade pública e seus professores. A própria LDB foi questionada em alguns aspectos, como ênfase dada à possibilidade de instituições privadas de ensino superior receberem verbas públicas, a educação voltada para o trabalho com formação de profissionais competente que preservem a soberania do mercado competitivo, entre outros, os quais podem ser considerados dúbios (CAPRIOGLIO *et al.*, 2000) . Ainda no seu mandato foram criadas as Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), pela Portaria nº 1.298, de 28 de novembro de 2000.

A partir de 2003, assumindo a presidência Luiz Inácio Lula da Silva, algumas perspectivas vêm sendo construídas para proporcionar uma mudança na Educação Superior. Podem ser citadas a criação do Ver-SUS³ Brasil, Curso de Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-saúde), a criação do Programa Universidade para todos (Prouni), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do SUS (UNASUS), a Educação a Distância (EaD) e o Telessaúde. Fica evidente que no governo

³ Projeto desenvolvido pelo Ministério da Saúde em conjunto com entidades estudantis dos cursos da área da saúde.

do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva houve uma expansão das possibilidades de acesso ao ensino superior e à educação.

O projeto Ver-SUS Brasil foi desenvolvido pelo Ministério da Saúde em conjunto com as entidades estudantis dos cursos da área da saúde e as secretarias municipais de saúde, para possibilitar vivências e estágios na realidade do SUS. Iniciou-se a partir de uma reunião ocorrida em junho de 2003 e aconteceu entre os anos de 2004 e 2005, sendo que o estado de Goiás participou na implementação do projeto em nível federal (Brasil, 2008). Um dos seus objetivos que influenciou diretamente na mudança curricular é o fato de contribuir para o debate sobre o projeto político-pedagógico da graduação e sobre a implementação das diretrizes curriculares da saúde, de forma que contemplassem as reais necessidades do SUS e da população brasileira.

Nesse contexto de mudança na formação de recursos humanos foi que, em fevereiro de 2004, foi instituída por meio da Portaria nº 198/Gabinete do Ministro/Ministério da Saúde, a Política Nacional de Educação Permanente. Uma das atuações dessa Política propunha incentivar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais no Ensino de Graduação das Profissões da Saúde, incluindo cursos de aperfeiçoamento pedagógico para docentes e profissionais do serviço (BRASIL, 2004b).

Logo em seguida, iniciou-se, em novembro de 2005, com a Portaria Interministerial 2.119, o Pró-Saúde. Esse programa vislumbra uma escola integrada ao serviço público de saúde, que responda às necessidades concretas da população brasileira, por meio da formação de recursos humanos (BRASIL, 2005).

Essa mudança na formação de recursos humanos proposta pelo Pró-Saúde refere-se a um financiamento, oferecido pelo programa, para implementação das mudanças curriculares trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Para a realização de um diagnóstico a ser encaminhado, para o pleito desse projeto, foi feita uma divisão das ações

desenvolvidas pelo curso em eixos, um dos quais refere-se à orientação pedagógica, incluindo como vetores: análise crítica da atenção básica, integração ciclo básico-profissional e mudança metodológica. Percebe-se a relevância em discutir a formação do professor do ensino superior que atenda a essas mudanças curriculares (BRASIL, 2005).

Foram realizados, pelos Ministérios da Saúde e Educação, cursos de capacitação de coordenadores de curso e docentes da educação superior para implementação das DCN e Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudanças na formação superior de profissionais de saúde. Esse curso aconteceu tanto em formato presencial quanto a distância, com a finalidade de desencadear e ampliar o pensamento crítico e a ação estratégica no sentido de difundir e dinamizar os processos de mudança na formação superior de profissionais da saúde no país (BRASIL, 2005).

A Educação a distância (EaD) constitui uma modalidade de ensino importante nos dias de hoje, em que se vive a realidade das redes de comunicação e acesso à informação via internet. Sempre houve tentativas de ensino não presencial no Brasil. Desde 1923 já havia a contribuição do rádio, depois foram os telecursos e a partir da LDB de 1996 instituiu-se legalmente a EaD no Brasil (TELEBRASIL, 2008). A telemedicina foi implantada no Brasil desde a década de 90, porém de forma tímida, mesmo ciente de que um país com dimensões continentais tem muito a ganhar com a formação e a consolidação de redes colaborativas integradas de assistência médica a distância (RUTE, 2008). No entanto, recentemente, em junho de 2008, foi lançada a UNASUS, com a finalidade de qualificar os trabalhadores da Saúde, em todo território nacional, por meio da educação a distância (BRASIL, 2008).

Além de todas essas mudanças, não se pode deixar de citar o Prouni, que também, desde o ano de 2004, oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior (BRASIL, 2008). Mais recentemente, em 2007, lançou-se o Reuni,

pois além das bolsas concedidas sentiu-se a necessidade de reestruturar e expandir as Universidades Federais, com a finalidade de

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, p.10).

Todas essas inovações trazidas perpassam a questão do novo cenário que se configura na universidade hoje (ISAIA, 2006; PACHANE, 2008). Vive-se um momento de expansão de vagas, em que a universidade deixa de ser para poucos, como bem observa Isaia (2006), e torna-se um lugar para um maior número de pessoas. Aí está mais um desafio para esse novo professor universitário: lidar com a diversidade e heterogeneidade dos estudantes que chegam às salas de aula.

Pensa-se também sobre como se dá essa formação nesse novo cenário. Pachane (2008) aponta que há a necessidade de uma formação docente e desenvolvimento profissional de docentes, mas destaca as diferentes concepções que trazem esses termos. A partir daí, gera-se a reflexão de como se constitui a identidade dos professores. Assim, destaca-se a relevância das experiências de cada um, na relação entre dimensões pessoais e profissionais.

2.2. Processos formativos do professor do ensino superior

Aqui serão apontadas algumas definições sobre o que se entende por processos formativos a partir dos seguintes autores: Nogueira (2009), Pinto (2001), Silva (2007), Pachane (2006), Isaia (2008), Nóvoa (1992) e Moita (2007), bem como quais são as

possibilidades de processos formativos e suas contribuições no que se refere às dimensões profissionais e pessoais desses professores.

Nogueira (2009, p.03), quando aborda os processos formativos, leva em consideração “[...] a produção e apropriação do saber como algo que resulta das interações de sujeitos coletivos comprometidos com o movimento de transformação social e a forma como eles construíram sua própria identidade social”. Para Luckesi (2001 *apud* Nogueira 2009, p.06) “Percebe-se a importância dos saberes nos processos formativos, no entanto [...], é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção do conhecimento”.

Acredita-se, assim, que as instituições de ensino superior são espaços para a construção do conhecimento, por meio do desenvolvimento do potencial intelectual dos estudantes (COSTA, 2009). De acordo com Pinto (2001, p.02), “o debate em torno do saber 'saber' e do 'saber-fazer' dos docentes do ensino superior abre-se para novas questões que envolvem não só o papel do professor universitário, como também o da própria universidade, enquanto instituição social responsável por processos formativos [...]”. Assim, percebem-se os espaços acadêmicos como privilegiados nestes processos constitutivos dos professores.

No entanto, o ser professor não se esgota nos espaços formais de exercício docente, ao contrário expande-se para a vida desse ser humano que se constitui em cada momento vivido. Moita (2007) considera que

Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação [...]. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (p.115).

Pachane (2006, p.133) entende que “o processo de formação dos professores, assim como sua prática, estão diretamente atrelados à trajetória formativa de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente”.

Isaia (2008, p.243) também apresenta o processo formativo como trajetória no sentido de que compreende “porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, tanto em termos pessoais quanto profissionais, representando a explicitação temporal de processos formativos”. Ainda destaca que os processos “envolvem a idéia de um percurso em que fases da vida e da profissão se entrelaçam, compreendendo um contínuo movimento que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial e pelos espaços institucionais em que a docência se desenrola” (ISAIA, 2008, p. 242). Aponta ainda que “a docência é fruto de um processo de formação influenciado pela trajetória pessoal e profissional de cada docente” (ISAIA, 2008, p. 246).

Nesse sentido de pessoal e profissional, Nóvoa (1992, p. 25) também corrobora indicando que é preciso “[...] (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Historicamente tem se observado um crescente interesse por essa temática.

Segundo Nunes (2001)

A partir da década de 1990 inicia-se o desenvolvimento de pesquisas com a temática formação do professor que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente [...] Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal (p.28-30).

Essa imbricação das dimensões pessoais e profissionais dos professores está relacionada a determinados saberes inerentes à prática dessa profissão. Para Pimenta e Anastasiou (2005),

[...] nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe); dos saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); dos saberes didáticos (que tratam da

articulação da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas); dos saberes das experiências do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (p.71).

Assim, Tardif (2008) apresenta os seguintes saberes: os pessoais dos professores, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola.

Levando em consideração que esse professor necessita abarcar esses saberes para sua prática profissional, é preciso analisar quais são as possibilidades de desenvolvimento desses processos de formação.

Aos professores de ensino superior fica determinado, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996, artigo 66), que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Essa proposição legal tem culminado no desenvolvimento de disciplinas de 60 ou 90 horas nos cursos de pós-graduação, principalmente nos cursos da área da saúde, relacionada à metodologia do ensino superior ou afim, para contemplar os saberes pedagógicos e didáticos necessários aos processos de formação do professor. Questionamentos são levantados sobre a suficiência desta carga horária para a formação docente (SILVEIRA, 2004).

Entende-se que há necessidade de se refletir sobre a ênfase dada aos saberes específicos das diferentes áreas de conhecimento - atuação profissional do cirurgião-dentista, em detrimento aos saberes pedagógicos, didáticos e das experiências dos sujeitos quando da formação docente.

Em relação aos cursos de capacitação desenvolvidos pelas próprias instituições considera-se que também há um privilégio do saber profissional (ANASTASIOU, 2006;

BORDAS, 2006). Sobre esses processos formativos (cursos de capacitação) destaca-se o fato de que não se distingue contexto de vidas, necessidades sentidas e percebidas ao longo de sua trajetória, como se docência fosse construída durante um pestanejar (ISAIA, 2003).

A constituição de um professor faz parte de um processo que perdura ao longo de sua vida, com várias interferências e contribuições dele próprio, dos seus pares, dos seus alunos e da própria instituição (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Além dessas questões voltadas para a formação acadêmica do professor, há também o destaque para os processos formativos ao longo de sua trajetória de vida que envolve sua dimensão pessoal. Essa discussão, com detalhes de quais processos constituem esse professor, vem sendo trazida em alguns estudos e Silva (2007) afirma que

[...] os aspectos pessoais (a vida na escola, no teatro, nos movimentos estudantis) e profissionais (a vida no trabalho docente e administrativo), vivenciados e incorporados de diferentes maneiras pelos atores, em tempos e espaços também diversificados, acabaram por constituir-se num processo de formação contínua da pessoa e do profissional da docência (p. 04).

Há uma influência das questões escolares, familiares, profissionais e sociais que participam do processo de formação desse professor do ensino superior. Silva (2007) também observa que

O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do professor do ensino superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente (p. 01).

Esse conhecimento de como se forma o professor do ensino superior que está sendo proposto pode ser uma forma de iniciar um processo que trace um caminho para contribuir na sua formação de modo a atender às necessidades acadêmicas e que o professor sinta-se mais realizado pessoal e profissionalmente.

2.3. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Odontologia

A prática da Odontologia no Brasil iniciou-se com os barbeiros autorizados no século XVII, no entanto foi no século XIX, em 1884, que se instituiu oficialmente o Curso de Odontologia nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Posteriormente a legislação regulamentou o exercício da Odontologia pelos Dentistas-práticos no Brasil, Decreto nº 20.862, de 28 de dezembro de 1931. Essa perdurou até o Decreto nº 23.540, de 04 de dezembro de 1933, dando o prazo até 30 de junho de 1934 para proibir a habilitação dos Dentistas-práticos (BOBBIO, 1978). Assim, após junho de 1934, constatou-se um fortalecimento das faculdades de Odontologia. Segundo Bobbio (1978):

Daí por diante o governo incrementou cada vez mais a instalação de outras Faculdades de Odontologia no Brasil, dando aos cirurgiões-dentistas a formação cultural e científica necessárias ao bom desempenho de suas profissões (p. 163).

Em seguida, apresenta-se como marco para a regulamentação do exercício da Odontologia no Brasil a Lei nº 1.314, de 17 de janeiro de 1951. As mudanças continuaram a ocorrer passando pela consolidação de cursos de formação para o cirurgião-dentista, tendo como uma das finalidades o melhor preparo de profissionais para atuarem nessa área do conhecimento. Estes cursos de formação foram se constituindo e estabelecendo o seu *corpus* ao longo do século XX até os dias atuais.

Pode-se atribuir essa constituição dos cursos, bem como suas mudanças a algumas questões, dentre elas, as reformas educacionais (aliadas às necessidades sentidas no campo da saúde) que foram inovadoras cada qual a seu tempo.

Após, o estabelecimento do exercício da Odontologia como curso de ensino superior, algumas discussões apareceram no cenário educativo. Inicialmente, nos meados do século XX, as seguintes questões: revisão e designação de cátedras e instituição de uma quarta

série. Essas questões foram sendo ampliadas com outras questões pertinentes, a partir da reforma educacional de 1961, que tinha como propostas: confirmação de além de quatro anos para o curso que se estabelecesse um currículo odontológico mínimo com 4.280 horas e o reforço para que houvesse um agrupamento de disciplinas em departamentos (CARVALHO, 2006).

Em 1961, a influência “era de uma época de modernização”, sendo assim houve reflexos na maneira de se pensar a necessidade de crescimento do país, com o lema “desenvolvimentismo” (VICENTINO; DORIGO, 2001). Diante desse quadro político ofereceram-se subsídios para que as faculdades fossem se constituindo com o apoio legal do governo e incentivo para que a iniciativa privada fosse expandida. No entanto, não se esperava que o golpe militar fosse decretado em 31 de março de 1964 e que nesse contexto quaisquer ações precisariam ser tuteladas pelos militares.

Em 09 de julho de 1982 buscou-se delinear o ensino da Odontologia no Brasil por meio de reforma curricular. Questões como: formação de um profissional generalista, com carga horária de 3.600 horas, oito semestres de duração do curso, além da inserção de matérias como psicologia, antropologia, sociologia e metodologia científica (BRASIL, 1982), foram inseridas no debate. Avanços se estabeleciam à medida que começava a se vincular a formação do profissional de saúde a conteúdos disciplinares, ainda não discutidos durante essa formação, que pensassem a sociedade e sua realidade.

Apenas 14 anos após este delineamento do ensino da Odontologia no Brasil, em 1996, o país passa pela reforma educacional pós Constituição Federativa do Brasil de 1988, para buscar definir como seria a nova LDB. Somente 35 anos, após a primeira LDB em 1961, foi possível pensar em mudanças em todos os campos, inclusive na área de educação. Essa possibilidade foi concreta a partir do reflexo da conjuntura política a partir da redemocratização em 1985 culminando em uma abertura ao projeto neoliberal instaurado no

país, com uma expansão ainda maior dos cursos de ensino superior (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007).

Frigotto (1998 *apud* CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001) destaca que

[...] os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma resignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade (p.72).

Essa afirmação confirma as intencionalidades advindas do projeto neoliberal que traz a concepção de preparar para o mercado de trabalho, e para isso no governo de Fernando Henrique Cardoso propõe-se o ideário da flexibilização curricular e da empregabilidade.

Tendo como pano de fundo a conjuntura político-econômica de abertura para o projeto neoliberal aprovou-se a Lei nº 9.394, em 20/12/1996 que estabeleceu a nova LDB, apresentando algumas questões de análise relevantes para esse estudo, entre outros apontamentos: a extinção do Currículo Mínimo e a proposta das Diretrizes Curriculares (CARVALHO, 2006).

O documento das DCN para os cursos de graduação foi elaborado a partir da solicitação pela SESu/MEC (Edital 4/97 de 10/12/1997) às instituições de ensino superior para que enviassem propostas para elaboração, uma vez que baseados na LDB de 1996, havia a necessidade de buscar a flexibilização curricular (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Nesse processo de reforma educacional era necessária a elaboração das DCN e com isso aprova-se, pelo Conselho Nacional de Educação, em 3 de dezembro de 1997, o Parecer no 776/97 que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Neste parecer reitera-se a extinção do Currículo Mínimo e destaca-se sobre a eliminação da carga horária dispensável nos cursos; estimula-se uma sólida formação geral e autonomia profissional e intelectual do aluno pelas práticas de estudo; propõe-se a articulação

teoria-prática com valorização da pesquisa e extensão, bem como a prática de avaliações periódicas e a inserção dos conhecimentos, habilidades e competências que se refiram à experiência profissional (BRASIL, 1997).

Gordan *et al.* (1999) relatam sobre o contexto de elaboração das novas Diretrizes Curriculares com alguma mobilização, em um primeiro momento, das instituições de ensino em participarem da construção das novas propostas, além da efetiva participação da Rede UNIDA para estimular o debate. No entanto, há afirmações sobre a falta de discussão sobre as inserções de espaços de auto-aprendizagem, maior vinculação com a realidade e a possibilidade de flexibilização. Mesmo assim foram elaboradas diretrizes gerais para a formação dos profissionais de saúde e logo depois as propostas de diretrizes próprias para as várias carreiras da saúde.

Essas propostas foram sendo construídas, formuladas e reformuladas até resultar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Em específico para o curso de graduação em Odontologia, a aprovação do documento norteador Diretrizes Curriculares Nacionais se deu por meio da Resolução Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior nº 3, de 19 de fevereiro de 2002.

Com essa aprovação, muitos pontos críticos foram sendo destacados. De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2001), essa mudança trazida pelas diretrizes tem que ser vista com muito critério, a despeito de talvez indicar um mecanismo de ajuste e aligeiramento na formação.

Essa flexibilidade curricular e ênfase dada às competências e habilidades voltadas a prática profissional pode comprometer a formação ampla esperada de um curso em nível superior. Catani, Oliveira e Dourado (2001) afirmam que

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional.

Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades (p.75).

De qualquer forma, foram aprovadas e apesar da grande preocupação com o aligeiramento na formação anteriormente exposta, coloca-se como documento legal a ser cumprido e alguns estudos (ALMEIDA *et al.*, 2007; BLANK, 2006; FERNANDES *et al.*, 2005; ITO *et al.* 2006; RODRIGUES; ZAGONET; MANTOVANI, 2007) já foram feitos referentes a essa mudança curricular.

Na área da saúde, as publicações mais encontradas sobre as DCN são relativas aos cursos de graduação na Enfermagem, Medicina e Odontologia. Estes artigos estão voltados para implementação das DCN e vários dos seus pontos analíticos principais são perfeitamente adaptáveis as realidades dos diferentes cursos, inclusive na Odontologia.

O curso de graduação em Enfermagem, em publicação de Fernandes *et al.* (2005), traz como necessidades de mudanças todos os aspectos trazidos pelas DCN, embora destaque a perspectiva de um referencial mais voltado para a aprendizagem significativa, a integração escolas/cursos de enfermagem com os serviços de saúde e a importância explícita de uma construção conjunta do projeto pedagógico do curso voltado para a realidade social. Para isso, coloca-se como ponto central um corpo docente qualificado.

Ito *et al.* (2006) apontam também as mudanças trazidas pelas DCN no curso de graduação em Enfermagem dando ênfase a essa formação estar voltada para adequação ao mercado de trabalho. Esta questão é advertida pelos autores, uma vez que se trata de um mercado caracterizado pela atenção privada e desvinculado das transformações nos quais o trabalho da enfermagem acontece e o acompanhamento do ensino. Como desafio aponta-se a desarticulação dos docentes em relação ao Sistema Único de Saúde e os seguintes aspectos,

[...] as resistências às mudanças, a pouca reflexão sobre a docência, o distanciamento dos serviços de saúde com o reforço à clássica dicotomia entre o pensar e o fazer, além do autoritarismo, fragmentação e tecnicismo, presentes em boa parte da prática dos docentes, constituem algumas das contradições que necessitam de enfrentamento e superação (ITO *et al.*, 2006, p.574).

Ainda em relação ao curso de graduação em Enfermagem, Rodrigues, Zagonet e Mantovani (2007) apresenta algumas necessidades advindas com as DCN como articulação entre as disciplinas, saber trabalhar em equipe, elaboração de avaliação, saber comunicar-se com os alunos, reformulações dos projetos pedagógicos e, de uma forma geral, pode-se dizer que mudanças na prática docente. Assim

[...] entende-se que 'repensar a prática' envolve mudanças, desde reformulações de projetos pedagógicos, das linhas pedagógicas e da postura do docente, para estabelecer uma relação horizontal e menos autoritária que possa dar possibilidades ao desenvolvimento discente de fato (RODRIGUES; ZAGONET; MANTOVANI, 2007, p.317).

No curso de graduação em Medicina, tanto para Blank (2006) quanto para Almeida *et al.* (2007), as DCN além de outras questões importantes referentes a um novo perfil profissional, os autores também apontam como essencial a capacitação docente, uma vez que o professor faz parte desse processo de mudança. Para Almeida *et al.* (2007, p.29), é importante discutir o, “[...] papel fundamental dos professores e demais profissionais dos serviços [...]”. Para Blank (2006)

[...] importa viabilizar ao docente a efetiva assimilação de teorias capazes de funcionar como referencial de concepções ou diretrizes para o trabalho pedagógico. Em segundo lugar, cumpre estimular um tratamento crítico desse plano de idéias para a transposição em suas atividades didáticas (p.164).

Nos cursos de graduação em Odontologia há também publicações no que se refere às DCN. Aponta-se nesses artigos sobre a transição do currículo mínimo para a proposta de flexibilização curricular, a mudança no perfil desses profissionais, a interdisciplinaridade, a educação permanente, o planejamento do curso baseado na elaboração do projeto pedagógico e sobre os professores (CARVALHO, 2004; CORDIOLI; BATISTA, 2007; LEMOS, 2005; PAULA; BEZERRA, 2003; SENNA; LIMA, 2009).

De acordo com Senna e Lima (2009)

A construção/implementação das DCN para os cursos de graduação em Odontologia no Brasil está associada, de um lado, à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Por outro lado, se insere na luta da universidade pela reconquista de sua legitimidade social e pela consolidação do Sistema Único de Saúde em consonância com as necessidades sociais da maioria da população brasileira (p.35).

Diante disso, as DCN trazem em seu bojo eixos norteadores, alguns citados anteriormente, na perspectiva ora do curso de Enfermagem, ora do curso de Medicina, mas agora abordados para o curso de graduação em Odontologia.

As DCNO, assim como outras diretrizes para os cursos de graduação, apresentam em seu texto o perfil do formando egresso/profissional; as competências e habilidades gerais e específicas; os conteúdos que devem ser contemplados; a presença de estágios curriculares e atividades complementares, assim como a presença do projeto pedagógico do curso; a elaboração de trabalho sob orientação docente; a estrutura do curso; e o processo de avaliação.

Sobre a descrição do perfil de egresso a ser formado aponta-se

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, artigo 3º).

Em que pesem as possíveis críticas a lógica das competências e habilidades como centralidade no processo educativo, para um curso como a Odontologia, tradicionalmente conteudista e voltado para o imediatismo pragmático à formulação das diretrizes enfocando competências e habilidades mais amplas são um efetivo avanço.

Para buscar formar o profissional com esse perfil as DCNO apontam algumas competências e habilidades comuns a serem desenvolvidas em todos os cursos da área de saúde: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente. São apresentadas também as competências e

habilidades específicas referentes ao exercício da odontologia, não deixando de levar em consideração que estas deverão contemplar o sistema de saúde vigente no país, o SUS. Para isso, superando a antiga noção de conteúdos mínimos presentes obrigatoriamente nos antigos modelo de grades curriculares, são indicados como conteúdos essenciais a serem discutidos os conhecimentos referentes a: ciências biológicas e da saúde; ciências odontológicas; ciências humanas e sociais (BRASIL, 2002). O texto das DCNO indica que “Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Odontologia devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional (BRASIL, 2002, artigo 6º)”.

As DCNO também estabelecem a necessidade de estágios supervisionados e atividades complementares como monitorias e estágios, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins. Nesse sentido, há o apontamento sobre a articulação entre ensino, a pesquisa e a extensão e a relevância de que todo esse processo de implementação das DCNO seja acompanhado e avaliado (BRASIL, 2002).

Há ainda destaque nas DCNO para a necessidade de se fazer uso de metodologias que envolvam os alunos e os provoquem na participação ativa frente o processo ensino-aprendizagem. Com todo esse contexto apresentado nas diretrizes um ponto central volta-se à formação do profissional. O professor, nessa mudança, surge como mediador e facilitador desse processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que o professor envolvido no contexto de implementação das DCNO consiga acompanhar o movimento de mudança dessa nova realidade proposta.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

- Analisar os processos formativos dos professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no Estado de Goiás e o contexto de implementação das DCNO.

3.2. Objetivos específicos

- Investigar os projetos pedagógicos dos cursos quanto à docência;
- Levantar o perfil acadêmico dos professores;
- Identificar, nas experiências relatadas pelos professores, seus processos formativos e perspectivas no contexto de implementação das DCNO;
- Verificar a relação dos processos formativos dos professores com o conhecimento sobre as DCNO.

4. METODOLOGIA

A proposta dessa pesquisa foi de um estudo baseado no método quanti-qualitativo para analisar os processos formativos dos professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no Estado de Goiás e o contexto de implementação das DCNO.

O Estado de Goiás possui três Faculdades de Odontologia, embora apenas duas tenham iniciado seus cursos com projetos pedagógicos elaborados após a divulgação do documento das DCNO. Esse critério de seleção fez-se necessário por considerar que são os professores destes cursos que tiveram a experiência com os currículos anteriores e, portanto, participaram do período de transição curricular.

O universo da pesquisa consistiu em 56 docentes da Universidade Federal de Goiás em Goiânia - FO/UFG e 55 docentes da Faculdade de Odontologia do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA – FOA.

No entanto, deste universo houve seis desistências de professores e duas exclusões referentes à professora orientadora e co-orientadora na FO/UFG e uma desistência na FOA com uma exclusão da pesquisadora, totalizando, após as exclusões, 101 pesquisados. Torna-se relevante explicitar que os docentes pesquisados na FO/UFG referem-se apenas ao núcleo específico do curso de graduação em Odontologia, em função da quantidade e diversidade de professores que compõe o núcleo básico.

O estudo foi dividido em **três etapas**. A primeira constituiu em **analisar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC)** quanto à docência voltada para as DCNO (Quadro 01). Essa **análise documental** buscou verificar o que estes documentos abordam referente à docência. Embora consistindo na primeira etapa desse estudo, isto é, o ponto de partida para o entendimento das principais concepções presentes nos cursos estudados, à análise dos

documentos estendeu-se até os momentos finais da pesquisa por ter se mostrado de grande importância a retomada das leituras após o início da análise das entrevistas.

A segunda etapa do estudo consistiu em **levantar o perfil acadêmico dos professores** (Quadro 01). Foi usada para coleta de dados a técnica do **questionário auto-aplicável** dividido em duas partes: aspectos gerais e aspectos especificamente voltados à docência (Apêndice B). A duração da coleta de dados compreendeu o período de 06/04/2009 a 29/06/2009. Os dados foram inseridos no Programa Microsoft Office versão 2007. A análise desses dados foi descritiva e analítica.

Esse questionário foi entregue pessoalmente a cada professor acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Como forma de complementar os dados obtidos no questionário, foi necessário recorrer a consulta aos currículos dos professores disponíveis na Plataforma *Lattes* do CNPq⁴, uma vez que alguns destes deixaram lacunas em suas respostas.

A partir dos resultados do questionário foram identificados os docentes que participariam da terceira etapa (etapa qualitativa – técnica da entrevista). Para compor a amostra desta etapa da forma mais abrangente possível, foram escolhidos os dois professores que apresentaram a maior discrepância entre si em cada item da segunda etapa. Assim, por exemplo, no item “Ano ingresso na instituição” foram escolhidos o de maior tempo de ingresso e o de menor tempo. No item “Curso de Especialização” foram escolhidos um da área clínica e o outro da área de educação. Buscou-se ainda garantir que fossem incluídos professores diferentes para permitir características mais heterogêneas possíveis para a terceira etapa. De modo que, se um mesmo professor havia sido selecionado em mais de um item, entrou em seu lugar o segundo mais próximo, e assim sucessivamente de modo que todos os onze grupos elencados mantivessem uma amostra de dois professores. Portanto, foram

⁴ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

selecionados 22 professores, mais os dois diretores de curso e os dois coordenadores pedagógicos, totalizando 26 professores entrevistados nessa etapa.

A terceira etapa do estudo usou para coleta de dados a técnica da **entrevista semi-estruturada** (Apêndice D). Essa entrevista foi gravada, transcrita e devolvida ao pesquisado para confirmar o que foi transcrito. Foram consideradas para análise as transcrições corrigidas pelos entrevistados. Teve como duração da coleta de dados o período de 30/08/2009 a 07/12/2009.

PRIMEIRA ETAPA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Técnica: Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar os projetos pedagógicos dos cursos quanto à docência.
SEGUNDA ETAPA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Técnica: Questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar o perfil acadêmico dos professores.
TERCEIRA ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Técnica: Entrevista com os professores identificados na segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nas experiências relatadas pelos professores, seus processos formativos e perspectivas no contexto de implementação das DCNO; • Verificar a relação dos processos formativos dos professores com o conhecimento sobre as DCNO.

Quadro 01 – Síntese das etapas da pesquisa relacionadas com os objetivos.
Fonte: A autora (2010).

Foram analisadas as experiências relatadas pelos professores em relação a dois eixos centrais: processos formativos e conhecimentos sobre as DCNO.

Para investigação desse material buscou-se o fundamento da análise de conteúdo que Minayo (2007, p.303) aponta como “[...] histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais”. Para a autora, “a análise de conteúdo, como técnica de tratamento de

dados, possui a mesma lógica das metodologias quantitativas, uma vez que busca a interpretação cifrada do material de caráter qualitativo” (MINAYO, p.304).

Por isso, foi feita a opção pela análise temática, uma das modalidades de análise de conteúdo que menos aborda a lógica das metodologias quantitativas, uma vez que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, p.316). Também se considera que há “[...] relevância à análise temática por ser a mais simples e considerada apropriada para as investigações qualitativas em saúde” (MINAYO, p.309). Sendo assim, optou-se pela análise da **presença desses núcleos de sentido**, ao invés da frequência, não levando em consideração inferências estatísticas.

Estabeleceram-se as categorias de análise ao buscar esses núcleos de sentido. De acordo com Minayo (2007, p. 178), “categorias são conceitos classificatórios. Constituem-se como termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada”. Ainda, de acordo com Minayo (2007, p. 178), o cientista “cria sistemas de categorias buscando encontrar unidade na diversidade [...]”.

Assim, em relação ao primeiro objetivo da terceira etapa, **identificar, nas experiências relatadas pelos professores, seus processos formativos e perspectivas no contexto de implementação das DCNO** (Quadro 01), o núcleo de sentido foi qualquer processo formativo e suas perspectivas relatados pelos docentes. De acordo com Nunes (2001)

[...] as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc. (p.28).

No segundo objetivo da terceira etapa, **analisar a relação dos processos formativos dos professores com o conhecimento sobre as DCNO** (Quadro 01), o núcleo de sentido foi o conhecimento sobre as DCNO.

Para fazer a síntese dos dados obtidos para a construção de respostas para o objetivo geral proposto nessa pesquisa fez-se necessário realizar a triangulação. Esta consiste em “(..) combinação e cruzamento de métodos, de múltiplas técnicas de abordagem, de coleta de dados [...]”(MINAYO, 2007, p.378). Os dados que emergiram de cada objetivo foram cruzados na busca pela produção de conhecimento referente à proposta dessa pesquisa.

Esse estudo foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (UFG) e teve a aprovação pelo protocolo 172/2008, em 17 de março de 2009.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um fato só se torna um dado quando atravessado por um suporte teórico. (VICTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p.76).

Diante do entendimento da citação acima, a proposição será de analisar, interpretar e buscar explicações dos dados para ultrapassar a mera descrição. Aproximar esses fatos em dados à luz da teoria trata-se da pretensão desse estudo. Também, entende-se que “[...] dados subjetivos (significados, intencionalidade, interação, participação) e dados objetivos (indicadores, distribuição de frequência e outros) são inseparáveis e interdependentes” (MINAYO, 2007, p.364).

Essa interdependência será apresentada na compreensão sobre os processos formativos e o contexto de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia. Tanto aos dados objetivos (questionário) quanto aos dados subjetivos (análise documental e entrevista semi-estruturada) caberá o detalhamento e explicação para além do que está apresentado. Minayo (2007) ainda atenta para o que

Bourdieu denomina 'ilusão de transparência' isto é, a tentativa de interpretação espontânea e literal dos dados como se o real se mostrasse nitidamente ao observador. Essa 'ilusão' é tanto mais perigosa quanto mais o pesquisador tenha a impressão de familiaridade com o objeto (p.299).

Diante disso, há uma preocupação em realmente extrapolar o que perpassou as seguintes questões: a docência nos Projetos Pedagógicos dos Cursos; o perfil acadêmico dos professores; os processos formativos nas experiências relatadas pelos professores e as perspectivas de processos formativos dos professores no contexto de implementação das DCNO; o conhecimento dos professores sobre as DCNO e sua relação com os processos formativos.

5.1. A docência nos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Os documentos dos PPC analisados, de ambos os cursos datam de 2007. Apresentam em comum o perfil dos futuros profissionais, a filosofia do curso ou princípios orientadores, a matriz curricular ou ementário, as atividades complementares e suas formas de avaliação. Em um dos PPC, apenas, indica-se como item: capacitação de docentes e técnicos administrativos. Como diferencial

[...] para a implementação das propostas expressas neste documento é necessário construir uma agenda pactuada de capacitação de docentes e técnicos administrativos. Os pontos básicos desta agenda perpassam prioritariamente a sensibilização sobre os processos de mudança e a discussão sobre metodologias ativas de aprendizagem, avaliação formativa, informatização dos processos de trabalho, inter-relação ensino/serviços/comunidade e integração ensino/pesquisa/extensão.

Nesse item de um dos PPC, dedica-se a explicar sobre um dos processos formativos que poderia ser desenvolvido com os docentes para auxiliar nesse processo de mudança curricular. Deve-se ressaltar que este curso teve o edital do Pró-Saúde aprovado em 2005, o que contribuiu para a reorientação da formação do profissional de saúde e entre muitas outras questões, a uma adequação do PPC às DCNO. No entanto, não foi propósito distinguir a influência das características de uma e outra faculdade estudada, mesmo sabendo que as características de uma faculdade pública e de uma faculdade particular são bastante distintas na exigência de atividades docentes relativas ao ensino, pesquisa e extensão, assim como também são muito distintas as ofertas de processos formativos.

Além disso, a questão da docência permeou os documentos no que se refere: a docência frente aos aspectos metodológicos e sociais; o papel do docente frente às mudanças do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a participação do docente na

construção do PPC. Esses aspectos foram assim denominados, a partir da análise documental, para identificar as características que fossem convergentes em relação à temática docência.

A docência frente aos aspectos metodológicos e sociais faz menção a implementação de formação docente que viabilize a adoção de práticas inovadoras; a necessidade do SUS como um interlocutor *nato* das instituições de ensino superior na formulação e implementação dos projetos pedagógicos de formação profissional com estratégias que garantam o cumprimento desta proposta e não mero campo de estágio ou aprendizagem prática; a proposta de educar pela pesquisa como uma possibilidade de transformar as práticas atuais da sala de aula em outro fazer docente; e presença de estágios curriculares sob supervisão docente.

Ainda, refere-se à capacitação do corpo docente para que possa incluir em seus processos de ensino, pesquisa e extensão, os conceitos e os determinantes biológicos, sociais e psicológicos do processo saúde-doença tanto em nível individual como coletivo, assim como promoção da saúde, dados demográficos e epidemiológicos para propor e avaliar as ações voltadas para as necessidades da realidade da população, e atuar na redução do impacto da desigualdade social sobre a saúde no Brasil, além de estabelecer relação entre a saúde bucal e geral da população.

Em relação à docência frente aos aspectos metodológicos e sociais correspondem ao que se é destacado na DCNO, no artigo 13, inciso III,

Utilizar metodologias de ensino/aprendizagem, que permitam a participação ativa dos alunos neste processo e a integração dos conhecimentos das ciências básicas com os das ciências clínicas e, instituir programas de iniciação científica como método de aprendizagem (BRASIL, 2002, artigo 13).

Assim, Rozendo *et al.* (1999) corrobora com o artigo 13, inciso III das DCNO ao contrapor sobre a concepção tradicional, ao afirmar que

[...] a concepção predominante é a de uma educação para o ajustamento, a adaptação às normas e padrões de comportamento considerados “adequados”, em que aos educandos é imposta uma condição de passividade e subordinação à autoridade do educador. É a visão denominada por Paulo Freire, de “educação bancária”, porque

nela, educar se torna um ato de depositar informações na mente dos educandos, os quais irão recebê-las sem questionamento. A essa concepção tradicional, o pedagogo brasileiro opõe a de “educação conscientizadora”, ou “educação libertadora”, baseada na relação horizontal entre educador e educando, e visando o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade. É, pois necessário, dizer que, nesta mesma escola tradicional, há espaço para a transformação, porque nela existem homens, e porque nela são concretizadas ações realizadas por homens e a eles destinadas (p.16).

Pensar sobre os aspectos metodológicos de se utilizar metodologias de ensino/aprendizagem, que permitam a participação ativa dos alunos traz a reflexão de como o professor precisa passar por processos formativos que o constituam como tal. Pressupõe que esta formação contribuirá para que sua abordagem na busca pelo conhecimento seja um catalisador da transformação da realidade. No entanto, essa mudança na prática docente, só faz sentido, se aliada e contextualizada com os aspectos sociais. Sendo assim, encontram-se nas DCNO, delineado que se deve relacionar “[...] todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional” (BRASIL, 2002, no artigo 6º).

Nesse sentido de atuar nos aspectos metodológicos com visão social faz-se necessário compreender também quais as competências e habilidades que serão formadas nos futuros profissionais com a participação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem. As DCNO, no artigo 4º, apresentam como competências e habilidades gerais a estarem presentes na formação do cirurgião-dentista a atenção à saúde, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e gerenciamento, e a educação permanente. Com isso, essas competências e habilidades precisam ser incorporadas de forma crítica pelo professor em seu papel de formador desses profissionais (BRASIL, 2002). Quando se assume essas competências e habilidades acriticamente não se pensa na possibilidade de uma formação para além do mercado de trabalho.

Aqui cabe pensar em formação de profissionais aptos para atuarem na realidade de saúde no país. Essa definição de desenvolver a prática profissional cada vez mais voltada

para a realidade é que justifica o papel social da universidade na formação dos profissionais de saúde (GARBIN *et al.*, 2006).

No papel do docente frente às mudanças no documento das DCNO é explicitado que o docente não é mais a principal fonte de informação, sendo que há uma mudança didático-pedagógica que se desloca do ensino centrado no professor para uma aprendizagem ativa desenvolvida em múltiplos cenários. Além disso, é mencionado sobre um programa de acompanhamento acadêmico denominado tutoria, em que o professor tutor encontra-se designado para a discussão e orientação de temas acadêmico-profissionais e pessoais de interesse comum e da faculdade. Fica caracterizado, assim, o professor como apoio e mediador do processo de ensino-aprendizagem, preparado para dar suporte para que o acadêmico seja um futuro profissional comprometido com sua prática e função social na sociedade.

Nos PPC a participação docente em sua construção está contemplada sob a forma de discussões para reestruturação curricular de forma coletiva, em um dos cursos com a criação de um Fórum Político Pedagógico do Curso de Odontologia com a participação de 40% do corpo docente. Isto corresponde ao que está expresso nas DCNO “O Curso de Graduação em Odontologia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente [...]” (BRASIL, 2002, artigo 9º).

Esta participação docente deve ser feita de forma continuada, uma vez que esse documento deve ser reformulado constantemente para nortear o planejamento docente (RANALI; LOMBARDO, 2006). Vasconcelos (2006) sobre o PPC afirma que

O Projeto Político-Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento (p.169).

Sobre a importância dessa participação, Vasconcelos (2006) questiona:

Que valor pode ter um pedaço de papel escrito? A teoria quando assumida por um grupo, transforma-se em “força material”. [...] O processo de planejamento participativo abre possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática (p.172-173).

Essa análise dos PPC aponta a necessidade de um docente com formação para mudança nos aspectos metodológicos e sociais. É preciso também que ele saiba desenvolver outros tipos de atividades e ocupar cargos na administração das escolas, desenvolvendo ações diferenciadas como a da tutoria. É evidente a necessidade de que o docente, não apenas conheça o PPC, mas que desempenhe um papel ativo em sua construção para que suas ações sejam coerentes com as idéias ali preconizadas. No entanto, não há um direcionamento para a forma como se darão os processos formativos que capacitarão esses professores a exercerem seu papel frente às DCN.

Pode-se atribuir essa falta de detalhamento na descrição sobre o professor a aspectos, como: o documento da DCNO refere-se ao enfoque do perfil do futuro profissional de saúde; ao se referir ao perfil almejado para esse acadêmico fica entendido que se faz necessário um professor que acompanhe essa mudança; ou até mesmo que por estar na LDB (BRASIL, 1996, artigo 66) “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, isso já seja o suficiente para retratar o papel do professor em tempos de mudanças curriculares, ou mesmo uma falta de prioridade dada aos processos formativos relativos ao professor.

Nas DCNO está escrito que

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, artigo 9º).

Preconiza-se que o professor seja facilitador e mediador desse processo de ensino-aprendizagem, sendo dessa forma modelo para que os estudantes possam se nortear na vida acadêmica e futuramente como profissionais. Evidencia-se a necessidade da elaboração de documento próprio para fazer referência e apontar o perfil do professor no ensino superior incluindo não apenas sua formação, mas também seus processos formativos.

Percebe-se, então, que nos projetos pedagógicos dos cursos, pouco se apresenta como poderiam de fato serem desencadeados ou propostos processos formativos cabíveis para as mudanças curriculares postas nas DCNO.

5.2. O perfil acadêmico dos professores

O perfil acadêmico dos professores foi levantado a partir da técnica do questionário (etapa quantitativa) aplicado para 101 professores, com a finalidade de obter um panorama de quem são esses professores em relação à formação acadêmica. Esse perfil foi analisado no que se refere a aspectos gerais e a aspectos específicos da docência.

5.2.1. Aspectos gerais

Os aspectos gerais foram definidos como: curso de graduação; ano de conclusão do curso de graduação; ano de conclusão do curso de especialização; ano de conclusão do mestrado; ano de conclusão do doutorado; curso de pós-doutorado; ano de conclusão do pós-

doutorado; funções administrativas, atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos professores.

No curso de graduação esteve presente tanto o curso de Odontologia como cursos em outras áreas do conhecimento. Relatou-se que 87% referem-se a professores com formação no curso de graduação em Odontologia com exceção de 10% que apresentam outros cursos de graduação, como: Administração, Ciências econômicas, Direito, Farmácia, Geografia, Letras, Matemática, Psicologia e Turismo (Apêndice E – Gráfico 01).

Dois por cento de professores apresentaram a associação do cursos de graduação em Odontologia com outros cursos, como: Tecnologia em Processamento de Dados e Direito (Apêndice E – Gráfico 01).

Segundo Masetto (2006, p. 38) esta diversidade proporciona “[...] diálogo de modo que permita uma nova visão da realidade e dos fenômenos”. Como consequência disso, amplia-se os horizontes do conhecimento e do campo profissional para os acadêmicos do curso de graduação em Odontologia.

A maioria dos professores (setenta por cento) graduou-se nas décadas de 1980 e 1990 e há, nas extremidades, professores que se graduaram na década de 1970 e década 2000, respectivamente 15% e 14% (Apêndice E – Gráfico 02).

De acordo com Graça (2008)⁵ em seu estudo,

Todos os professores entrevistados apresentaram forte relação entre sua carreira odontológica e sua carreira docente, e em seus discursos observava-se que a mútua influência oferece possibilidades de mudança em suas atividades em ambas as direções: a prática odontológica enriquece a atividade docente pelas experiências com exemplos na vida real, considerando que a docência não é simplesmente a reprodução do conhecimento produzido por outros, e a prática docente influencia a atividade odontológica como os chamados da formação para a necessidade da atualização profissional, o que beneficia a atividade clínica (p.125).

Dos 101 professores que fizeram parte do estudo, identificou-se que estes realizaram um total de 131 cursos de especialização. A maior procura por estes cursos se deu

⁵ Citação traduzida do Inglês para o Português

nas décadas de 1990 e 2000 (87 professores) tendo professores que a cursaram na década de 1970 e década de 1980, respectivamente 6 e 28 professores. Percebe-se que uma pequena parcela de professores procuraram pelo curso de especialização nas décadas de 1970 e 1980. O auge se deu nas décadas de 1990 e 2000 e os professores que não buscaram a especialização, seguiram a formação acadêmica sem passar por esse processo formativo (Apêndice E – Gráfico 03).

Hortale e Koifman (2007) apontam que

[...] no Brasil, o processo de reforma sanitária, consolidado em 1988, influencia a reforma curricular de todas as profissões de saúde e se viabiliza no final da década de 1990, com as Diretrizes Curriculares, refletindo na formação pósgraduada *lato e stricto sensu* [...] (p.123).

Então, isto confirma que os cursos de especialização foram valorizados neste momento histórico, assim como os cursos de mestrado e doutorado (Apêndice E – Gráficos 04 e 05).

Nesses cursos de pós-graduação *stricto sensu* a procura também se deu em maior número na década 2000, sendo que nessa época 43% concluíram o mestrado e 26% concluíram o doutorado. Os outros 28% que fizeram o mestrado concluíram nas décadas de 1970, 1980 e 1990, assim como os 10% que concluíram o doutorado o fizeram nas décadas de 80 e 90. Ressalta-se, que não passaram por essas etapas na formação acadêmica 28% dos professores no mestrado e 64% no doutorado (Apêndice E – Gráficos 04 e 05). Dos 101 professores, nove não são especialistas, então supõe-se que 92 são especialistas, o que representa 93% dos professores (Apêndice E – Gráficos 03 e 11).

Esse resultado pode ser atribuído ao fato de que esteja contemplado, no artigo 52 inciso II, da LDB nº 9.394/1996 e no decreto nº 5.786, aprovado em 24 de maio de 2006, que dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências, no artigo primeiro, inciso II, retratando sobre um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (SAVIANI, 2008; BRASIL, 2006).

O pós-doutorado não foi feito por 94% dos professores, sendo que 6% o fizeram na área de clínicas (Apêndice E – Gráfico 06). A formação nesta área de clínicas é essencial, se aliada ao desenvolvimento de uma prática docente coerente com a produção do conhecimento, no sentido de extrapolar a questão meramente técnica.

Graça (2008)⁶ em pesquisa envolvendo 13 professores afirma que

O estágio de pós-doutorado é o período que demanda os olhares mais intensos do discurso nos professores mais experientes. [...] Assumir novas responsabilidades também traz entusiasmo para querer fazer coisas novas, para experimentar novas estratégias pedagógicas, mais segurança juntos aos alunos, o que parece ser adequado a perspectiva do professor que está focado no ensino e que busca afirmação dentro do grupo ao qual ele pertence [...] (p.127).

Esse posicionamento acima traz a reflexão da pós-graduação como processo formativo ao afirmar sobre as mudanças provocadas no campo educacional por meio dessa atualização. Diante do pequeno número encontrado de professores que realizaram o pós-doutorado no perfil acadêmico levantado, pode-se pensar que este é um processo formativo que está sendo pouco realizado.

Em relação a época de conclusão do pós-doutorado surgem professores concluintes, principalmente, a partir da década de 1990. A autora Rosemberg (2002) afirma que

[...] o surgimento da pós-graduação brasileira deve ser trabalhado em suas múltiplas relações com os demais fenômenos sociais, pois não só o seu aparecimento e como sua consolidação encontram-se inscritos em um contexto sociopolítico e econômico que caracteriza um momento histórico [...] (p.29).

Pode-se afirmar que este momento histórico propiciou a busca pelos professores de formação acadêmica e seus processos formativos inerentes.

As funções administrativas não são exercidas por 54% dos professores e 46% que se envolveram atuaram em atividades como: coordenações, chefias de departamento, comissão de ensino, entre outras (Apêndice E – Gráficos 08). Esta questão da prática de

⁶ Citação traduzida do Inglês para o Português

funções administrativas também se refere ao exercício do magistério e está associada ao desenvolvimento do ensino no interior de uma instituição.

Observa-se que 55% não exerceram atividades de pesquisa e 45% que a realizaram desenvolveram as seguintes pesquisas: atividades de trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, entre outras (Apêndice E – Gráfico 09). Diante desse resultado pode considerar em relação às atividades de pesquisa, como um processo formativo que tem sido pouco vivenciado pelos professores e isto sugere que os professores têm reproduzido conhecimentos, ao invés de produzi-los.

O mesmo pode ser observado em relação a extensão (Apêndice E – Gráfico 10), uma vez que se confirma o fato de 63% dos professores não exercerem atividades de extensão. Os 37% que se envolveram em atividades de extensão, o fizeram em atividades variadas, como cursos de curta duração e projetos voltados para a comunidade. Nota-se um desprivilegiamento da prática de extensão como produção de conhecimento e diagnóstico da realidade para uma melhor atuação tanto no ensino e/ou mesmo na sua prática clínica. O fato do professor se omitir na prática de projetos de extensão caracteriza prejuízo em relação a um processo formativo que poderia constituir-lo na prática docente.

5.2.2. Aspectos específicos da docência

Os aspectos gerais foram definidos como: curso de especialização; curso de mestrado; curso de doutorado; ano de ingresso na instituição; carga horária de trabalho; carga horária semanal em atividades docentes; atuação docente; conhecimento sobre as DCNO; conhecimento sobre o PPC; elaboração do PPC e formação na área de educação.

Os cursos de especialização foram registrados em 88 especializações em áreas clínicas o que retrata a realidade da profissão e a influência desta na formação dos futuros profissionais de saúde (Apêndice E – Gráfico 11). Pode-se questionar se esta formação clínica é suficiente e adequada para o exercício da docência. Cabe ressaltar que as características da pós-graduação *lato sensu* é fazer com que o indivíduo se aproprie de uma área específica do saber, tornando-se especialista. O objetivo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é aprofundar nos conhecimentos dos cursos *lato sensu*, assim como oferecer competência científica [inclusive na prática da docência – grifos nossos] (ROSEMBERG, 2002). Além de formar o pesquisador, característica do professor universitário.

O número maior de formação em clínicas se repete também em relação aos cursos *stricto sensu*. A representação de professores no mestrado é de 50% (Apêndice E – Gráfico 12) e no doutorado de 36% que o fizeram, 24% referem-se também a clínicas (Apêndice E – Gráfico 13). Torna-se importante ressaltar que 28% não cursaram o mestrado e 60% não cursaram o doutorado (Apêndice E – Gráficos 12 e 13). Estes dados referem-se tanto ao professor que cumpriu apenas a etapa da especialização, quanto ao professor que não deu prosseguimento posterior à formação acadêmica. Apesar de não ser o único caminho como processo formativo para o professor, constitui em possibilidades de caminhos a serem percorridos na docência.

O ano de ingresso na instituição em que atua como docente contemplou 75% dos professores nas décadas de 1990 e 2000 (Apêndice E – Gráfico 14). Assim, estes professores têm em torno de dez a vinte anos de carreira. Nesse intervalo de tempo de atuação em que encontram os professores há duas fases: a fase da estabilidade e a da diversificação. Na fase da estabilidade que se caracteriza entre os sete e dez anos de docência o professor se reafirma enquanto tal e alcança a sua confiança e a de seus pares. Na fase da diversificação entre os

oito e 15 anos de carreira aponta-se para a época de maior motivação do professor (HUBERMAN, 2007).

O fato dos professores se encontrarem na etapa da diversificação traduz-se como uma repercussão positiva no âmbito da docência, uma vez que, nesse período, os caracterizam como profissionais e pessoas com grande motivação.

A carga horária de trabalho indicada pelos professores foi de 44% que trabalham quarenta horas ou dedicação exclusiva (DE) referentes a sua prática, e 38% menos de vinte horas (Apêndice E – Gráfico 15). Esta questão da dedicação a partir de quarenta horas proporciona maior possibilidade de atuação do professor na instituição de ensino.

Diante da relevância em torno da carga horária buscou-se também evidenciar em quantas dessas horas totais de trabalho eles dedicam à carga horária semanal em atividades docentes. Foi observado que 11% utilizam mais de quarenta horas em atividade docente semanal (Apêndice E – Gráfico 16). Esta questão da dedicação a atividades docentes por mais de quarenta horas indica que o professor extrapola os momentos de sala de aula com a questão do ensino, certamente levando em consideração momentos de preparação de aulas.

Com relação a atuação dos professores nos cursos de graduação, *lato sensu* e *stricto sensu* apontou-se que 44% atuam tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, enquanto 38% atuam exclusivamente na graduação (Apêndice E – Gráfico 17). Reforça-se aqui sobre os achados na literatura sobre a dicotomização às vezes feita pelos professores em relação a prática do ensino e da pesquisa.

Há grande destaque para o resultado encontrado em relação ao conhecimento das DCNO em que 31% conhece totalmente e 6% nunca ouviu falar, nem leu a respeito (Apêndice E – Gráfico 18). Isto aponta que uma pequena parcela dos professores participaram (31%) do processo de mudança curricular e que os processos formativos não estão sendo suficientes, ou até mesmo, eficientes para oportunizar o conhecimento das DCNO. Cabe um

questionamento se esta situação relaciona-se a atores individuais, os professores como agentes do seu processo de formação, ou com atores institucionais que poderiam propiciar estratégias que possibilitassem essa aproximação das DCNO.

O conhecimento do PPC foi declarado por 38% dos professores, sendo que 54% afirmaram conhecer parcialmente e 8% que nunca ouviu falar sobre (Apêndice E – Gráfico 19). Principalmente a informação sobre nunca ter ouvido falar sobre o PPC caracteriza fragilidades na gestão pedagógica e/ou negligência do professor com sua prática docente, uma vez que esse documento deve, entre muitas outras questões, nortear o planejamentos de suas práticas docentes.

Sobre a elaboração do PPC declarou-se que 42% participaram em alguns momentos (Apêndice E – Gráfico 20), o que era de se esperar, uma vez que, 54% o conhece parcialmente (Apêndice E – Gráfico 19) e o fato de 8% nunca ter ouvido falar ou lido a respeito sobre o PPC (Gráfico 19) colabora para que 32% não tenham participado da construção do referido documento.

A formação na área de Educação foi declarada por 63% dos professores, o que não reflete no conhecimento do documento das DCNO (Apêndice E – Gráfico 21). Nas declarações desses 63% de professores registrou-se disciplinas de Educação na graduação, na especialização, no mestrado, no doutorado, assim como cursos de pós-graduação em Educação e cursos de atualização/aperfeiçoamento. Pachane e Pereira (2004) afirmam que

[...] os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilitam aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente (p.05).

Desse modo, faz-se necessário rever cautelosamente a informação sobre formação na área de Educação por se tratar às vezes de cursos que priorizam a pesquisa em detrimento

ao ensino, ou até mesmo oferecem as disciplinas nesta área, mas de forma aligeirada pela carga horária restrita.

Para Vasconcelos (2000) ao professor do ensino superior cabe

[...] a competência técnica (área de sua especialidade), competência prática (campo de trabalho ao qual sua disciplina está ligada), competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado) (p.31)

Há que se considerar a necessidade da valorização de todas as competências mencionadas, mas a própria autora afirma também que “É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação” (p.31).

5.2.3. O perfil acadêmico e o conhecimento sobre as DCNO

Os professores que na etapa do questionário declaram conhecer totalmente as DCNO (31 professores – 31% / Apêndice E – Gráfico 18) e também os que declaram não conhecer (05 professores – 06% / Apêndice E – Gráfico 18) foram analisados de acordo com alguns aspectos do perfil acadêmico como: curso de graduação, ano de conclusão da graduação, especialização, mestrado, doutorado, tempo de docência, carga horária semanal em atividades docentes, participação na elaboração do PPC e formação na área da educação.

Esses aspectos remetem a dados que estão diretamente relacionados aos processos formativos que constituirão o professor. O curso de graduação e seu ano de conclusão apontam para a possibilidade da presença de professores em outras áreas além da Odontologia, bem como em que tendência curricular se deu sua formação; a especialização assim como o mestrado e/ou doutorado mostram a opção de área feita, além destes dois

últimos serem uma exigência legal para 1/3 do corpo docente; o tempo de docência refere-se ao momento da carreira em que se encontra o professor; a carga horária semanal em atividades docentes incluindo, além dos momentos junto aos estudantes, a preparação das atividades; a participação na elaboração do PPC que traduz a ação efetiva do docente e a formação na área da educação que se refere a preparação do professor para o exercício da docência. Os dados encontrados foram tabulados (Apêndice F e G) e estão sintetizados no Quadro 02.

ASPECTOS DO PERFIL ACADÊMICO		Conhece DCNO N=31	Não conhece DCNO N=05
Curso de graduação	Odontologia	29	04
	Odontologia + outro curso	02	00
	Outros	00	01
Ano de conclusão da graduação	Até a década de 70	01	00
	Década 80	12	02
	Década 90	15	00
	Década 00	03	03
Especialização	Clínica	20	03
	Saúde Coletiva	07	00
	Educação	01	00
	Outros	00	01
	Sem Especialização	03	01
Mestrado	Clínica	20	01
	Saúde Coletiva	03	00
	Educação	02	00
	Outros	00	00
	Sem Mestrado	02	04
Doutorado	Clínica	13	00
	Saúde Coletiva	02	00
	Educação	01	00
	Outros	00	00
	Sem Doutorado	11	05
Tempo de docência	Mais de 30 anos	01	00
	21 a 30 anos	03	02
	11 a 20 anos	12	00
	Até 10 anos	15	03
Carga horária semanal em atividades docentes	40, DE e mais	06	00
	20 a 39	15	02
	10 a 19	10	01
	Menos de 10	00	02
Elaboração do PPC	Sim, ativamente	14	00
	Sim, em alguns momentos	11	01
	Não	06	04
Formação na área de educação	Sim	24	01
	Não	07	04

Quadro 02 – Conhecimento dos professores sobre DCNO em relação a alguns aspectos do perfil acadêmico.
Fonte: A autora (2010).

O aspecto do perfil acadêmico relacionado ao curso de graduação aponta que não há diferença entre os que conhecem e os que desconhecem as DCNO. Nota-se que dos cinco professores que desconhecem, quatro tem graduação na área da Odontologia.

Destaca-se como diferencial possuir curso de graduação em outra área somado ao curso de graduação em Odontologia. A possibilidade de cursar outra graduação além do curso de Odontologia amplia sua formação e valorização da aquisição de novos conhecimentos.

Em relação ao ano de conclusão da graduação, a maioria, 27 dos professores que conhecem as DCNO concluiu seus cursos nas décadas de 1980 e 1990, sendo que desses, 15 concluíram na década de 1990, o que indica que os profissionais com menos tempo de formado as conhecem mais. No entanto, dos cinco que desconhecem, três concluíram na década 2000, quando as DCNO estavam em momento de discussão para sua implantação, assim, esses profissionais já deveriam estar passando por uma tendência curricular um pouco diferenciada. Pode-se, portanto, perceber que nem sempre os alunos estão cientes dessa discussão.

Observou-se que não houve professores especialistas em Saúde Coletiva ou Educação que declararam desconhecer as DCNO. Isto pode explicar o protagonismo desses quando da elaboração dos PPC e das reformas curriculares. O mesmo foi observado em relação aos cursos de Mestrado e Doutorado, no entanto, este conhecimento não é específico de área alguma e deveria ser dominado por todos aqueles que se dispõem a exercer a docência.

Ainda, em relação aos cursos de Mestrado e Doutorado, reconhece-se que a maioria dos professores com uma maior titulação afirma conhecer as DCNO. O cursar Mestrado e Doutorado consiste em processos formativos que estão previstos na LDB que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, artigo 66). Desse modo, destaca-se a sua relevância no sentido de contribuir como uma das possibilidades de

formação para o professor do ensino superior. No entanto, observa-se que os programas de pós-graduação acadêmicos no Brasil têm se voltado muito mais para formação de pesquisadores que de docentes.

O tempo de docência exercido não parece influenciar neste conhecimento, no entanto, há que se evidenciar o fato de 15 professores, dos 31 que declararam conhecer as diretrizes, possuírem até 10 anos de docência. Assim, nota-se que os professores com menos tempo de docência parecem conhecer mais. De acordo com Huberman (2007) em até dez anos de docência o professor se reafirma enquanto tal e alcança a sua confiança e a de seus pares, e entre os oito e 15 anos de carreira, aponta-se para a época de maior motivação do professor. Assim, até os dez anos, período em que se encontra o maior número de professores que conhecem as diretrizes, o professor passa por momentos de reafirmação e talvez por isso busque se inteirar mais do que seja necessário para o exercício da docência e em seguida passa por seu período de maior motivação, o que pode proporcionar uma participação mais efetiva nas atividades relacionadas à docência.

A carga horária semanal despendida com atividades docentes, além dos momentos junto aos estudantes como a preparação das atividades, mostra que todos aqueles que trabalham mais de 40 horas nessas atividades afirmam conhecer as DCNO. Os professores que declararam não conhecer o documento encontram-se nos grupos que trabalham menos de 40 horas nas atividades docentes. Esta questão do docente estar envolvido com atividades docentes mais de 40 horas foi declarada por eles ao assumirem que a docência compromete, além das quarenta horas presenciais na instituição, outro período de tempo em atividades extra-institucional.

Graça (2008)⁷ encontrou que

Quando pedido que optassem entre uma carreira acadêmica ou clínica, sete [de 13] professores responderam que optariam pela docência como sua atividade única

⁷ Citação traduzida do Inglês para o Português.

desde que em condições adequadas, especialmente financeiras, além da possibilidade de continuar a prática odontológica na universidade. Condições de trabalho insatisfatórias, baixos salários comparados ao setor privado e questões familiares são indicados como outras razões que podem conduzir professores a ponderar sobre o abandono de suas carreiras (p.125).

No presente estudo puderam ser observados professores que afirmaram atuar 40 horas ou mais na docência demonstrando que mesmo em condições não tão adequadas especialmente se considerarmos o aspecto financeiro, o magistério ainda é uma carreira que demonstra ser atraente.

Quanto à elaboração do PPC, dos cinco professores que desconhecem as DCNO quatro não participaram e um participou em alguns momentos. Para os 31 professores que conhecem as DCNO, pouco menos da metade, 14 professores participaram ativamente, sendo que 11 professores participaram apenas em alguns momentos. Presume-se que para atuar na elaboração do PPC é indispensável este conhecimento que deve ser o norteador dos projetos dos cursos.

Por fim, o aspecto da formação na área de Educação aponta que quatro professores desconhecedores das DCNO, são aqueles que informam não possuir essa formação. Sendo que um professor declara desconhecer as diretrizes, mas afirma ter cursado uma disciplina no curso de especialização. Essas disciplinas ofertadas nos cursos de pós-graduação referentes à Metodologia do Ensino Superior possuem uma carga horária próxima de sessenta a noventa horas e precisam formar docentes nesse tempo estabelecido (SILVEIRA, 2004).

Diante do que foi apresentado, para se conhecer as diretrizes, há destaque para se ter mais de um curso de graduação além do de Odontologia; para os professores que concluíram a graduação nas décadas de 1980 e 1990; para os professores da área de Saúde Coletiva e Educação; para os professores com maior titulação; para os professores com até dez anos de docência; para os professores com carga horária semanal em atividades docentes

superior a quarenta horas; para os professores que participaram ativamente e em alguns momentos da elaboração do PPC; e para os professores com formação na área de educação.

Embora algumas relações possam ser percebidas entre alguns aspectos do perfil acadêmico e o conhecimento ou não das DCNO, este estudo não permitiu estabelecer uma relação de determinação entre eles. Quando se aponta os destaques para o conhecimento das diretrizes, não necessariamente implica em que professores desconhecedores desse documento em algum número não estejam nesses aspectos. O apontamento refere-se ao maior número de professores dentro de cada aspecto abordado.

5.3. Processos formativos: relatos e perspectivas

Os processos formativos foram identificados a partir das experiências relatadas pelos professores. Entende-se como núcleo de sentido qualquer processo formativo relatado pelos docentes. As categorias emergiram das entrevistas no processo de análise, o que permitiu a definição de sete categorias (Quadro 03).

Categorias
1. Influência familiar
2. Formação escolar
3. Relacionamentos interpessoais
4. Cultura
5. Características sócio-geográficas
6. Atividades de lazer
7. Experiência profissional

Quadro 03 – Categorias referentes aos processos formativos relatados pelos professores.
Fonte: A autora (2010).

Essas categorias identificadas estão presentes na literatura de forma implícita quando se registra sobre percursos de vida como, percursos de formação, processos de formação influenciados pela trajetória pessoal e profissional, bem como a constituição do professor que se dá ao longo de sua vida (ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2008; MOITA, 2007).

No entanto, Silva (2007) apresenta algumas especificidades dentre os aspectos pessoais e profissionais que se fazem presentes nos processos formativos dos professores do ensino superior em relação aos

[...] aspectos pessoais (a vida na escola, no teatro, nos movimentos estudantis) e profissionais (a vida no trabalho docente e administrativo), vivenciados e incorporados de diferentes maneiras pelos atores, em tempos e espaços também diversificados, acabaram por constituir-se num processo de formação contínua da pessoa e do profissional da docência (p.04).

Nas categorias encontradas percebeu-se a influência de três tipos de atores que podem ser classificados em: individuais, coletivos e institucionais. Esta classificação dos atores não é necessariamente excludente. Por exemplo, quando é citado sobre a influência da mãe, esta obviamente é parte inerente do ator coletivo “família”. Quando a citação se refere a um colega professor, esta influência se faz ao nível pessoal, porém também se dá na perspectiva das relações coletivas em momentos de grupo e na perspectiva institucional pelas relações se estabelecerem dentro de uma instituição com cultura e normas próprias. Do mesmo modo, quando é citada uma instituição como a ABENO não se pode perder a perspectiva de que este promove normatizações, eventos e outras atividades, mas que também tudo isso é construído por pessoas de modo individual e/ou coletivamente.

As categorias encontradas no estudo, em um primeiro momento, parecem profundamente diferentes em suas definições, significados e inserções como constituintes do ser humano professor, embora se encontrem como eixos estruturantes os processos sociais que são formativos, se fazem presentes e permeiam todas elas.

À medida que o professor está inserido em um contexto, seja familiar, escolar, profissional ou relacionado à uma visão ampla de mundo, alguns conceitos vão sendo internalizados mediante relações estabelecidas nesses processos sociais.

Um dos teóricos que se dedicou a compreender sobre a aprendizagem e o desenvolvimento por meio dos processos sociais foi Vygostsky ao estudar sobre a possibilidade de desenvolvimento a partir da aprendizagem. Sendo que a aprendizagem envolve o conceito de mediação que pode ser apresentado como a ligação feita entre o indivíduo e o conhecimento.

Para Oliveira (1992),

Vygostsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação como o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (p. 24).

Percebe-se, por essa vertente teórica, que por meio dos processos sociais ocorrem os processos formativos com possibilidades de construção do ser humano professor. Assim, dentro de cada categoria, serão relatados quais aspectos pessoais e profissionais contribuíram para constituir o professor do curso de Odontologia. Em cada categoria esses aspectos serão evidenciados e procurar-se-á apontar as contribuições nos processos formativos a partir das falas.

A categoria influência familiar constitui-se como experiências relatadas pelos professores nos aspectos relacionados a avós, tios, pais, esposa, irmãos e filhos. Apresenta-se como um dos relatos para a discussão: “[...] depois você ter outras pessoas que são professores na família e conviver com isso, acaba te estimulando não deixar ou a continuar e tal” (E5)⁸.

Partindo dessa fala, pode-se pensar a família apenas como influência na presença de familiares professores, que esteve bem presente nos relatos. No entanto, ao esmiuçar cada

⁸ A letra “E” refere-se à abreviação de entrevista para mencionar sobre os entrevistados.

um dos aspectos e como estes influenciam, há destaque para outros apontamentos como: identificação com esses familiares no que se refere a aspectos morais e também cognitivos que trazem para docência; valorização do estudo formal no âmbito familiar; presença tanto da leitura quanto de escritor na família; prática não formal de docência ao auxiliar os irmãos nas tarefas de casa; a experiência de ser tanto pai quanto mãe; e o desenvolvimento a partir da proximidade com a irmã mais velha.

Cabe ressaltar, em relação aos familiares professores, que a presença de um ente querido próximo envolvido na docência, serve de subsídios concretos como modelo a ser seguido.

“E isso faz parte de uma casta familiar, vamos dizer assim, porque na minha família, por exemplo, temos várias pessoas professoras, minha mãe é professora aposentada, meu pai foi professor, meu irmão é professor e eu sou professora”. (E15)

“Eu estou tentando fugir de uma coisa que é o que eu gosto, que é o que eu admiro, é o que eu valorizo, então foi esse resgate, na verdade acho que foi, não sei, se eu pensar não consigo lembrar se eu tive algum professor marcante, não consigo lembrar, mas, meu pai e minha mãe na área da docência foram para mim exemplos que foram marcantes.[...] eles foram fundamentais no exemplo que eles deram dentro da profissão da docência”. (E4)

“Meu pai é assim, ele tem uma história muito peculiar. Ele foi um cara que trabalhou na [nome de uma localidade]. Então, assim, ele tem histórias pra contar pra caramba. Ele me dava aula de [nome de uma disciplina], assim, lógico, ele viveu aqui, ele sabe muito mais do que eu [...] não é a história da [nome de uma disciplina] que a gente aborda hoje. [...] Mas essa coisa é muito dele, da vivência dele. Mas o falar eu aprendi com ele”. (E14)

“As duas irmãs, minha mãe era professora [...] eu acho que isso pode ter vindo de casa, da mãe, do pai. [...] Na verdade eu vejo a [nome de uma pessoa] quando eu vim dar aula, ela já conhecia a universidade e eu a vi como uma mentora, eu sempre perguntava: - e aí, aconteceu isso, o que eu faço? E sempre me dava dicas. [...] Em casa não tem como não trazer coisas das pessoas pra dentro da sala de aula”. (E13)

Assim, esteve presente nos relatos pessoas como pais, irmãos como pode ser observado acima, mas também foram citadas outras figuras importantes como esposa e avós. Configuram-se hoje, como modelo familiar, vários arranjos que remetem a outros contextos familiares. Para Passos e Polak (2004)

Com o propósito de buscar a compreensão do sujeito e dos espaços que o constituem, a família tem sido objeto de análises as quais, muitas vezes, decretam

sua falência como lugar de constituição da subjetividade. [...] Essas projeções não levam em conta o fato de que as novas configurações do grupo familiar, ao contrário de significar a falência deste, revelam se vigor, uma vez que permitem a reinvenção permanente de seus padrões de funcionamento, e a criação, pelos sujeitos, de novos núcleos relacionais, bem distintos daqueles fundados sob a marca da hegemonia patriarcal (p.39-40).

Não se pauta mais como concepção de família apenas pais e irmãos, leva-se em consideração que outras figuras compõem esse cenário. Aqui foram citadas esposa e avós influenciando na constituição do professor de Odontologia por serem professores que estão presentes no convívio familiar.

“Eu acho que não, a minha vida se mistura muito, o fato de ter casado com professora também, então o profissional e o pessoal acaba se misturando muito, não têm muita diferença, os filhos é que reclamaram muito, queriam sempre brincar e a gente sempre estava estudando e reclamavam muito da gente, isso é uma coisa que a gente ficou devendo pra eles, tempo”. (E5)

“[...] minha esposa, que tem que falar [...] ela é uma super professora [...] E além de ser uma super professora, ela é cientista, super responsável, não deixa nada pra depois, então, organizadíssima [...] Consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo e todas bem feitas, então isso daí é um super exemplo”. (E12)

“É difícil eu negar que fui influenciado pela minha mãe e pela minha avó, ambas são professoras, e quando você cresce com esse exemplo fica difícil você ignorá-lo. [...] Eu tento ser um pouco do professor que a minha mãe foi, um pouco do professor que a minha avó foi”. (E19)

Nesses processos sociais entre o professor entrevistado e seus familiares estabelecem-se relações de trocas de conhecimentos em que são internalizados conceitos inerentes à prática docente. Oliveira (1992, p.60), afirma em relação ao pensamento de Vygostsky que “[...] a trajetória do desenvolvimento humano se dá ‘de fora para dentro’, por meio da internalização de processos interpsicológicos”.

Ainda levando em consideração essa questão das relações sociais interferirem na construção do professor do Curso de Odontologia é necessário retomar outras contribuições dos processos formativos relatados, como a identificação com esses familiares no que se refere a aspectos morais e também cognitivos que trazem para docência. Muito do que os professores relatam como características que apresentam como docentes perpassa aos valores

assumidos pelos familiares em suas condutas no cotidiano, além da aprendizagem adquirida a partir dos conhecimentos expressados por eles.

“Princípios, moral, isso daí veio da minha casa [...] honestidade, justiça, flexibilidade, [...] Então, isso aí são coisas que meu pai e minha mãe me passaram [...]”. (E12)

“[...] relação na herança familiar, que meu pai, por exemplo, sempre me deu exemplo de ser cumpridor das coisas, sempre ser pontual, sempre ser assíduo, você combina com ele um horário, meia hora antes ele está te esperando. Então, quer dizer, por exemplo, se eu já faltei na universidade foi muito mais por um problema que me atrapalhou, uma doença ou uma coisa que me atrapalhou, do que por vontade própria. Meu objetivo foi de sempre cumprir com minha obrigação, independente de ponto ou não, porque se eu tenho um compromisso eu devo cumpri-lo. Então, é um valor que eu procuro carregar, o que estava na minha herança”. (E18)

Houve também a questão da valorização do estudo formal como fundamental para seu estabelecimento como parte integrante da sociedade, além da forte presença da leitura como alicerce para a aprendizagem. Outra questão que se apresentou com grande contribuição na formação do professor foi a presença de escritor na família que produziu estímulos para a aproximação com o conhecimento.

“Meu pai e minha mãe eles davam muito valor a educação, mas por conta própria. Esse é outro valor que ele passou também, o valor da educação, tanto que eu também tive na adolescência algumas dificuldades que eu poderia ter parado de estudar e não parei por influência dele, ele não deixou, falou: - não, você precisa continuar estudando é só isso que vai te garantir um futuro financeiro um pouco melhor”. (E12)

“Um hábito que eu tenho é o hábito da leitura. Então, isso eu puxei do meu pai, porque meu pai, ele vivia lendo. Então, devido a época, devido a minha idade e também dos lugares que eu morei, tinha algumas cidades que nós moramos que não tinha televisão na época, então, era ou você ouvir rádio, agora, meu pai não, meu pai era leitura, onde é que chegava, meu pai estava lendo, a gente sempre via meu pai lendo. Então, isso influenciou na minha maneira de formação e também do hábito de ler. Então, eu procuro colocar isso para os alunos na maneira de ler, tem que ler, ler, ler”. (E17)

“A minha família, assim, desde o meu bisavô, avó, tios, nós temos muitos artistas na família. Então, tenho tia que, assim, poetisa [...]. Então, meu bisavô era escritor. Então, eu acho que assim, em todas as gerações nós sempre fomos incentivados a ler. Então, isso é uma coisa de família mesmo, de incentivar a leitura, incentivar os estudos, valorizar o estudo”. (E16)

Em relação à prática não formal de docência, ao auxiliar os irmãos nas tarefas de casa, pode-se levar em consideração que esse ato produz o desenvolvimento de habilidades

inerentes ao exercício docente. Assim, como a experiência de ser tanto pai quanto mãe ao ter que desenvolver habilidades para conduzir o processo de formação dos filhos, aprender a se relacionar com eles nas várias fases do desenvolvimento, assimilar uma linguagem própria dos adolescentes, além de os terem como exemplos para analisarem as posturas dos acadêmicos.

“Na verdade assim, como a gente tem, como eu tinha irmãos mais novos você acaba ensinando um irmão aqui, ensinando o irmão acolá”. (E14)

“Nas experiências que eu já tive de vida como pai, usar isso no dia a dia também, ter paciência é uma delas, você ter paciência com as pessoas e mesmo que não está fazendo do jeito que você queria, mas insistir, isso é uma coisa que pai tem que ter, tem que ter paciência. Essa experiência de pai foi muito interessante, é para a vida acadêmica”. (E5)

“Eu tento falar a linguagem deles, pelo fato de eu ter filho adolescente, isso não é muito difícil para mim, porque eu tenho a linguagem de adolescente em casa, então, eu falo a linguagem bem adolescente com eles também, bem jovem”. (E15)

“[...] tem o relacionamento que eu tenho com meus filhos, que já são, já passaram da fase de adolescência, já são adultos. Mas eu trago muito, de experiência de quando eles eram adolescentes. Então, eu procuro muito analisar os alunos, ver aqueles que têm um pouco de dificuldade de relacionamento, de se sobressair do grupo ou então de interar com o grupo, e procuro me aproximar deles e conversar mais com eles [...]”. (E17)

Por último, em relação à categoria influência familiar, foi relatado sobre o desenvolvimento a partir da proximidade com irmã mais velha. Apesar da diferença de alguns anos entre elas buscou-se uma aproximação em relação ao conhecimento, a maturidade.

“Então é assim, desde criança, primeiro porque eu tinha uma irmã mais velha, tenho uma irmã mais velha, então eu tive que tentar aprender as coisas mais rápido, para ver se conseguia aproximar dela, por isso que eu sou bem essa história do rápido. Então era assim, eram seis anos de diferença e querendo ou não eu queria ser muito parecida com ela, isso fez com que eu me esforçasse muito para estudar, de querer até alcançá-la, ela parou de estudar e eu quase a alcancei e também os assuntos dela eram mais maduros”. (E1)

Percebe-se uma necessidade de alcançar o conhecimento de outro, assim esse convívio proporcionou com que a zona de desenvolvimento proximal⁹ fosse atingida pela mediação da irmã mais velha.

As contribuições apontadas pelos processos formativos vivenciados pela influência familiar podem ser representadas pelo seguinte relato:

“[...] a gente aprende na vida, acho que ali com os irmãos, com a família mesmo, com o pai e com a mãe, com certeza é onde a gente aprende as coisas, aprende o jeito de ser, aprende a forma de ser culturalmente, que a gente acha certo, que acha errado. Acho que influencia completamente mesmo”. (E22)

Além da categoria influência familiar, parte-se para o entendimento da categoria formação escolar. Essa categoria esteve presente na falas dos professores ao relatarem sobre questões como seus professores e suas experiências na condição de alunos.

Nessa discussão sobre seus professores destaca-se: “[...] a minha formação que eu acredito, assim, que foi muito de observar os outros, observar os outros professores e o que os outros professores tinham de bom e trazer pra mim como exemplo” (E4).

Essa fala chama a atenção para a relevância do papel de professores anteriores que servem como modelo. Anastasiou (2002) afirma que

Por falta de um outro referencial de ação, do conhecimento da teoria e da prática pedagógica que possam lhe oferecer formas mais atuais e adequadas de ação como profissional docente, o professor seleciona de suas experiências como aluno àquelas que considerou mais afetivas para sua aprendizagem, e passa a reproduzi-las em sala de aula (p.176).

Ainda Pimenta e Anastasiou (2005, p.79) apontam que “Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar”. Nesse contexto podem se perpetuar ações positivas, resultantes de boas

⁹ “A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 1993, p.60). E a zona de desenvolvimento real refere-se a “capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real”. (OLIVEIRA, 1993, p.59).

experiências anteriores como também ações negativas, não embasadas em teorias pedagógicas. O que não se pode deixar de evidenciar é que essa situação mostra-se como um importante processo formativo vivenciado pelos professores.

As experiências vão se repetindo sem muita análise e embasamento teórico para suas ações, uma vez que precisa se formar e se constituir como docente. Costa (2009, p.100) afirma que “[...] a atuação do professor restringe-se à reprodução dos modelos considerados válidos, aprendidos anteriormente, e à sua experiência prática cotidiana”.

Percebe-se nos relatos que há menção de influência de professores da sua graduação, anteriores a este período, bem como posteriores a esta, na pós-graduação. Anterior à graduação foram relatadas influências positivas de professores cuja imagem atuava como espelho; estímulo para que o aluno se apresentasse em auditório; leitura de clássicos da literatura; discussão de área de conhecimento, como a sociologia, que não tinha no currículo, mas foi inserida pelo professor; postura do professor sobre refazer a avaliação em casos de reprovação; e uso de outras metodologias de ensino além da aula expositiva, como práticas educativas diferenciadas relacionadas a filmes, músicas e histórias narradas. Foram também relatadas influências negativas sobre repreensões infundadas e o distanciamento estabelecido entre alunos e professores.

“[...] não tinha sociologia alguns professores que chegavam a cutucar”. (E1)

“Eu tenho, assim, uma experiência positiva, que era um professor de redação, que era o [nome de uma pessoa], daqui de [determinado município], e ele sempre procurava inovar com vídeos, discussão de filme, era professor de redação, aí tinha também a parte de relaxamento, de músico, levava músico pra dentro da sala de aula, tinha as técnicas educativas bem legais. [...]. Eu tenho também aqui, mais assim na parte de conhecimento, de como lidar com jovem é [nome de uma pessoa professor (a)], que também pra mim é um exemplo, que eu gosto muito. [...]. Teve um professor de Inglês também, no curso de especialização, o [nome de uma pessoa professor (a)], ele contava história pra gente, tinha um monte de técnica diferente de aula também que até hoje eu lembro, e às vezes eu aplico também na sala”. (E22)

“Eu estava na quinta série, eu fui para um colégio público, até então, tinha estudado em colégio particular. E, em um colégio público, eu lembro que a professora de matemática o nome dela é [nome de uma pessoa], eu lembro até hoje, e eu falei: - tia! Ela virou para mim e falou:- eu não sou sua tia, eu sou sua professora”. (E2)

Na graduação as influências dos professores envolveram questões como o relacionamento estabelecido entre alunos e professores; a presença da criatividade permeando as atividades docentes; incentivo à docência; a postura de professor criterioso; visão da docência que contempla a importância de responder as demandas sociais na profissão; postura de facilitador do processo de ensino-aprendizagem; experiência em desenvolver atividades relacionadas à docência mesmo na condição de aluno; postura do professor em compartilhar conhecimento; e influência positiva no que se refere a aquisição de conhecimentos e na forma de abordar estes aspectos cognitivos.

“Eu lembro, na graduação também, a professora [nome de uma pessoa] foi uma pessoa que me ajudou muito e, assim, me abriu os olhos para pesquisa, foi a pessoa que me achou, falou: –oh menina, vai e segue esse caminho de professora que você tem o perfil.[...] Assim, o Professor [nome de uma pessoa], uma coisa que eu me espelho nele é a questão dos critérios”. (E16)

“Eu nunca tive, assim, uma orientação como eu queria ter. E para suprir isso hoje eu faço justamente o inverso. Com o aluno, muitas vezes, certos professores faziam simplesmente o necessário, uma orientação era dada, às vezes, até omitia algo que ele conhecia. Hoje eu mostro para os meus alunos que se eu puder passar todo o meu conhecimento para eles eu passo”. (E18)

Na pós-graduação a figura mais marcante, como era de se esperar, foi o professor orientador. Os relatos trazem as seguintes pontuações: professor com formação política e intelectual; bom relacionamento entre alunos e professores com uma maior proximidade; admiração do orientador como profissional e sua flexibilidade em determinados momentos. Também foi relatada a capacidade dos docentes, de modo geral, em ensinar os conteúdos.

“A minha orientadora do mestrado, a professora [nome de uma pessoa], ela era dessas professoras que no intervalo ia pra cantina com a gente, comprava lanche, sentava na lanchonete e ia conversar bobagem, conversar coisas supérfluas, que não tinha nada a vê com o conteúdo de sala de aula. E isso pra mim foi marcante, porque ela desceu daquele pedestal [...] Então, a minha tentativa de ser próxima dos meus alunos, vem muito dessa experiência sim, de tentar ser próxima, de tentar ser igual”. (E15)

“Eu tenho muito como exemplo, o professor [nome de uma pessoa], o meu orientador do mestrado, porque ele é aquela pessoa assim, é um ótimo profissional, inteligente, que estuda mesmo e, aquela pessoa que te entende, sabe, você vai conversar: – oh, professor, eu estou com dificuldade nisso, não dou conta. Ele senta, te explica, te ajuda; – Estou doente, não posso ir. Ele te entende. Não tem

aquela tortura, ele sabe cobrar, eu acho assim, ele é uma pessoa assertiva, fala sim quando tem que falar sim, fala não quando tem que falar não, mas sem te ofender. Então, eu tenho ele muito como exemplo". (E16)

Diante desses modelos tomados pelos professores mediante observações fica evidente o que Castanho e Castanho (2001) apresentam

As características que tornaram marcantes tais professores são várias, destacando-se, em todas elas, a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. É possível perceber que a dimensão pessoal e a dimensão profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor (p.155).

Assim, percebe-se que esses aspectos fazem parte do processo que constitui esse professor ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

Outras questões, também focadas na categoria formação escolar, referem-se às suas experiências na condição de aluno durante o ensino fundamental, ensino médio, graduação, monitoria, cursos de curta duração e pós- graduação.

É preciso evidenciar o caráter institucional da escola ao se fazer presente no âmbito da educação formal, e assim expressar uma forma de se pensar a educação e a constituição do ser humano na sociedade.

As experiências relatadas na formação acadêmica até a graduação envolvem tanto influências positivas quanto negativas. As positivas consistiram na vivência de uma aluna no método construtivista; no desejo de ser docente durante o ensino médio, assim como no estudo dos detalhes para enfrentar o vestibular; no fato de ter vivenciado as monitorias; na realização de cursos de curta duração relacionados à educação; na frequência a cursos feitos durante a graduação, nos quais foi possível observar diferentes estilos de docência; na realização de curso a distância de facilitadores da educação permanente; em fazer o curso de PBL¹⁰; na experiência do método tradicional de ensino e na mescla que se faz entre os dois

¹⁰ PBL refere-se a uma sigla no Inglês – Problem Based Learning. Em Português – Aprendizagem Baseada em Problemas.

métodos. E as negativas estiveram relacionadas à repetência durante o ensino fundamental; à falta de estabelecer relação entre teoria e prática; e a não individualização do atendimento do aluno.

“[...] a escola que eu estudei no ensino fundamental, ela é toda baseada no construtivismo. Então, é a metodologia que eles usam lá com os alunos e eu acredito que isso tenha influenciado para que eu tenha, não sei, eu me sinto uma pessoa avantajada, sabe, tenho facilidade para aprender, facilidade para transmitir aquilo que eu tenho”. (E16)

“[...] a vontade [de ser professora – grifo nosso] ela partiu muito do meu, que hoje é o ensino médio”. (E14)

“[...] acho que na graduação me ensinou a como não ser professora, porque, nossa, era muito desestimulante [...]. Eram muitos alunos dentro da sala, eu entrei também muito nova, então não tinha maturidade para entender como que aquelas aulas iriam colaborar para minha formação como profissional de saúde, não tinha essa maturidade para poder perceber isso. E nem o professor acompanhava o aluno individualmente”. (E22)

“Experiência que eu tive durante a graduação, como monitor de disciplinas”. (E5)

“Eu tenho uma professora da época da faculdade que, toda vez que pintava uma coisa para trabalhar, ela me chamava, por que eu fui monitor dela na disciplina, e tudo que, tinha estágio, tinha evento, para trabalhar, ela; Chama o [Entrevistado 13]”. (E13)

“[...] curso de facilitadores de educação permanente. Nesse curso que também foi muito bom, foi um curso a distancia pela [Instituição de ensino], bem legal assim, material bem elaborado, mas era um curso a distância, então, não tinha essas metodologias diferentes. Mas é bem interessante fazer curso a distancia também, para gente dominar essas ferramentas da informática e tudo, novas formas de fazer trabalho em grupo”. (E22)

Na pós-graduação relatou-se, em nível de especialização, sobre o curso de especialização em psicopedagogia. Em nível de mestrado e doutorado relataram-se trocas de experiências entre colegas; o conteúdo abordado, como a inserção de conteúdos de ensino, filosofia e epistemologia do saber; a forma de se abordar o conteúdo; o tipo de currículo; preparação para o doutorado como perspectiva de ingresso na Universidade Pública e o mestrado como contribuição para a carreira docente; a importância da carreira dentro da instituição; colaboração para orientação de aluno; motivação pessoal durante a pós-graduação; necessidade de freqüentar a escola e praticar o estudo; experiência com metodologias ativas; e aprendizagem sobre preparo das aulas e material.

“Eu atribuo especificamente a vivência no mestrado [área de conhecimento] e no doutorado, por exemplo, com as minhas... com os colegas do mestrado e do doutorado, mas principalmente pelo conteúdo, é o conteúdo... a questão é o conteúdo, o caminho que eu percorri, que eu escolhi, o tipo de currículo, porque lá eu pude escolher, então, o tipo de conteúdo que eu cheguei e as instruções com os colegas, isso aí foi um marco, foi um divisor de águas na minha vida”. (E1)

“A pós-graduação em nível de mestrado em outra instituição, porque aqui não existia, e durante a fase de pós-graduação a gente fica mais motivado ainda, então me deu vontade de fazer doutorado e uma coisa vai puxando a outra”. (E5)

“Depois de formado eu trabalhei um ano em consultório e eu senti um pouco de falta da escola, assim sabe, de estar na escola, estudar, porque a vida inteira, eu voltei para fazer um mestrado e como o mestrado é para dar aula mesmo [...]. Logo depois do primeiro ano do mestrado, fiz um ano de mestrado, e já comecei a dar aula no segundo ano de mestrado, já não parei mais”. (E12)

Essas experiências relatadas na pós-graduação extrapolam o processo formal e explícito do currículo, previsto na LDB que aponta uma preparação para o magistério superior em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996). No entanto, aparece como relato que durante os cursos de mestrado e doutorado um processo formativo que esteve presente foi a troca de conhecimento entre colegas do curso. Aqui também se percebe que a dimensão pessoal e dimensão profissional estão entrelaçadas e que processos de interação são essenciais para a formação do sujeito professor.

Oliveira (1992, p. 33) aponta que “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”. Partindo desse entendimento adentra-se na categoria dos relacionamentos interpessoais. Nessa categoria estiveram presentes as amizades e as relações na escola. As amizades foram apresentadas como contribuintes no processo formativo do professor por meio de conversas e relacionamentos estabelecidos entre eles e amigos professores, assim como o exemplo de amigo que realiza com gosto qualquer tarefa em sua vida e exemplo de uma amiga que estudava muito e tinha proximidade com acervo literário.

“Hoje eu tenho amigos, o [nome de uma pessoa] é considerado um excelente professor, é meu amigo pessoal, assim, posso considerar pessoal de freqüentar a minha casa, eu ir na casa dele e de ter conversa que outros não tem a oportunidade de ter, a não ser que lendo os trabalhos dele. Então, isso tem influência, esse ciclo, esse meio que você vive”. (E5)

“[...] devo à uma amiga minha, à uma colega minha. Aliás, duas, a [nome de uma pessoa A], [...] Faz muitos anos que eu não a encontro. E a [nome de uma pessoa B], a [nome de uma pessoa] mais ainda. A [nome de uma pessoa B] foi uma colega minha da graduação. E assim, a gente estuda o Ensino Fundamental e o Médio, você estudava, normal. E eu via sempre ela estudando muito e aquilo me dava muita curiosidade e vontade de estar estudando também. Mas na época da graduação, uma coisa que me marcou muito foi um dia que ela me abordou: - vamos lá em casa? [...] E ela abriu a porta da biblioteca do pai dela, eu achei aquilo muito, eu fiquei encantadíssima. [...] Quem influenciou mesmo foi a fulana e a [nome de uma pessoa], que foram pessoas muito importantes”. (E14)

Nos aspectos positivos das relações na escola relatou-se sobre a liderança do professor expressa no grupo da escola; a convivência no ambiente escolar; as participações nas apresentações; e o lidar com o público. De forma negativa relatou-se o distanciamento vivenciado na relação professor-aluno.

“Sempre eu tive uma característica de liderança, por exemplo, da bandinha eu era o maestro, agora que a gente pensa, do grupo eu era a líder, da pessoa que fazia o jogral eu era a que mais falava, do teatro eu era o personagem principal, então, tinha um aspecto de liderança muito forte, sempre, aspecto de liderança na comunicação verbal, então eu penso que isso já era uma característica de professor”. (E3)

“Isso é uma forma muito interessante de convivência, porque a escola, seja ela em qualquer nível, ela é formadora, ela não pode se limitar apenas a conhecimentos científicos, ela também é formação, formação humanística, para pessoa, então tudo que você vive numa escola é o profissional que você vai ser depois, então se você convive bem, você vai conviver bem lá fora, se você aprende muito você vai sair bastante realizado, isso é uma somatória de fatores”. (E5)

“Eu lembro assim, desde quando eu me lembro fazendo trabalhos em grupo, eu sempre queria ser aquela que apresentava, desde o ginásio, que é a segunda parte do ensino fundamental, desde o meu ginásio eu sempre era aquela, que para apresentar a [nome de uma pessoa] (ela mesma) que apresenta”. (E16)

Outras experiências formativas, que também se dão por processos de interação e na mediação, podem ser observadas no que se refere à cultura. Nessa categoria constituíram-se os seguintes aspectos: outros estudos, educação, religião, meios de comunicação, movimentos sociais e leitura.

Outros estudos, como por exemplo, filosofia e logosofia, foram relatados pela capacidade de provocar mudanças de maneira efetiva e possibilitar enxergar o ser humano como um todo. A educação foi mencionada no sentido de desenvolvimento do intelecto e pela condição de oferecer um melhor relacionamento professor-aluno. A religião foi relatada como

forma de condução de vida; produção de bem para coletividade; desenvolvimento de trabalho em grupo; formação de caráter e princípios; trabalho com uma linguagem diferente próxima da linguagem da educação popular; a própria doutrina religiosa; e o fato de participar como evangelizador.

“Eu acho que, eu acho não eu tenho certeza, que nada na vida da gente é por acaso. Em um dado momento na minha vida, eu conheci uma ciência, e essa ciência é que levou a conquistar um pouco disso tudo que eu estou buscando. E eu continuo buscando através dessa ciência. Igual o método, por exemplo, de saber ouvir [...] quando um aluno pergunta algo, se você já pergunta: - por que ele quer saber aquilo? Você já sabe que pensamentos estão por trás daquilo, e assim a sua conduta vai ser mais acertada. Então, essa ciência abrange muito o ser humano, e nela o ser humano se dá como um todo e não simplesmente, por isso eu não tiro daquela resposta que eu te dei no começo onde eu vejo o ser humano, eu não o vejo só para restaurar os dentes, eu vejo como um todo, eu nunca trato, nem relaciono com as pessoas assim, dessa maneira simplória, simplista, sempre mais abrangente”. (E18)

“A educação me possibilitou muita coisa, então, eu valorizo muito [...] desenvolver o intelecto, ser professora é uma oportunidade constante [...] educação começa a transformar o mundo mesmo, da forma como eu penso é, mas, não qualquer educação”. (E1)

“Eu acredito que é fé, é uma forma de condução de vida, valores que faz a dificuldade virar uma coisa que seja boa, também, para mim. Então, eu não tenho medo do aluno problema, eu gosto de trazer ele para modificação, então eu penso que isso é uma conduta de vida, de não ter medo da adversidade nunca, entendeu?”. (E3)

Os meios de comunicação mencionados foram: livros, revistas, internet, cinema, programa de rádio e televisão. Os movimentos sociais foram mencionados como possibilidade de formação para emancipação. A leitura foi mencionada desde o gosto pelas leituras técnicas ao gosto por leituras não técnicas com grande influência na prática docente.

“Assistindo um programa de rádio, o quê que você acha de eu falar isso, então é como se fosse uma aula, e isso traz de forma consciente ou inconsciente experiências”. (E5)

“Sempre busquei informação por conta própria [...] depois com internet a coisa ficou muito mais fácil”. (E12)

“Gosto de ouvir música, ir ao cinema [...] Eu acho que principalmente na minha prática docente interfere”. (E13)

“Eu leio só coisa técnica”. (E21)

“[...] ler uma boa leitura semanal, eu não leio revistas semanais, mas eu leio revistas mensais, por exemplo, revistas Piauí, Ciência Hoje e Le Monde, a revista da FAPESP. São revistas que eu tenho todo mês em minha casa, e eu leio todo mês. E esses artigos nas revistas, eles acabam influenciando a aula”. (E14)

Em todas essas experiências voltadas para cultura observa-se a concepção de que esta refere-se a uma realidade social e às idéias e crenças (SANTOS, 2006). Para Chauí (2008, p.245) “[...] a cultura era o aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo”, assim, pode-se dizer que por meio da cultura como processos formativos os professores relatam experiências formadoras.

Torna-se relevante também abordar outros aspectos referentes ao ponto de onde fala esse professor. Tardif (2008) afirma que

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (p.265).

As marcas dos contextos culturais nas quais se inserem os professores traduzem os processos formativos vivenciados por eles no que diz respeito aos resultados encontrados na categoria características sócio-geográficas. Nessa categoria constituem-se como experiências a relação à cidade que é capital, a cidade que é interior, a zona rural, ao país de origem e a cultura regional.

“Eu nasci em Capital A, engraçado você falar disso me emocionou. Eu nasci Capital A, cidade grande, que é exatamente na época que eu nasci, meus pais, foi quando minha mãe entrou na docência, meus pais tiveram sempre muitas dificuldades, foram lutadores, eles foram pra Capital A no início, no começo da Capital A, então era uma cidade que tava nascendo, eles foram tentar a vida, eles vieram do Estado X pra tentar a vida na Capital A e, assim, eles cresceram muito dentro da profissão deles, dentro da área de atuação de todos os dois. É uma cidade que acho que contribuiu sim”. (E4)

“Capital B hoje é uma cidade grande, mas a gente conhece muita gente, acaba que os ciclos de amizade vão se interligando. Então, eu vejo assim, Capital B me fez ter muitos amigos, conhecer muita gente, eu me relaciono com muita gente e isso facilita também quando eu venho pra cá, conheço os alunos, relaciono muito, encontro com eles, a gente encontra na rua. Então, Capital B não tem muito assim para onde você ir, que você não vai encontrar ninguém. E, às vezes, encontrar fora daqui estreita alguns vínculos. Então, eu acho que Capital B nos permite isso”. (E16)

A cidade que é capital trouxe oportunidades de emprego na docência para sua família e proporciona uma rede de interações inclusive com os alunos.

“Em cidade pequena, assim, como Interior A, Interior B todo mundo se conhece a porta é aberta, o portão é aberto, [...] então o amigo chega e já vai entrando [...] assim é bem acessível mesmo [...]. Lógico que depois eu fui morar em outras cidades muito maiores, que essa característica dentro de casa muda, então, hoje a porta é trancada, lógico [...] Não na verdade a porta não é trancada o portão é [...] A porta não. Mas, [...] acaba mudando um pouco essa relação, assim, mas o valor de ser acessível de conhecer todo mundo e tal, acho que isso tem a ver por ser de uma cidade menor do interior, uma cidade sem violência, você acredita mais nas pessoas”. (E12)

“Eu me considero interiorano, porque eu vivi mesmo no interior Y [...] essa relação aluno professor, que eu acho que é uma característica interiorana, acho que se eu estivesse sido criado na Capital D, na capital onde tem uma frieza maior entre as pessoas, eu acho que eu poderia ser diferente, mas eu não vejo só em sala de aula, acho que pode ser considerada até no meu eu total, no meu jeito de ser, no interior todo mundo conhece todo mundo, todo mundo é amigo, e na capital não é tanto assim”. (E13)

A cidade que é interior apresentou acessibilidade às pessoas e relação de confiança; e características de proximidade entre as pessoas e mais calor humano entre as pessoas.

“Até os sete anos eu só vivi em zona rural, eu era um menino da roça mesmo, eu convivia com os animais, até costume brincar com outro grande amigo meu que gosta de estudar o mundo caipira que é o [nome de uma pessoa], costume brincar com ele que não sei como que eu aprendi a falar, porque eu era o mais velho, só tinha eu no começo, meus pais, minha mãe trabalhava muito e meu pai quase não ficava em casa, ia para roça, ia cuidar do gado e essas outras coisas e eu convivia com os cães, com o gado, com os porcos, com os macacos, com os macaco [...] porque ali é que foi formada a minha personalidade [...] humildade de ensinar, essa humildade de aprender [...] eu respeito todos os meus professores, que foram os meus professores e os que não foram da mesma forma, e aqueles que foram eu trato por senhor mesmo que eles não gostem [...] eu respeito muito as pessoas e tenho isso como norma, como prerrogativa de vida, respeitar as pessoas”. (E5)

“Eu sou filha de imigrantes, então, meu pai nasceu no País A, mas era filho de imigrantes e minha mãe nasceu no País B.[...] Então, ser filho de imigrante é muito forte para qualquer ser humano, porque ele tem uma necessidade de integração muito grande, ele fica afirmando aquilo na mente dele na postura dele, então ele é mais perfeccionista, ele trabalha mais, sem pensar, porque eu me considero totalmente brasileira, lógico, mas, ao mesmo tempo eu tenho influência muito forte. Então eu interajo muito, muito, muito para entrar no todo contexto, é uma coisa interna, porque todo filho de imigrante vai ter, você pode ter certeza”. (E3)

“Eu vim de um ciclo que tem diferenças da região, por exemplo, de valores um pouco diferentes, eu vim de uma cultura Z, então, a cultura W tem muito diferenças, eu sou muito mais aberta para as diferenças, porque eu me adapto a ela. Numa sala de aula são trinta, quarenta pessoas completamente diferentes que vieram de lugares diferentes, então a diferença do outro ela não me põe medo”. (E3)

“O Nordeste também, que é uma coisa que eu trago para as aulas que é uma coisa muito forte no Nordeste, é a questão da música e da poesia, que eles trabalham em um cordel. E, trazendo um pouco disso. E, eu ficava pensando assim: nossa, o Nordeste tem tanta coisa e Goiás não tem nada. Agora, que eu estou começando a conhecer um pouco mesmo da cultura aqui do goiano, em Pirenópolis que tem a festa do Divino, tem a festa de Trindade e, também, estou conseguindo ver com

outros olhares mesmo a cultura de Goiás, que, às vezes, fica um pouco escondida, e no Nordeste, eles enaltecem tudo aquilo, faz a festa, e o goiano é mais quietinho, é igual mineiro. Então, aqui a gente tem também muita coisa boa, também tem música, tem a catira [...]”. (E22)

A zona rural constituiu aspectos em relação à humildade, respeito e curiosidade. O país de origem formou na busca de uma maior integração entre as pessoas as quais convivem; e abertura para as diferenças. A cultura regional foi relatada como influência de uma determinada região brasileira em relação à música, poesia e festas regionais.

Percebe-se que de onde fala o professor traz para ele experiências fortes na sua constituição pessoal e profissional. Esse marco na formação reflete, segundo o relato deles, em como conduzem suas práticas docentes.

Na categoria Atividades de lazer constituem-se como experiências relatadas pelos professores em relação ao esporte, a música, a brincadeiras, ao cinema, a pescaria, a fotografia e ao teatro. Ao esporte coube a aprendizagem sobre a organização coletiva, a necessidade de cumprimento das técnicas. A música foi relatada como gosto e recurso utilizado em sala de aula, assim como processo formativo pela influência do *rock'n roll* ao constituir um sujeito irreverente. O cinema foi relatado como prática até para contextualizar o conteúdo a ser discutido em sala de aula. A pescaria e a fotografia foram mencionadas no sentido da prática da observação. O teatro foi informado como contribuinte para o desenvolvimento da comunicação.

“A docência é uma profissão que me chamou a atenção desde criança, com as brincadeiras da escolinha” (E1)

“[...] a questão da música, que a gente traz para dentro da sala de aula”. (E22)

“Eu adoro filmes, eu sou cinéfila, assisto muito filme, essa prática eu trago para sala de aula porque eu gosto de sempre passar um filme relacionado ao conteúdo. Quando eu estou lendo um texto, um artigo, e vejo que tem um filme que daria assim para casar muito bem o assunto. [...] Então, eu acho que é pelo meu gosto por filmes, que se eu não fosse uma pessoa apreciadora de filmes eu nem iria conhecer e muito menos ia querer assistir filme com eles em sala de aula”. (E15)

“Eu gosto muito de tirar foto, mas não sei se isso influencia. Eu uso muito as fotos que eu tiro assim, eu procuro usar pouca foto de internet [...]”. (E22)

“[...] a comunicação eu acho que eu desenvolvi com o teatro porque eu era uma pessoa muito tímida, ainda sou na verdade, mas, assim, eu acho que o teatro me ajudou muito a me soltar [...]”. (E7)

“O pescador tem que ser muito observador e tem que ter também a tolerância com o peixinho lá, que se ele não está pequeno ou não está preparado para ser retirado ou se ele está ali para divertir apenas, você não precisa trazer todos para casa, você tem que saber conduzir bem, saber observar, por exemplo, a natureza, a natureza é um meio de aprendizado. Se você consegue observar, você vai trazer muitas coisas interessantes para dentro da sua docência. Porque, por exemplo, você nunca viu uma laranjeira dá laranja sem dá flor, então, nós não vamos poder pular etapas dentro do nosso processo educacional”. (E18)

Esses dados encontrados sobre a prática de Lazer, como processos formativos relatados por eles, precisam segundo Camargo (1986), serem estimulados:

A educação para o lazer consiste, assim, em antes de mais nada estimular a produção cultural própria, ainda que diletante: a prática de esportes, da ginástica, de atividades manuais, a redação de cartas, contos, poesias, romances, peças de teatro, a composição musical, a fotografia, etc. (p.84)

Uma vez estimulados são processos formativos valiosos na constituição do professor e para o seu exercício profissional. Camargo (1986, p.87) aponta que “A sociabilidade no lazer é rica de contatos sociais variados, em um momento propício ao intercâmbio de idéias e experiências”.

Aqui também se percebe o papel relevante da mediação para formar esse professor tanto na dimensão pessoal quanto profissional ao trazer essas experiências vivenciadas por ele no lazer para dentro da sala de aula.

Nessa mescla de profissional com o pessoal é que se relata sobre a categoria experiência profissional com as seguintes questões: experiência na gestão educacional e colegas, relação professor-aluno, exercício na docência, atuação na sua área profissional.

A experiência na gestão educacional foi relatada na troca de experiência entre gestor e professores. Os colegas foram mencionados em relação ao bom relacionamento; a troca de conhecimentos; à observação e admiração; à imitação no que se refere ao respeito; exemplos de se igualarem aos alunos e estabelecerem uma relação horizontal; à troca de experiências sobre metodologias de trabalho; ao ser espelho no que se refere ao

conhecimento, à segurança e metodologia de aula; exemplo, ao trazer antes mesmo de ser exigência do MEC, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as metodologias ativas; exemplos de inovação no ensino; e as experiências negativas observadas nos colegas com conseqüente procura para se ter outra postura como docente.

“No curso [nome de um curso], eu tenho trabalhado junto com a coordenadora. Então, as experiências que os professores trazem e conversam com a gente eu também tento utilizar, pegar o que foi de errado e tentar não reproduzir esse erro, prestar atenção na minha vida como professora, o que eu posso melhorar e não reproduzir o erro que o outro já cometeu”. (E15)

“Às vezes, um modo de trabalho de um colega seu, ele comentou: - oh, eu trabalhei desse jeito e deu muito certo. E você fala: - oh, vou tentar. E trabalha e muda seu jeito de dar aula porque alguém fez e deu certo e você tenta fazer também. Eu acho que sempre tem. Eu já tive muitos colegas, já tem um tempinho que eu estou aqui. Então, eu sempre procuro saber uma metodologia diferente de trabalho para aplicar. [...] a gente tem que procurar mudar alguma coisa às vezes, e eu busco isso nos companheiros também”. (E13)

“A gente acaba também sendo um pouco observador ou copiador [...] experimentando essas experiências dos outros nesse sentido [...] às vezes, há alguma pontuação. Mas, acho que é uma coisa bem heterogênea, não é só de uma ou duas pessoas não. [...] você vê uma metodologia numa certa situação, você quer aplicá-la para poder ver [...] Mas, a professora [nome de uma pessoa], eu lembro que [...] não se falava, por exemplo, aqui em TCC, o trabalho de conclusão de curso, que ainda não era obrigatoriedade do MEC, já estava sendo colocado aqui na instituição [...]. Enquanto ninguém falava de metodologias ativas, acho que é pelo fato dela estar ligada a ABENO, ela já colocava isso aqui, então, isso acaba te levando a uma mudança de posicionamento também, até anteriormente, quando as coisas são colocadas”. (E20)

“Eu acho que a gente aprende com os colegas, não é só as coisas boas também não, aprende também vendo aquilo que não concorda e tentando não aplicar”. (E7)

Do mesmo modo que no presente estudo, Pivetta (2006) em pesquisa realizada junto a professores do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano, na cidade de Santa Maria- Rio Grande do Sul, nos anos de 2005 a 2006, encontrou como uma representação que permeia a aprendizagem docente dos professores, a relação destes com seus pares.

Ainda na categoria experiência profissional observou-se a relação professor-aluno que englobou a participação na vida do aluno; a experiência prática no processo de ensino-aprendizagem; a possibilidade de troca de conhecimentos entre eles; a importância em

conhecer a história de vida dos alunos; experiência docente na relação professor-aluno; aprendizagem com o aluno; e relacionamento e convívio com os alunos.

“Tem duas situações que me marcaram profundamente. Uma foi em um abrigo de criança quando eu fazia estágio para psicopedagogia, que eu pedi para as crianças desenharem e uma menina desenhou um papel todo preto e ela tinha sido molestada um dia anterior pelo padrasto e a mãe, também tinha tentado assassinar. Então, aquilo eu compreendi, a importância de ser professor e de vivenciar a vida do outro, de poder ajudar e construir o ser humano”. (E3)

“Docência é doação o tempo inteiro, eu penso que é a profissão que mais suga o outro, é a nossa. Mas, oh bacana! Sugo, mas eu recebo, se eu estou aberto a isso. Então, eu estou cansado porque eu canso fisicamente, mas emocionalmente eu me enriqueço em cada aula, se eu estou aberto para isso, eu dou o conhecimento e eu faço o quê? Eu ganho o conhecimento do outro, então eu tenho que gostar demais do ser humano”. (E3)

“E todos os alunos trazem uma história de vida, todos trazem uma experiência, é lógico que a gente não vai tratar um por um, não dá tempo, mas se a gente aprender a lidar com essas experiências para somar no aprendizado acho que isso ajuda muito”. (E5)

Diante do que foi apontado, percebe-se o quanto a interação e a mediação sociocultural estão presentes na dimensão profissional e contribuem para o processo de formação. Isaia (2003) afirma que

A vivência da docência envolve o modo como os professores, ao longo de seus percursos formativos, vêm desenvolvendo suas atividades, tanto auto quanto heteroformativas, ou seja, eles se constituem como docentes, na medida em que são mediadores dos processos formativos de seus alunos (p.246).

O exercício na docência foi constituinte à medida que proporcionou a vivência com o ser humano; o convívio e a motivação na sala de aula; a experiência docente prévia ao mestrado e doutorado, assim como a experiência de docente em outros níveis de formação, além do ensino superior; as diferenças vivenciadas na proposta metodológica da licenciatura e do bacharelado; a experiência de falar em público; as práticas docentes relacionadas ao cargo de professores substitutos; e o tempo de docência. A atuação na sua área profissional foi relatada tanto sobre experiências em clínicas como em outro ambiente.

“Então, é de novo a certeza que trazer para o concreto, para vivência do ser humano é muito importante e saber detectar na sala de aula quem vai te ajudar e quem pode te atrapalhar, então, é colocar ao lado do professor essas pessoas que podem te ajudar ou podem prejudicar a turma, vai chamar para você. Então, a minha concepção de dar aula é uma concepção de administração mesmo, de

motivar o ser humano dentro do que ele dá valor, aí eu consigo a produção do conhecimento”. (E3)

“Eu levei um susto, eu estava lá para aprender e não para trabalhar na docência e dei uma aula que foi assim, uma aula péssima, foi uma aula que se eu pudesse apagar da minha história eu apagaria. Muito ruim, mas isso foi um despertar, essa aula ruim que eu dei, eu falei: - nossa eu tenho que me preparar, eu gostei, isso é bom”. (E4)

“Esse convívio com a sala de aula, ele é contagiante, ele é muito bom, [...] você começa a desenvolver projeto com os alunos e isso vai te dando mais motivação a cada dia, tanto o é que até hoje eu dou aula rotineiramente, eu acabei de sair de uma sala de aula agora. Essa semana foram duas aulas, duas de [nome de uma disciplina], mas dou aula também em outras três disciplinas da graduação”. (E5)

“[...] depois do mestrado eu comecei como professora substituta, depois de professora substituta hoje eu estou lá na faculdade [nome da faculdade] como professora efetiva”. (E4)

“Fui professor substituto”. (E20)

“Eu fui professora de piano [...] eu gostava desse contato, eu achava bacana essa parte de ensinar, bacana essa parte de chegar para perto da pessoa, então eu acho que isso é uma facilidade”. (E2)

“[...] tem a experiência [...] sou professor desde 96, como professor, com carteira assinada, então tem um tempinho já, treze anos”. (E12)

Pivetta (2006, p.104) apresenta que há evidências sobre “[...] a construção do saber-fazer do professor na prática diária, na troca com os alunos e na experiência acumulada, seja na prática profissional específica, seja na prática profissional docente, na constante reelaboração do saber”.

Esses processos formativos apresentados nas categorias influência familiar, formação escolar, relacionamentos interpessoais, cultura, características sócio-geográficas, atividades de lazer e experiência profissional foram relatados pelos professores, ao longo de sua trajetória de vida até o momento da entrevista, independente do contexto da implementação das DCNO. No entanto, foram também questionados se participaram de alguma atividade visando às mudanças das DCNO e com isso relataram algumas perspectivas de processos formativos que foram estabelecidas em três categorias (Quadro 04).

Perspectivas
1. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)
2. Eventos pedagógicos e outros
3. Projetos

Quadro 04 – Perspectivas de processos formativos dos professores no contexto de implementação das DCNO.
Fonte: A autora (2010).

Na perspectiva Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) relatou-se que uma lista de discussão na internet foi usada para questões referentes à mudança curricular. De acordo com o seguinte relato:

“Acho que sim, teve algumas discussões curriculares, nós fizemos oficina, tem uma lista de discussão na internet, todos muito dentro desse currículo”. (E1)

Essa perspectiva de processo formativo apontado acima, por meio das TIC, proporciona um espaço para discussão entre os vários participantes sobre várias temáticas, e dentre elas, pode ser proposta a temática a constituição do docente. A lista de discussão propicia processos de formação para cada participante e com isso possibilidades de formação para o docente. Toschi (2010) afirma que

O crescimento do uso das TIC se faz em todos os âmbitos da vida das pessoas, nos processos produtivos, na educação, o que gera a compreensão de que as competências requeridas para o mundo do trabalho são as mesmas para compreender a vida sociopolítica e dela participar (p.172).

Aqui ficam em evidência outras possibilidades de formação para o professor que perpassa a dimensão do profissional, social e político na sua constituição a partir da TIC. Kenski (2002) ainda afirma que

O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como “rede das redes”, mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender, juntas. [...] A evolução dos processos de interação e comunicação no ensino independe das máquinas, mas de pessoas envolvidas no processo (p.255-256)

Na perspectiva eventos pedagógicos e outros se relatou tanto sobre eventos da ABENO, a semana pedagógica quanto sobre encontros para discussão por meio de reuniões,

bem como a construção coletiva do currículo e também a possibilidade da realização do evento Mostra Parceria Ensino-Serviço-Comunidade (MOPESCO).

A ABENO realiza eventos anuais para propiciar a discussão sobre o ensino odontológico.

“Nós fazemos também congressos de ensino odontológico, participo todos os anos da ABENO, lá são oferecidas oficinas de ensino, aprendizagem”. (E5)

Essas semanas pedagógicas são práticas já desenvolvidas em início de período letivo, mas com a implementação das DCNO constituiu-se como espaço de capacitação pedagógica desses professores.

“Eu acho que as discussões que tem tido nas semanas pedagógicas, tem sido uma coisa interessante também, porque tem dado oportunidade de discutir essas questões como metodologias ativas, a questão da avaliação, então eu acho que tem sido uma coisa boa que tem acontecido lá na outra ponta e que foi proporcionado, principalmente, pelo Pró-Saúde”. (E7)

Outros momentos de possibilidade de processo formativo apresentados foram as reuniões realizadas e a construção coletiva do currículo.

*“[o (a) entrevistado (a) foi questionado (a) sobre a participação em algum evento visando essa mudança do currículo]
Só aqui dentro. As reuniões que eles marcavam a gente vinha e participava”.* (E23)

“[...] a construção do currículo foi coletiva. Nós fizemos inúmeros encontros, não sei numericamente não, mas foi um ano e meio de encontros, de discussão, para construir o currículo novo e depois mais um tanto de encontros para viabilizar o currículo novo. [o(a) entrevistado(a) foi questionado(a) sobre a adesão dos professores]. [...] eu acho que teve uma média de uns quarenta por cento de professores participando das reuniões”. (E12)

Sobre o evento MOPESCO, trata-se da Mostra que envolve a parceria estabelecida entre o ensino, o serviço e a comunidade, como resultado das inserções dos cursos da área da saúde da UFG que estão envolvidos com o Pró-Saúde. Refere-se a um evento aberto a participações para além dos profissionais do serviço, acadêmicos e professores envolvidos nas parcerias ensino-serviço da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia com a Universidade Federal de Goiás.

“A nossa proposta da MOPESCO, que é a parceria ensino-serviço-comunidade. [foi questionado se a Mostra aconteceu depois das diretrizes]. Foi. Então, é um evento que está acontecendo e que congrega todos os cursos que estão no Pró-Saúde [...] tem sido uma atividade, acho que gratificante agora, principalmente, esse ano eu espero que seja melhor ainda, porque esse ano realmente vai ter liberação das unidades para os alunos participarem mais ativamente, que era um dos problemas que nós estávamos tendo com relação a isso”. (E7)

Na perspectiva projetos relatou-se sobre o Ver-SUS docente e o Pró-Saúde. Esses projetos apresentam suas singularidades, mas também suas regularidades à medida que contribuem para a mudança no perfil dos profissionais de saúde a serem formados, bem como de seus professores.

O Ver-SUS docente proporciona a aproximação de docentes ao Sistema Único de Saúde para conhecerem essa realidade pública divergente do setor privado. Foi relatado:

“Eu não participei, mas teve o Ver- SUS docente”. (E7)

Quanto ao Pró-Saúde pode-se apontar que busca a reorientação da formação dos profissionais de saúde e tem como um dos eixos de mudança a orientação pedagógica. Em relato foi feita a seguinte afirmação:

“[...] as mudanças, principalmente com o Pró-Saúde também, porque tem uma das diretrizes lá do Pró-Saúde. Inclusive aqui, a gente tem a semana pedagógica com essa reformulação do currículo”. (E22)

Essas perspectivas relatadas são influenciadas pelos atores individuais, coletivos e institucionais ao pensar sobre a articulação para criação de espaços virtuais, assim como na realização e/ou participação de eventos e projetos.

5.4. Relação dos processos formativos com o conhecimento sobre as DCNO

Aqui se estabeleceu como núcleo de sentido o conhecimento sobre as DCNO. Os dados do questionário (Quadro 02) apontam que o maior número de professores conhecedores das diretrizes estão entre os que têm mais de um curso de graduação além do de Odontologia; para os que concluíram a graduação nas décadas de 1980 e 1990; para os das áreas de Saúde Coletiva e Educação; para os com maior titulação; para os com até dez anos de docência; para os com carga horária semanal em atividades docentes superior a quarenta horas; para os que participaram ativamente e em alguns momentos da elaboração do PPC; e para os professores com formação na área de educação.

Na terceira etapa, entrevista, tomou-se como critério para identificar os professores que conheciam as DCNO a resposta afirmativa à pergunta específica; além da necessidade de afirmação clara, a respeito desse conhecimento e leitura da DCNO, também considerou-se a citação pelos entrevistados de quatro quesitos fundamentais nas DCNO, a saber: competências e habilidades gerais no artigo 4º; conteúdos essenciais no artigo 6º e o artigo 9º e/ou com destaque para as metodologias ativas apresentadas no artigo 13 inciso III.

A formação do Cirurgião Dentista tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: I - Atenção à saúde [...] II - Tomada de decisões [...] III – Comunicação [...] IV – Liderança [...] V - Administração e gerenciamento [...] VI - Educação permanente (BRASIL, 2002, artigo 4º).

Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Odontologia devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional (BRASIL, 2002, artigo 6º).

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 [...] (BRASIL, 2002, artigo 9º).

A estrutura do Curso de Graduação em Odontologia deverá: [...] III - utilizar metodologias de ensino/aprendizagem, que permitam a participação ativa dos alunos neste processo e a integração dos conhecimentos das ciências básicas com os das

ciências clínicas e, instituir programas de iniciação científica como método de aprendizagem (BRASIL, 2002, artigo 13).

Dos 26 professores entrevistados, 12 afirmaram conhecer as DCNO e relataram conhecimento sobre pelo menos um dos quatro quesitos acima. Dos demais 14, seis disseram que não conheciam o documento e oito não afirmaram com certeza, além de não mencionarem sobre os critérios estabelecidos.

Na tentativa de se estabelecer uma relação entre os processos formativos identificados e o conhecimento ou não das DCNO foi feito o cruzamento desses dados (Quadro 05).

Categorias	Conhecem as DCNO	Não conhecem as DCNO
1. Influência familiar	E01/ E04/ E05/ E09/ E11/ E12/ E16/ E21/ E22/ E26	E03/ E06/ E10/ E13/ E14/ E15/ E17/ E18/ E19/ E23/ E14
2. Formação escolar	E01/ E04/ E05/ E07/ E08/ E09/ E12/ E16/ E21/ E22	E02/ E03 / E06/ E13/ E14/ E15/ E17/ E18/ E19/ E20/ E23/ E25
3. Relacionamentos interpessoais	E05/ E16/ E11/ E21	E02/ E03/ E13/ E14/ E18
4. Cultura	E01/ E04/ E05/ E07/ E09/ E12/E16/ E21/ E22	E02/E03/ E13/ E14/ E15/ E18/ E23
5. Características sócio-geográficas	E04/ E05/ E09/ E16/ E12/ E22	E13/ E03
6. Atividades de lazer	E01/ E05/ E07/ E09/ E12/ E21/ E22	E13/ E18/ E03/ E15
7. Experiência profissional	E04/ E05/E07/ E08/E12/ E21	E02/ E03/ E06/ E10/ E13/ E14/ E15/ E17/ E19/ E20/ E23/ E25

Quadro 05 – Os processos formativos relatados pelos professores em relação ao conhecimento ou não sobre as DCNO.

Fonte: A autora (2010).

O quadro 05 traz os números das entrevistas referentes aos 26 professores que participaram desta etapa. Percebe-se que esses processos formativos estão permeados tanto nos professores que conhecem quanto nos que não conhecem o referido documento.

Na análise realizada não foi possível identificar uma relação direta quantitativa ou qualitativa entre os processos formativos e o conhecimento ou não das DCNO.

Buscou-se observar os relatos dos professores ao responderem sobre quando tiveram seu primeiro contato com as DCNO. Embora nem todos tenham feito este relato, os que o fizeram mencionaram sobre a participação em congressos e na reforma curricular de outros cursos, o ingresso na instituição pelo docente, a coordenação de disciplina e a formação acadêmica no mestrado.

Supõe-se que este conhecimento das DCNO esteja diretamente relacionado a oportunidades que o professor tenha tido de participar de eventos ou atividades. Isto demonstra a importância de serem criadas oportunidades para que estes tipos de atividades ocorram de forma regular ou permanente. Para Imbernón (2006),

A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. Tudo isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional (parte do desenvolvimento profissional do professor juntamente com outros elementos profissionais) e, portanto, considerar a docência como uma profissão que possui determinados momentos de socialização (p.59).

Diante disso entende-se que os momentos de socialização podem proporcionar uma maior preparação para o exercício da docência pela influência dos atores individuais, coletivos e institucionais. O que leva a pensar que é de fundamental importância que as faculdades em questão criem mais oportunidades de difundir essas diretrizes e envolvam seus docentes na implementação destas. Nos relatos dos professores estiveram presentes algumas

perspectivas de processos de formação como tecnologia da informação, projetos, eventos pedagógicos e outros, que estão vinculados à influência do ator institucional.

Ainda de acordo com Imbernón (2006)

[...] a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial [Ou cursos oferecidos institucionalmente no caso das não licenciaturas – grifos nossos] deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação (p.61).

Além do papel de cada instituição de ensino superior, aqui também pode ser suscitado sobre o papel das entidades representativas, principalmente da ABENO, que constitui em uma associação que difunde o ensino odontológico e poderia propiciar estratégias mais efetivas no envolvimento dos professores em seus encontros anuais para uma maior implementação das DCNO.

Assim, como há necessidade de uma maior valorização desse documento no momento de avaliação dos cursos, uma vez que, caso não seja necessária a visita *in loco*, não se busca analisar a relação do curso com o que está disposto nas DCNO e verifica-se apenas o desempenho no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Considera-se aqui que todas as categorias são propulsoras desse conhecimento das DCNO, mesmo que não diretamente. Quando se pensa nos processos formativos como construtores de elementos formadores da pessoa que se mistura com o ser professor, não há como deixar de levar em consideração que à medida que se constitui como pessoa, no seu cotidiano, e mesmo como profissional, nos cursos de pós-graduação, ou mesmo na instituição em que leciona, se constitui de forma complexa e multifacetada, em que cada uma dessas vertentes de formação interferem uma na outra.

6. CONCLUSÃO

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. (Moita, 2007, p.115)

Nesse estudo evidenciou-se a grande diversidade de processos formativos dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás, os quais se relacionam com a dimensão pessoal e a dimensão profissional. Os atores que participam nesses processos formativos podem ser agrupados em individuais, coletivos e / ou institucionais.

As DCNO que estão sendo implementadas no país se propõem a direcionar a formação dos futuros profissionais. Apesar disso, no presente estudo não pode ser constatado uma relação direta entre os processos formativos dos professores e o fato de conhecerem ou desconhecerem esse documento. Assim, fica como proposta do estudo a necessidade de formação permanente, e envolvimento institucional para estabelecer como prioridade a disseminação desse documento.

Na análise dos PPC notou-se que o fato de mencionar sobre o professor e sua atuação nos aspectos metodológicos e sociais, sobre o seu papel e participação na elaboração do PPC, não implica em prepará-lo, por meio de processos formativos, para desempenhar seu exercício docente.

Aqueles professores que tiveram a oportunidade de permanecer por mais tempo no processo de ensino-aprendizagem formal, realizando cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, perceberam uma maior intensidade de influências dessas atividades e convivências nos seus processos formativos. Porém estes não mencionaram atividades formais como, por exemplo, uma disciplina de metodologia do ensino que fosse

marcante para sua formação docente durante este período. A atividade profissional foi relatada como um fator de contribuição para a atividade docente.

Não foi feita a menção a diferenças de condutas docentes exercidas na graduação e na pós-graduação, pode-se supor desenvolvem atividades semelhantes com estudantes em diferentes níveis de formação.

As atividades de pesquisa e extensão não foram mencionadas como fatores determinantes na formação docente, e apenas a atividade na gestão educacional foi citada como tendo tido influência no processo formativo como docente.

O PPC é o documento institucional que deve nortear todas as ações do curso de graduação. Ainda assim, notou-se que pouco mais de um terço dos docentes declararam conhecê-lo totalmente e cerca de um quarto afirmaram ter participado ativamente de sua elaboração.

A formação na área da educação foi realizada pela maioria dos professores, o que demonstra uma percepção da necessidade de se aprimorarem não necessariamente como docentes, uma vez que a maior parte das atividades realizadas estão inseridas no *lato sensu e stricto sensu*.

As perspectivas de processos formativos para os docentes se concentraram nas novas tecnologias de informação, por meio de listas de discussão; eventos pedagógicos institucionais, como semanas pedagógicas, reuniões e fórum de discussão, além de projetos, como o Ver-SUS docente e o Pró-saúde.

A identificação de processos formativos traz mais subsídios para estudos futuros que possam contribuir para a compreensão sobre o professor do ensino superior. Sugere-se, por exemplo, estudos mais aprofundados sobre o papel do ator institucional.

REFERÊNCIAS¹¹

ALMEIDA, M. J. de; CAMPOS, J. J. B. de; TURINI, B. *et al.* Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais na Graduação em Medicina no Paraná. **Rev. Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.31, n.02, 2007.

ANASTASIOU, L. das G. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. Docência na educação superior. In: **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BLANK, D. A propósito de cenários e atores: de que peça estamos falando? Uma luz diferente sobre o cenário da prática dos médicos em formação. **Rev. Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.30, n.01, 2006.

BOBBIO, A. Evolução Histórica da Odontologia. In: DARUGE, E.; MASSINI, N. **Direitos profissionais na Odontologia**. São Paulo: Saraiva, 1978.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência Universitária: A Construção da Professoralidade. **Rev. Bras. de Formação de Professores**, v.1, n. 3, p.90-104, dez., 2009.

BORDAS, M. C. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. UFRGS. **ANPED. GT: Política de Educação Superior**, nº11, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 set. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 776, de 03 de dezembro de 1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 33. Ed. Atual e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2004a.

¹¹ CAMPOS, Lélia Wanderley de. **Guia para apresentação de trabalhos monográficos da Faculdade de Odontologia da UFG**. Goiânia: FO/CPG, 2005. 76p.

BRASIL. **Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006.** Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 3, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior, **Parecer 370/82.** Proposta de novo Currículo Mínimo para o curso de graduação em Odontologia. 1982.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004.** Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pró-saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde /** Ministério da Saúde, Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde lança Universidade Aberta no SUS.** Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/releaseunasus.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2008.

CAMARGO, L. O. L. **O que é Lazer.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAPRIOGLIO, C. A.; SANTIAGO, A. S.; CRUZ, N. M. da *et al.* Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96 Visão Filosófico-Política dos Pontos Principais. **Metanoia**, São João del-Rei, n. 2, p. 23-29, jul., 2000.

CARVALHO, A. C. P. de. Ensino de Odontologia no Brasil. In: CARVALHO, A. C. P. de.; KRIGER, L. Educação Odontológica. São Paulo: Artes Médicas, 2006. cap. 02. p.05-15.

CARVALHO, A. C. P. de. Planejamento do Curso de Graduação de Odontologia. **Revista ABENO**, v.4, n.1, p.7-14, 2004.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Papirus, 2001.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, A. F. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXII, N.75, ago., 2001. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

CHAUÍ, M. A. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2008.

CHAUÍ, M. A. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez, 2003.

COELHO, I. M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. São Paulo: Papirus, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986, Brasília. **Relatório final**. Brasília, 1986.

CORDIOLI, O. F. G.; BATISTA, N. A. A graduação em Odontologia na visão de egressos: propostas de mudanças. **Revista da ABENO**, v.7, n.1, p.88-95, 2007.

COSTA, N. M. da S. C. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida?. **Revista Nutrição**, Campinas, v.22, n. 97-104, jan./fev., 2009.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, J. D.; XAVIER, I. de M.; CERIBELLI, M. I. P. de F. *et al.* Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v.39, n.4, p.443-449, 2005. Disponível em:<
<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/66.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Positivo, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petropolis: Vozes, 1998.

GARBIN, C. A. S.; SALIBA, N. A.; MOIMAZ, S. A. S. *et al.* O papel das Universidades na formação de profissionais na área de saúde. **Rev. Abeno**, v.6, n.1, p.6-10, jan.-jun. 2006.

GORDAN, P. A.; NUNES, E. de F. P.A.; ARIMATHÉIA, J. de *et al.* Novas Diretrizes Curriculares. Editorial. **Revista Olho Mágico**, ed. Especial, nov., 1999. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/espec_novembro/editorial.htm>. Acesso em: 27 mai. 2010.

GRAÇA, S. Professional development of the university teacher: a contribution for its analysis. **SISIFO, Educational Sciences Journal**, n.7, sep-dec,2008.

HORTALE, V.A.; KOIFMAN, L. Programas de pós-graduação em Saúde Pública na Argentina e no Brasil: origens históricas e tendências recentes de processos de avaliação de qualidade. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.11, n.21, p.119-30, jan/abr, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n21/v11n21a11.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, A. S. M. de. Formação do professor do ensino superior: tramas da tessitura. In: MOROSINI, M. da C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 240-241.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da profissionalidade. **Anais VII do Redestrado**. Buenos Aires, 2008.

ITO, E. E.; PERES, A. M.; TAKAHASHI, R. T. *et al.* O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v.40, n.4, p.570-575, 2006. Disponível em:< <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/291.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEMOS, C. L. S. ; FRANCO, L. L. M. M. ; FRANCO, E. L. . Formação de professores da área do ensino superior de odontologia no Brasil: alguns aspectos históricos. FOA. **Revista da Faculdade de Odontologia de Anápolis**, v. 9, p. 138-140, 2007.

LEMOS, C. L. S. A implantação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. **Revista da Abeno**, v.5, n.1, p.80-85, 2005.

LUCKESI, C. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALTAGLIATI, L. A.; GOLDENBERG, P. Reforma curricular e pesquisa na graduação em odontologia: uma história em construção. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.14, n.4, p.1329-1340, out.-dez., 2007.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

MARSIGLIA, R. G. **Relação ensino/serviços; dez anos de integração docente assistencial – IDA no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

MASELLA, R. S.; THOMPSON, T. J. Dental education and evidence-based educational Best practices: bringing the great divide. **J. Dent. Edu.** 68, 12 , p.1266-1271, 2004.

MASETTO, M. Um paradigma interdisciplinar para a formação do cirurgião-dentista. In: CARVALHO, A. C. P. de; KRIGER, L. **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. **La Formación Del Profesorado en una Sociedad Tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

MENDES, E. V. **A evolução histórica da prática médica**: suas implicações no ensino, na pesquisa e na tecnologia médicas. Belo Horizonte: PUC-MC/FINEP, 1984.

MENEZES, J. D. V.; LORETO, N. R. M. **ABENO: 50 anos de contribuição ao ensino odontológico brasileiro**. Maringá: Dental press, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 2007.

MORITA, M. C.; KRIGER, L. Mudanças nos cursos de odontologia e a interação com o SUS. **Revista ABENO**, v. 4, n. 1, p. 17-21, 2004.

NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: _____. **Educational Research an Evaluation** [R. Burgess, ed.] London: The Falmer Press. 1991.

NOGUEIRA, T. de J. A. M. **Os saberes construídos nos processos formativos da Educação Superior e a construção da identidade profissional contribuindo para a inclusão social**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT3/saberes_construidos.pdf>. 18 out. 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 2007.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto editora, 1991.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.27-42, Abril/2001.

OJEDA, B. S.; SANTOS, B. R. L. dos; EIDT, O. R. A integração ensino e assistência na enfermagem: delineando possibilidades para uma prática contextualizada. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v.17, n.4,, p.432-8, 2004. Disponível em: <http://www.unifesp.br/denf/acta/2004/17_4/pdf/art10.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky – Aprendizizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PACHANE, G. G. Desenvolvimento Profissional de docentes universitários frente aos desafios do mundo contemporâneo. **Anais VII Redestrado.** Buenos Aires, 2008. p. 01-20.

PACHANE, G. G. Teoria e Prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: DILVO, R; PALMIRA, S. **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación.**, v.33-34, 2004. Disponível em:<
<http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

PASSOS, M. C.; POLAK, P. M. A Identificação como dispositivo da constituição do sujeito na família. **Rev. Saúde Mental e Subjetividade da UNIPAC,** Barbacena, ano/v. II, n.3, nov. 2004.

PAULA, L. M. de; BEZERRA, A. C. B. A estrutura curricular dos cursos de odontologia no Brasil. **Revista da ABENO,** v. 3, n. 1, p. 7-14, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, N. B. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional,** v.2, n.3, p.43-57. jan-jun. 2001. Disponível em: <
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=722&dd99=view>>. Acesso em: 20 set. 2009.

PIVETTA, H. M. F. **Concepções de Formação e Docência dos Professores dos Cursos de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria -Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em:< http://w3.ufsm.br/ppge/diss_hedioneia_06.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2010.

QUEIROZ, M. G. **O ensino da odontologia no Brasil: concepções e agentes.** 2006. 369 p. Tese. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006.

RANALI, J.; LOMBARDO, I. A. Projeto pedagógico para cursos de odontologia. In: CARVALHO, A. C. P. de; KRIGER, L. **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, J.; ZAGONET, I. P. S.; MANTOVANI, M. de F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc. Anna Nery R. Enferm.**, v.11, n.2, p.313-317, 2007.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F. *et al.* Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.7, n.2, p.15-23, abr. 1999.

RUTE. **O que é Telemedicina**. Disponível em: < <http://rute.rnp.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2008.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11^oed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SENNA, M. I. B.; LIMA, M. de L. R. de. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de graduação em Odontologia: uma análise dos artigos publicados na revista da ABENO, 2002-2006. **Arquivos em Odontologia**, v.45, n.1, jan./mar., 2009.

SILVA, M. A. de S. A Formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do ensino superior. **ANPED. GT: Formação de professores**, n^o08, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3124--Int.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

SILVEIRA, J. L. G. C. da. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em odontologia: historicidade, legalidade e legitimidade**. Pesquisa Brasileira Clínica Integrada, João Pessoa, v.4, n.2, p.151-156, mai/ago. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TELEBRASIL. Disponível em: <<http://www.telebrasil.org.br/ead.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2008.

TOSCHI, M. S. A dupla mediação no processo pedagógico. In: TOSCHI, M. S. (org.) **Leitura na tela:** da mesmice à inovação. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 16. ed. São Paulo: Libertad editora, 2006.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História para o ensino médio:** história geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2001.

VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. Técnicas de Pesquisa. In: VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde:** uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. p. 61-78.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Concordância das Instituições Participantes, pelos Diretores das
Faculdades de Odontologia

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Esta Faculdade de Odontologia, representada por seu (sua) diretor (a), está convidada a participar da pesquisa “A formação docente e o contexto da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em odontologia no estado de Goiás” cujo objetivo é analisar a formação dos professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no estado de Goiás para a implementação das DCNO, realizada pela pesquisadora Lila Louise Moreira Martins Franco, mestranda em Odontologia pela Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás.

A pesquisa será realizada com os docentes de Odontologia e deverá contar com a participação da Comissão de Ensino e demais instâncias administrativas da Faculdade de Odontologia.

A metodologia a ser usada será o método quanti-qualitativo com questionários auto-aplicáveis, entrevista semi-estruturada e análise documental.

A investigação será realizada em etapas. A primeira etapa inicia-se com a análise documental, buscando analisar se o projeto político pedagógico do curso contempla a formação docente voltada para as DCNO. Na segunda etapa será usado um questionário auto-aplicável aos professores, buscando levantar o perfil acadêmico dos professores do curso de odontologia. Na terceira etapa será realizada uma entrevista semi-estruturada, baseada no método história de vida, buscando analisar a história de vida em relação aos processos formativos no contexto da implementação das DCNO. Essa entrevista será gravada, transcrita e devolvida ao pesquisado para confirmar o que foi transcrito. A coleta de dados será realizada com todos os professores que concordarem em participar da mesma e assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido. Não será divulgada a identificação dos professores que participarem da pesquisa.

Eu, _____, na qualidade de diretor (a) da Faculdade de Odontologia da _____, estou de acordo com o pedido ora formulado.

Local: _____

Data: ___/___/___

Diretor (a)

APÊNDICE B - Questionário: segunda etapa da pesquisa

QUESTIONÁRIO (Segunda etapa da pesquisa)_____.

1. IDENTIFICAÇÃO

Graduação: Curso? _____ . Ano de conclusão? _____ .

Especialização () Não () Sim. Em caso afirmativo:

Área? _____ . Ano de conclusão? _____ .

Área? _____ . Ano de conclusão? _____ .

Área? _____ . Ano de conclusão? _____ .

Mestrado () Não () Sim. Em caso afirmativo:

Área? _____ . Ano de conclusão? _____ .

Doutorado () Não () Sim. Em caso afirmativo:

Área? _____ . Ano de conclusão? _____ .

Pós-doutorado () Não () Sim. Em caso afirmativo:

Área? _____ . Ano de conclusão? _____ .

Ano de ingresso na Instituição em que atua como docente: _____ .

Carga horária de trabalho:

() 20 horas.

() 40 horas.

() Dedicção exclusiva.

() Horista. Qual a carga horária? _____ .

Carga horária semanal (aproximadamente) de efetivo trabalho em atividades docentes (aulas, preparo de aulas, orientações e outros):

() Menos de 10 horas.

() 10 a 19 horas.

() 20 a 39 horas.

() 40 horas, DE e mais horas.

ATUA:

() Graduação.

() Pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento/especialização).() Pós-graduação *strito sensu* (mestrado/doutorado).2. Exerce ou exerceu FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS na Faculdade de Odontologia **que o levaram a se apropriar de questões pedagógicas.**

() Não.

() Sim. Qual (is)? _____ .

3. Exerce ou exerceu ATIVIDADES DE PESQUISA na Faculdade de Odontologia **que o levaram a se apropriar de questões pedagógicas.**

() Não.

() Sim. Qual (is)? _____.

4. Exerce ou exerceu ATIVIDADES DE EXTENSÃO na Faculdade de Odontologia **que o levaram a se apropriar de questões pedagógicas.**

() Não.

() Sim. Qual (is)? _____.

5. O (A) Sr (a) conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Odontologia, instituídas em 2002, pelo Ministério da Educação?

() Sim, conheço totalmente.

() Sim, conheço parcialmente.

() Não, nunca ouvi nem li a respeito.

6. O (A) Sr (a) conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso atual?

() Sim, conheço totalmente.

() Sim, conheço parcialmente.

() Não, nunca ouvi nem li a respeito.

7. O (A) Sr (a) participa ou participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso atual?

() Sim, participo (participei) ativamente em vários momentos.

() Sim, participo (participei) em alguns momentos.

() Não participo (participei) de nenhuma forma.

8. Você teve formação na área de educação?

() Não. () Sim.

Em caso afirmativo: Qual formação?

() Disciplina na graduação Carga horária _____.

() Disciplina na especialização Carga horária _____.

() Disciplina no mestrado Carga horária _____.

() Disciplina no doutorado Carga horária _____.

() Curso de pós-graduação em Educação Carga horária _____.

() Cursos de atualização/aperfeiçoamento Carga horária _____.

() Outra. Qual? _____ Carga horária _____.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA**

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que será realizada na Faculdade de Odontologia (FO) intitulada: “A formação docente no contexto da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em odontologia no estado de Goiás”. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG pelo telefone (62) 3521-1076 / 1215.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Trata-se da dissertação de Mestrado em Odontologia, a ser desenvolvida pela professora Lila Louise Moreira Martins Franco, sob orientação da Prof^a Dr^a Vânia Cristina Marcelo, do Programa de Mestrado em Odontologia da Universidade Federal de Goiás.

A pesquisadora e professora do curso de Odontologia da UniEVANGÉLICA é especialista em Saúde Coletiva pela UNICAMP. Tem interesse na área de Educação, cursa licenciatura em Pedagogia e se dedica a conhecer a formação do professor do ensino superior no Curso de Odontologia.

A pesquisa será realizada com os docentes de Odontologia e deverá contar com a participação da Comissão de Ensino e demais instâncias administrativas da Faculdade de Odontologia.

O principal objetivo da pesquisa é analisar a formação dos professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no estado de Goiás para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia (DCNO).

A metodologia a ser usada será o método quanti-qualitativo com aplicação de questionários, entrevista semi-estruturada e análise documental.

A investigação será realizada em etapas. A primeira etapa inicia-se com a análise documental, buscando analisar se o projeto político pedagógico do curso contempla a formação docente voltada para as DCNO. Na segunda etapa será usado um questionário auto-aplicável aos professores, buscando levantar o perfil acadêmico dos professores do curso de Odontologia. Na terceira etapa será realizada uma entrevista semi-estruturada, buscando analisar os processos formativos no contexto da implementação das DCNO. Essa entrevista será gravada, transcrita e devolvida ao pesquisado para confirmar o que foi transcrito.

A justificativa para este termo de consentimento se dá no fato da necessidade da identificação na segunda etapa da pesquisa (questionário), por nessa etapa termos que identificar o professor a ser convidado para participar da terceira etapa da pesquisa. Garante-se o sigilo absoluto sobre as informações fornecidas, resguardando os professores que participarem (questionário / entrevista) de que terão suas práticas registradas e não terão sua identidade revelada. Ao participante reserva-se o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários, através dos telefones (62) 30926654 / 84384365, ou ainda pelo e-mail: lilaprofessora@yahoo.com.br.

Prof^a Lila Louise Moreira Martins Franco. Assinatura: _____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da () 2ª etapa da pesquisa, caso seja convidado.

“A formação docente e o contexto da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Odontologia no estado de Goiás”. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Lila Louise Moreira Martins Franco sobre a pesquisa e sobre os procedimentos nela envolvidos. Estou ciente que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Goiânia, ____ / ____ / 2009.

Nome: _____ Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar () 3ª etapa da pesquisa, caso seja convidado. “A

formação docente e o contexto da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em odontologia no estado de Goiás”. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Lila Louise Moreira Martins Franco sobre a pesquisa e sobre os procedimentos nela envolvidos. Estou ciente que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Goiânia, ____ / ____ / 2009.

Nome: _____ Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

PARTICIPAÇÃO NA 3ª ETAPA:

Caso possa participar, para que a pesquisadora entre em contato posteriormente, por favor, preencha as informações abaixo:

Dias de trabalho na instituição: _____

Disponibilidade de dias: _____

Telefone (s): _____

E-mail: _____

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista: terceira etapa da pesquisa

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Terceira etapa da pesquisa)

Os itens em itálico são apenas como referência para a entrevistadora

1. Por que você trabalha na docência? (*oportunidade de emprego, satisfação, ambos*). Você trabalha só na docência?
2. Além da formação acadêmica, o que relacionado à sua história de vida influenciou no seu modo de ser como docente?
3. Em que sentido cada um destes aspectos te influenciou?
4. Além destes aspectos você acha que sua postura como docente também sofreu influência de:
 - *Ambiente familiar (pais, escolaridade, relacionamento inter-pessoais, hábitos)*
 - *Formação escolar (ambiente escolar, professores, cultura escolar)*
 - *Relacionamentos inter-pessoais (ambiente de trabalho, amizades)*
 - *Local de nascimento e crescimento (Estado e Município – Zona urbana ou rural – Capital ou Interior – Região do País)*
 - *Atividades de lazer (esporte, hobbies, cultura)*
5. Você acredita que suas perspectivas profissionais (*carreira administrativa na Universidade, titulação, projetos, aposentadoria, outros*) estão influenciando nas suas ações como docente atualmente?
6. Seus projetos pessoais influenciam nas suas atividades profissionais como docente?
7. Você se lembra em que momento se deu seu primeiro contato com as DCNO?
8. Do que você se lembra sobre as DCNO que tópicos você considera que sejam mais significativos? Por quê?

9. Além dos que você já mencionou, você acha que as DCNO trouxeram grandes modificações no que se refere a:

- Estágios curriculares e extra-curriculares;
- Monitorias;
- Projetos de iniciação científica;
- Projetos de extensão;
- Articulação ensino, pesquisa e extensão;
- Realidade do setor saúde na região;
- Níveis de atenção a saúde;
- Metodologias ativas e formas de avaliação feita na disciplina, pelo curso e auto-avaliação.
- Formação geral: conhecimentos e atitudes relevantes para a formação científico-cultural do estudante;
- Formação profissional: competências e habilidades relativas à odontologia;
- Cidadania: atitudes e valores correspondentes a ética profissional e ao compromisso com a sociedade.

10. Você sentiu necessidade de mudar sua atuação como professor para implantar as DCNO? O que você teve que mudar?

11. Em que aspectos você mais dificuldades?

12. Que fatores facilitaram essas mudanças?

- *Formação acadêmica, cursos, eventos*

13. Você participou de alguma atividade visando essas mudanças?

14. O que não foi abordado durante a entrevista que pode ser importante na análise da formação dos professores para implementação das DCNO?

APÊNDICE E – Gráficos do perfil acadêmico dos professores.



Gráfico 01- Curso de graduação dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 02- Conclusão dos cursos de graduação dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.¹²
Fonte: A autora (2010).

¹² S.I. – Sem Informação.



Gráfico 03- Conclusão dos cursos de especialização dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.¹³
 Fonte: A autora (2010).



Gráfico 04- Conclusão dos cursos de mestrado dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
 Fonte: A autora (2010).

¹³ S.I. – Sem Informação.



Gráfico 05- Conclusão dos cursos de doutorado dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 06- Cursos de pós-doutorado dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).

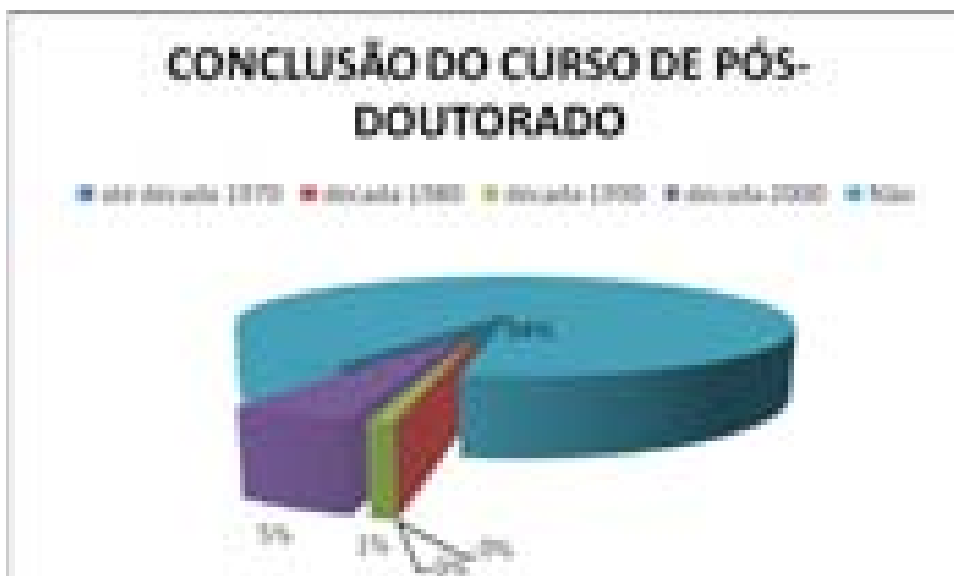


Gráfico 07- Conclusão dos cursos de pós-doutorado dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).

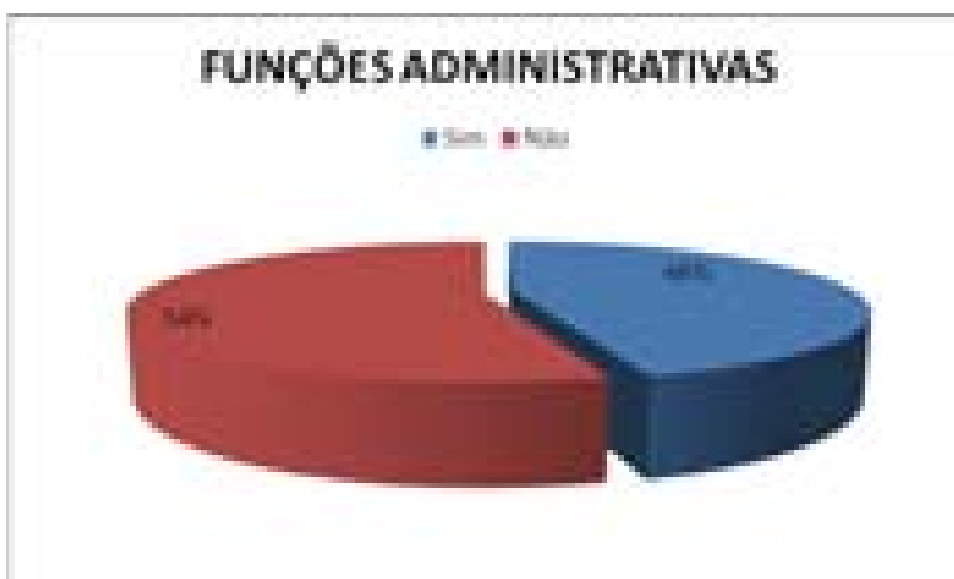


Gráfico 08- Funções administrativas dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 09- Atividades de pesquisa dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 10- Atividades de extensão dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 11- Cursos de especialização dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 12- Cursos de mestrado dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 13- Cursos de doutorado dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).



Gráfico 14- Ano de ingresso nos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás nos quais atuam como docentes.¹⁴
Fonte: A autora (2010).

¹⁴ S.I. – Sem Informação.



Gráfico 15- Carga horária de trabalho dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.¹⁵
 Fonte: A autora (2010).



Gráfico 16- Carga horária semanal dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás em atividades docentes.¹⁶
 Fonte: A autora (2010).

¹⁵ S.I. – Sem Informação.

¹⁶ S.I. – Sem Informação.

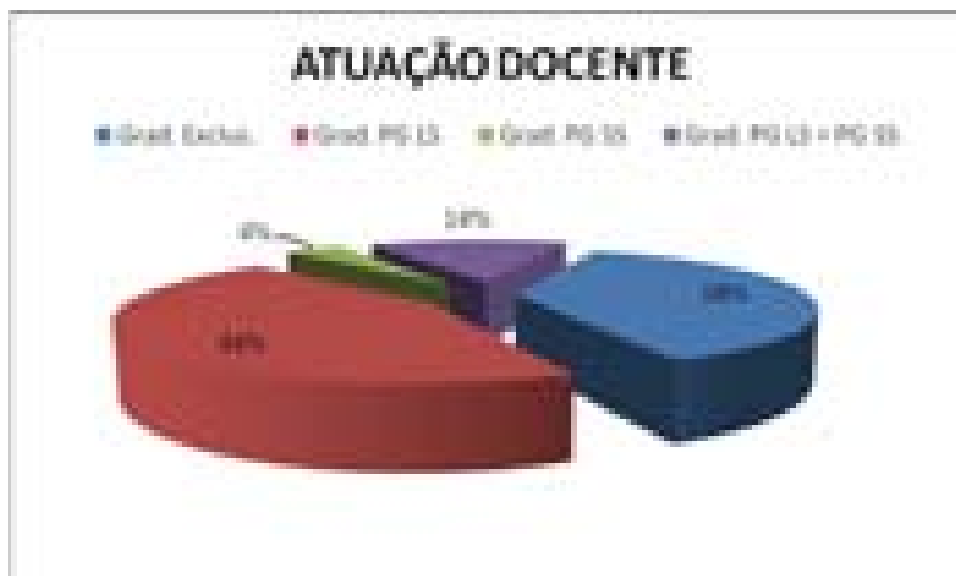


Gráfico 17- Atuação docente dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.¹⁷
 Fonte: A autora (2010).



Gráfico 18- Conhecimento dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás sobre a DCNO.
 Fonte: A autora (2010).

¹⁷ Grad. – Graduação; Excl. – Exclusivamente; PG – Pós-graduação; LS – *Lato sensu*; SS – *Stricto sensu*.



Gráfico 19- Conhecimento dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás sobre o PPC.

Fonte: A autora (2010).



Gráfico 20- Participação dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás na elaboração do PPC.

Fonte: A autora (2010).



Gráfico 21- Formação na área de educação dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no Estado de Goiás.
Fonte: A autora (2010).

APÊNDICE F – Dados quantitativos dos professores que conhecem as DCNO¹.

Número	Curso	Ano de conclusão	Especialização	Mestrado	Doutorado	Ano de ingresso na instituição	Carga horária semanal	Conhece DCNO	Participação do PPPC	Formação na educação
7	Tecnologia em processamento de dados /odontologia	1991 / 1996	Odontologia em Saúde Coletiva	Clinica Odontológica	NÃO	2006	mais de 40	ST	S A momentos	D MES
9	Odontologia	2006	NÃO	Clinica odontológica	NÃO	2008	20 a 40	ST	S A momentos	D MES
10	Odontologia	1983	Saúde Pública	Odontologia	Ciências da saúde	1997	20 a 40	ST	NÃO	D MES
11	Odontologia	1992	Odontologia em Saúde Coletiva	Reabilitação oral	Reabilitação oral	2002	mais de 40	ST	S ativamente	NÃO
13	Odontologia	2005	Pacientes especiais	Clinica odontológica	NÃO	2008	20 a 40	ST	S A momentos	D MES
14	Odontologia	1996	Educação	Educação	Educação	2004	20 a 40	ST	S ativamente	D ESP / D MES / D DOUT
18	Odontologia	1985	Prótese Dentária/Dentística	Dentística opção materiais	Materiais dentários	1989	mais de 40	ST	S ativamente	NÃO
27	Odontologia	1982	CTBMF	Diagnóstico bucal	CTBMF	1989	20 a 40	ST	S ativamente	D MES / D DOU / Curso de esp/apertif
31	Odontologia	1989	Dentística/Odontopediatria	Odontopediatria	Odontopediatria	1991	mais de 40	ST	NÃO	D MES / OUTRO OFICINAS
34	Odontologia	1983	Saúde pública / Metodologia do ensino sup	Saúde bucal coletiva	Saúde bucal coletiva	1992	20 a 40	ST	S ativamente	Curso pós grad em educ / curso de atual/apertif
35	Odontologia	1983	Endodontia	Endodontia	Endodontia	1994	20 a 40	ST	S ativamente	D MES / D DOUT
42	Odontologia	1986	NÃO	Diag. Bucal	Diag. Bucal	1992	20 a 40	ST	S ativamente	NÃO
55	Odontologia	1993	Gestão Universitária	Materiais Dentários	Clinica Odontológica	2002	10 a 19	ST	S ativamente	DESP / DMES / D DOU
57	Odontologia	1996	Dentística	Dentística	Dentística	2005	20 a 40	ST	S A momentos	DMES / DDOU
59	Odontologia	1982	Radiologia	Diagnóstico Bucal	Diagnóstico Bucal	1985	10 a 19	ST	S A momentos	DMES
62	Odontologia	1993	Saúde Pública / Odontopediatria / Endodontia	Ciências da Saúde	NÃO	2001	20 a 40	ST	S A momentos	DESP / DMES
63	Odontologia	1994	Cirurgia/Radiologia / Farmacologia	NÃO	NÃO	1997	20 a 40	ST	S ativamente	DESP
65	Odontologia	51	Ortodontia	NÃO	NÃO	2002	10 a 19	ST	S A momentos	Cursos de atualização/aperfeiçoamento
66	Odontologia	1999	Ortodontia/Ortopedia Facial	Disfunção temporomandibular e dor do facial	NÃO	2005	20 a 40	ST	S ativamente	D MES
73	Odontologia	1989	Prótese dentária	Reabilitação oral	NÃO	1991	10 a 19	ST	S A momentos	NÃO
81	Odontologia	1984	Prótese Dentária / Radiologia	Clinica odontológica	Prótese Dentária	1994	20 a 40	ST	S ativamente	D MES / D DOUT
83	Odontologia / Direito	1988 / 1997	Direito e Processo do Trabalho / Bioética	Ciências da Saúde / Bioética	Ciências da Saúde / Bioética	1994	10 a 19	ST	S ativamente	NÃO
84	Odontologia	1991	Psicologia da educação / Prótese Dentária	Educação do Ensino Superior	NÃO	1996	mais de 40	ST	S ativamente	D GRAD / D ESP / D MES / outra Metrado em Educação
85	Odontologia	1993	Dentística	Dentística	Dentística	1995	20 a 40	ST	S A momentos	NÃO
86	Odontologia	1993	Periodontia	Clinica odontológica	Clinica Odontológica	2002	20 a 40	ST	S A momentos	DMES
87	Odontologia	1985	Radiologia Odontológica	Diagnóstico Bucal	Diagnóstico Bucal	1991	mais de 40	ST	S ativamente	D MES
90	Odontologia	1964	Ortodontia / Cirurgia / Odontologia Social	Ortodontia	NÃO	1967	10 a 19	ST	NÃO	NÃO
91	Odontologia	1993	Ortodontia	Morfologia	Ciências Sociais	2008	10 a 19	ST	NÃO	D ESP / D MES / D DOUT
96	Odontologia	2000	Odontologia em Saúde Coletiva / Facilitadores de educação permanente	Clinica odontológica área de concentração	NÃO	2009	10 a 19	ST	S A momentos	ATUALIZAÇÃO / APERFEIÇOAMENTO
98	Odontologia	1994	Dentística / Radiologia	Anatomia	Estomatologia	2008	10 a 19	ST	NÃO	D MES / D DOUT
101	Odontologia	1999	NÃO	Odontopediatria	Ciências da saúde	2002	10 a 19	ST	NÃO	D MES / D DOUT

¹ D ESP – Disciplina Especialização; D MES – Disciplina Mestrado; D DOUT – Disciplina Doutorado.

APÊNDICE G – Dados quantitativos dos professores que não conhecem as DCNO².

Número	Curso	Ano de conclusão	Especialização	Mestrado	Doutorado	Ano de ingresso na instituição	Carga horária semanal	Conhece DCNO	Participação no PPPC	Formação na educação
17	Odontologia	2003	Profese	NÃO	NÃO	2005	10 a 19	NÃO	NÃO	NÃO
44	Odontologia	1982	Endodontia	NÃO	NÃO	1983	menos de 10	NÃO	NÃO	NÃO
58	Odontologia	2007	NÃO	Clinica odontológica	NÃO	2009	20 a 40	NÃO	NÃO	NÃO
64	Turismo	2001	Turismo	NÃO	NÃO	2005	20 a 40	NÃO	NÃO	DESP
78	Odontologia	1987	Dentística restauradora	NÃO	NÃO	1989	menos de 10	NÃO	S A momentos	NÃO

²S A momentos – Sim Alguns momentos.

Fonte: A autora (2010)

ANEXO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás



SERVÍÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PROTÓCOLO
 17/2008

Goiânia, 17 de março de 2008

PARECER CONSENTADO

1. IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: "A formação docente e o contexto da implantação das disciplinas curriculares nos cursos de graduação em educação no estado de Goiás"

Procurador Responsável: Lili Márcia Martins Franco
Procurador Participante: Vânia Louise Oliveira Marcelo - FO

Local de realização: Faculdade de Educação

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, após análise das informações solicitadas, aprovou, o projeto acima referido, e o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes.

O procurador responsável deverá encaminhar ao CEP/UFG, relativos ao projeto, instrumentos, conclusões (livre) e publicação (livre) de acordo com as recomendações da Resolução 196/96.


 Profa. Dely Rita Orent Anand
 Coordenadora do CEP/UFG