

# Formadores em odontologia: perfil profissional, pós-graduação e conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

Mariangela Silva de Matos\*, Robinson Moreira Tenório\*\*, Maria Isabel Pereira Vianna\*\*\*

\* Mestre em Odontologia e Doutora em Educação - Universidade Federal da Bahia

\*\* Mestre em Educação (UFBA), Doutor em Educação (USP) e Pós-Doutor - Université Denis Diderot - Paris

\*\*\* Mestre e Doutora em Saúde Coletiva - Instituto de Saúde Coletiva - UFBA

## RESUMO

A tendência atual de renovação do ensino superior no Brasil evidencia a necessidade de estudos dirigidos para a formação pedagógica dos professores com abordagens teórico-metodológicas capazes de compreender as especificidades dos sujeitos dessa prática. Assim, buscou-se identificar em dois cursos de odontologia da Bahia, o perfil dos professores, a auto-percepção sobre a influência da pós-graduação em sua formação docente e os seus conhecimentos acerca das DCNs. Realizou-se entrevistas não-diretivas, interpretadas pela análise de conteúdo, a qual foi sustentada por um referencial teórico que trata da formação pedagógica do professor e das políticas públicas de educação. A quase totalidade dos professores reconhece as limitações da pós-graduação no que se refere à formação pedagógica, evidenciando os saberes oriundos da experiência, e a maioria deles desconhece ou têm informações superficiais sobre as DCNs.

## DESCRIPTORES

Educação superior. Odontologia. Formação docente.

**A**o se referir aos dilemas da profissão docente, Nóvoa<sup>18</sup> afirma que a tendência é considerar a competência dos professores apenas a partir do domínio da matéria que ensinam e de possuírem um certo jeito para comunicar-se e lidar com os alunos. Desse modo, a mais complexa das atividades profes-

sionais é reduzida ao estatuto de coisa simples e natural, conduzindo ao desprestígio da profissão, cujo saber tem pouco valor de troca no mercado acadêmico e universitário.

Entretanto, professores e alunos não podem ficar alheios ao ato político que significa a educação, apenas transmitindo e absorvendo conhecimentos destituídos de significado político, social e pedagógico.<sup>2</sup> O novo espaço da educação convida os professores, não apenas para uma intervenção técnica, mas também, para uma intervenção política, uma participação nos debates sócio-culturais e um trabalho continuado junto as comunidades locais.<sup>18</sup>

Inadvertidamente, o ensino na área de odontologia ainda se molda em relações pedagógicas ultrapassadas, quando, em nome do aprendizado técnico e científico, o professor é a autoridade máxima, dono do conhecimento e da verdade, e os alunos seguem, sem nenhum questionamento, o que lhes é proposto.<sup>19</sup>

Os professores, em geral, mobilizam a maior parte do seu tempo no preparo de aulas, na confecção de material didático, no estudo individual e na performance postural para ministrar aulas.<sup>18</sup>

Buscando superar esse modelo, a área de educação, de um modo geral, vem discutindo e implementando mudanças nos currículos e nas tendências pedagógicas que os orientam. Kersten *et al.*,<sup>10</sup> ao descreverem o desenvolvimento e a implementação de um currículo baseado em competências em uma escola de odontologia de Amsterdã, destacam alguns aspectos do perfil de aluno que desejam formar, como

por exemplo:

- tomar decisões baseadas em evidências,
- entender a importância da educação continuada,
- ser capaz de trabalhar em equipe e
- desenvolver habilidades comunicativas.

Citam ainda, como características do curso, o estímulo aos cuidados preventivos e o aprendizado centrado no aluno, incentivando o emprego de metodologias ativas de aprendizagem.

Estas propostas não diferem daquelas expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Odontologia, uma vez que as bases teóricas para a sua criação foram inicialmente pensadas por organizações internacionais. No Brasil, a reforma da educação foi implementada na segunda metade da década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e, posteriormente, com as DCNs.

Tais diretrizes propõem para os cursos de graduação em Odontologia a formação de um egresso com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de compreender a realidade social, cultural e econômica do seu meio e preparado para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico e pautado em princípios éticos e legais.<sup>4</sup> Ainda que algumas críticas do ponto de vista conceitual possam ser levantadas em relação às DCNs, não é possível negar que esse perfil de egresso é desejado pela maioria dos docentes e pelos idealizadores das políticas públicas de educação e saúde. Entretanto, a maior parte dos cursos vem enfrentando o grande desafio de legitimar essa proposta, uma vez que o perfil dos professores na área de saúde necessita, também, de resignificação.

O contexto acadêmico da área odontológica é marcado pelo ideário do professor como profissional bem-sucedido e, mais recentemente, pela titulação acadêmica, condições estas, até então, suficientes para legitimar a sua competência didático-pedagógica.<sup>20</sup>

Face a esses limites, as próprias DCNs, mas não apenas elas, tem sido um referencial para o início de um processo de discussão acerca da profissionalização do ensino e da formação docente. Para Tardif<sup>23</sup> esse movimento tem buscado renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, assim como da formação para o magistério.

Como um espaço privilegiado para problematizar essa discussão, é papel dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promover um redirecionamento dos seus

projetos, de modo a atentar-se para a formação de profissionais capazes de refletir sobre os fundamentos epistemológicos da prática docente, de adotar metodologias ativas de aprendizagem, de pensar as suas práticas educativas numa perspectiva interdisciplinar e de estabelecer relações interpessoais positivas no contexto de aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível que esses cursos promovam práticas educativas que conduzam os pós-graduandos a uma avaliação crítica do perfil tradicional do professor como mero transmissor de conhecimentos especializados, tendo como perspectiva a formação de educadores que reconheçam o seu papel de facilitador da aprendizagem dos alunos e da convivência humana.

Com o propósito de contribuir com essa reflexão, buscou-se, nesse estudo, analisar a formação docente em dois cursos de odontologia de Salvador-Bahia, identificando o perfil dos professores; a auto-percepção sobre a influência dos seus cursos de pós-graduação em sua formação docente; e o nível de conhecimento que eles têm acerca das DCNs.

## METODOLOGIA

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa e compreende parte de um projeto de pesquisa amplo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública com o parecer de nº 74/2005.

A pesquisa foi conduzida em dois Cursos de Odontologia da Bahia. Estes foram selecionados dentre os seis cursos existentes no Estado da Bahia (três públicos e três privados), com a intenção de garantir uma representação de cada instância administrativa. Dentre os seis cursos existentes, três eram novos, de maneira que esta condição inviabilizaria a metodologia proposta. Dentre os três cursos que atendiam aos critérios de inclusão, dois deles possibilitou melhor acesso aos sujeitos da pesquisa.

Os dirigentes dos cursos assinaram um termo de consentimento informado autorizando o estudo. Entretanto, a coordenação de um dos cursos solicitou sigilo quanto à identificação da instituição e, desse modo, definiu-se pela não identificação de ambos.

A seleção da amostra dos professores entrevistados foi intencional, de maneira que contemplasse um professor representante de cada disciplina com atendimento clínico-ambulatorial ou com práticas coletivas em espaços sociais. Dentre as disciplinas selecionadas, foram sorteados 16 professores do curso público e 16 do curso privado. Destes, 26 se manifestaram em relação às duas últimas questões de pesqui-

sa (pós-graduação e DCNs).

Foram realizadas entrevistas não-diretivas, utilizando-se um roteiro que contemplou as seguintes categorias analíticas:

- 1)** identificação (sexo, idade, tempo de formado, pós-graduação, instituições na qual exerce a docência, tempo de experiência docente, razões pela qual optou pela docência);
- 2)** percepção sobre a formação docente no seu curso de pós-graduação e
- 3)** conhecimentos sobre as DCNs.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e os dados brutos do texto foram recortados por temas sendo, posteriormente, organizados, categorizados e enumerados para uma análise descritiva do conteúdo. A interpretação das informações contidas nas mensagens das entrevistas foi feita por meio da análise de conteúdo.<sup>3</sup>

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados buscando-se, inicialmente, traçar alguns elementos que constituem a identidade dos professores participantes, seguido da percepção que eles tem acerca da formação pedagógica propiciada pelos seus cursos de pós-graduação e finalizando com o registro e discussão do conhecimento dos professores sobre as DCNs dos cursos de Odontologia.

Os estudos sobre a constituição da identidade docente tem se tornado uma questão fundamental para a compreensão da formação de professores, uma vez que os sentidos e significados atribuídos a profissão podem passar por esses processos identitários. O professor tem seu modo próprio de estar no mundo, numa dada realidade e essa característica própria influencia sua forma de agir, suas relações e seus pensamentos. A identidade é um processo em movimento, existindo aspectos da história que permanecem cristalizados e outros que são reconstruídos, resignificados em um processo de evolução.<sup>7</sup>

### Alguns elementos que constituem a identidade dos professores participantes

Foram entrevistados 32 professores (16 de cada curso), sendo 17 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, na faixa etária de 30 a 69 anos com idade média de 41.9 anos. Os professores do curso público pertenciam a uma faixa etária maior (30 a 69 anos, com idade média de 46.3 anos) em relação aos do curso privado, os quais se encontravam entre 30 e 53

anos (idade média de 37.6).

O tempo decorrido desde a graduação variou entre 6 e 38 anos com uma média de 18,2 anos. Este tempo, também foi maior para os professores do curso público, variando entre 9 e 38 anos (média = 22,4 anos) em relação ao curso privado (6 a 30 anos, com uma média de tempo de 14.0 anos).

O tempo de docência do grupo variou de 3 a 28 anos (média de 11.4 anos), sendo que este tempo, no curso público, foi de 4 e 28 anos (média de 17.2 anos), sendo maior que o do privado que apresentou uma faixa de 3 a 19 anos (média de 5.6 anos). Do total de professores, 22 exerciam atividades docentes em apenas um curso (só no Pb = 11 e só no Pv = 11), 9 exerciam em dois cursos e 1 exercia em 3 cursos.

Esses dados retratam, provavelmente, o fato de o curso público ser o mais antigo e a contratação dos professores exigir concursos públicos, fato esse que protela o acesso à docência nas instituições públicas.

Campos Jr.,<sup>5</sup> ao pesquisar a questão da qualidade do ensino e suas implicações político-pedagógicas na Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas, registrou que os fatores determinantes para a decisão de exercer a docência foram:

- fascínio pelo ensino de terceiro grau,
- distinção social desejada e
- reconhecimento da Odontologia como uma profissão prestigiada.

Nesse trabalho, quando solicitados a responder sobre as razões pelas quais optaram pela docência, embora alguns professores tenham citado razões mais racionais (manter-se atualizados, oportunidade, gosto pela pesquisa, opção de trabalho, compreensão de que a atividade laboral exercida apenas no consultório é limitada e pouco estimulante), a grande maioria destacou razões mais subjetivas, sendo estas caracterizadas por expressões afetivas como:

- amor,
- sonho,
- prazer,
- gostar de gente,
- adorar se comunicar e
- gostar de se relacionar com os alunos e os colegas.

Esses últimos referenciais são importantes e necessários na prática docente, uma vez que, segundo Nóvoa,<sup>18</sup> essa atividade caracteriza-se por uma grande complexidade do ponto de vista emocional, de modo que os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos.

O objeto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Essa condição orienta o professor a uma disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, assim como em sua evolução no contexto de sala de aula. Essa disposição deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas.

O trabalho docente, também, comporta um componente ético e emocional porque suscita sempre o questionamento sobre as suas intenções, os seus valores e as suas maneiras de fazer. Os questionamentos sobre as suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. Ademais, o trabalho docente põe os professores diante da importante tarefa que é motivar os alunos para que estes aceitem entrar em um processo de aprendizagem e essa é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas de interação humana como a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.<sup>23</sup>

Em uma pesquisa sobre a constituição da profissionalidade docente no ensino fundamental, Ambrosetti e Almeida<sup>1</sup> identificaram que as imagens idealizadas e marcadas pela memória afetiva advindas das experiências vividas na infância permanecem como fortes referências nas formas de ser e agir na profissão, bem como nos percursos que os aproximaram da docência. Do conjunto de experiências relatadas destacam-se os modelos de professores que foram significativos no processo de escolarização, ou seja, pessoas cujas características e atitudes marcaram a memória afetiva dos participantes.

Nesse trabalho, foram identificados três grupos de professores em relação ao despertar para a carreira docente: para o primeiro grupo, o desejo de ser docente era anterior ao ingresso no curso de graduação (vocação, dom, sonho de infância, influência da família). Para o segundo grupo, esse desejo foi se construindo durante a graduação e isso foi estimulado pelas experiências de monitoria, participação em pesquisas e apresentações de trabalhos em congressos. Houve, também, a admiração por alguns professores e os vínculos estabelecidos com eles. Sendo assim, o professor de sua referência apareceu como o grande incentivador da carreira docente. Para o terceiro grupo, o desejo foi despertado durante os cursos

de pós-graduação, sendo estimulado por razões similares às do grupo dois, a diferença é que a monitoria foi substituída pelo tirocínio docente.

De fato, para Tardif e Raymond<sup>22</sup> a temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, ou seja, as experiências formadoras vividas na família e na escola acontecem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo apropriado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Assim, ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele mobilizará tais experiências.

Quanto ao nível de formação, 4 professores são especialistas (Pv = 3 e Pb = 1), 15 são mestres (Pv = 9 e Pb = 6) e 13 são doutores (Pv = 4 e Pb = 9). Do total de professores, 26 cursaram a pós-graduação em áreas de especialidades clínicas, 2 em clínica odontológica, 2 na área básica e 2 em Saúde Coletiva. Este resultado está de acordo com Moysés<sup>16</sup> quando ele afirma que o ensino odontológico é exercido, predominantemente, por especialistas e isso acaba fragmentando o conhecimento e a prática, estimulando a especialização precoce nos alunos. Assim, é interessante analisar o depoimento que se segue:

Eu acho que muitos alunos já entram no curso com uma visão de especialista. Não sei porque motivo, não sei se por se espelhar em alguém que conheça ou familiar. Já entram aqui querendo fazer só uma especialidade, não creio que seja deficiência da formação acho que tem um ponto importante que é o perfil do aluno que já entra com esse pensamento (...) Durante o curso ele vai tendendo, direcionando só pra aquilo (Prof. do curso privado, doutorando em cirurgia, 2005).

De acordo com esse relato, parece que muitos professores não se dão conta da sua influência nas escolhas dos alunos. A percepção que eles têm é de que apenas falando para os alunos que eles estão com a intenção de formar generalistas, porque esse é o discurso instituído, essa visão vai ser incorporada. Trata-se de uma percepção simplista que desconsidera a formação permeada pelo currículo oculto e que se revela com grande clareza na análise dos aspectos a seguir:

Enquanto falam que o ideal hoje é formar generalistas, eles próprios são especialistas e desse modo, são espelhos para os alunos. Nesse sentido, Lucas<sup>12</sup> afirma que existe uma reprodução de valores no interior da escola a partir da visão que os alunos têm

dos professores.

O discurso dos “professores especialistas” é carregado de manifestações que supervalorizam as tecnologias de ponta da sua especialidade e das possibilidades de obtenção de status na profissão, de vantagens de acesso ao mercado de trabalho e de atuação lucrativa. Por outro lado, existe um olhar inferiorizado sobre as áreas que não envolvem as especialidades de ponta. Intencionalmente ou não, esse olhar gera manifestações que influenciam os alunos em suas escolhas.

A própria forma de se vestir dos professores que exercem especialidades de ponta e os carros exibidos nos estacionamentos dos cursos faz parte desse currículo oculto que desperta desejos de posses nos alunos de maneira que a possibilidade de alcançá-los só é percebida mediante uma atuação especializada.

Com essas observações não existe a intenção de fazer um juízo de valor quanto a essas questões, até porque é muito natural que cada professor supervalorize a sua área porque gosta dela, porque se empolga com os seus avanços e porque desejam despertar interesse dos alunos por suas disciplinas. É muito bom, também, poder se vestir de modo a se sentir bem, de ter o carro que se deseja. A intenção aqui, é refletir sobre o papel do currículo oculto na formação do aluno, é compreender que não é apenas o que o professor fala que influencia essa formação, mas principalmente o que ele é e faz. Nesse sentido, Unfer<sup>24</sup> adverte que poucos professores têm a consciência real do quanto seus valores, atitudes e comportamentos têm influência sobre a vida de seus alunos.

De fato, o professor é modelo, o professor é exemplo e esta percepção, foi evidenciada por alguns dos professores envolvidos nessa pesquisa:

(...) o professor é um referencial, então você tem de ser um exemplo pra o que o aluno vai desenvolver, não só o exemplo como profissional, mas exemplo como pessoa, das suas atitudes, do que você faz, do que você demonstra pro aluno porque eu acho que ele capta isso tudo na medida que ele vai convivendo com o professor, isso é importante, então o referencial dele não é só a nível de formação como indivíduo/profissão, mas como indivíduo, como pessoa. (Profa. do privado, doutora em Periodontia, 2005).

Essa compreensão ajuda os professores a entender o papel que ele exerce nas escolhas dos alunos, inclusive, na opção pela especialidade. É preciso que fique claro, também, que a especialização não é aqui compreendida como algo negativo, a sociedade também

necessita de serviços especializados. O olhar crítico, na verdade, é sobre o especialista que se fecha em sua área, que não se dá conta de que o ser humano é muito complexo para ser compreendido e tratado apenas no âmbito restrito das especialidades.

As ciências desenvolvidas de forma disciplinar, não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, gerando o confinamento e a fragmentação do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.<sup>14</sup> Em vários países, as universidades dominadas por culturas disciplinares e por imperativos de produção de conhecimentos, tem sido questionadas se ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional.<sup>23</sup> Com essa perspectiva, o “professor especialista” necessita se abrir para outras áreas e influenciar os seus alunos nessa direção.

Corroborando com essa perspectiva, Lazzarin *et al.*<sup>11</sup> advertem que o corpo docente dos cursos de odontologia necessita estender o campo de reflexão para o conceito amplo de saúde, para os principais problemas de saúde pública do país e para o trabalho integrado e multidisciplinar, buscando ir além dos aspectos técnicos da profissão.

As atuais tendências teórico-metodológicas no campo educacional e no campo da saúde obrigam-nos a pensar a formação docente dentro de uma lógica que articule diferentes saberes, tais como:

- saberes disciplinares,
- saberes pedagógicos,
- saberes da experiência e
- saberes atitudinais.

### **Auto-percepção dos professores acerca da influência da pós-graduação na sua formação docente**

A formação dos professores de odontologia focada nas especialidades é, mais uma vez, confirmada nesse trabalho, quando a maioria dos entrevistados, ao se reportarem aos seus cursos de pós-graduação, revelaram que estes enfatizaram basicamente o aprofundamento do conhecimento especializado e a pesquisa científica, conforme as manifestações abaixo:

(...) eu não vejo esse preparo para a docência ou pelo menos eu não consigo ver porque as disciplinas, elas estão cada vez mais direcionadas, mais especializadas e se esquece que aquela pessoa ali que, de certa forma, é o pesquisador, ele precisa estar apto ao ensino. (Prof. do Curso privado, Mes-

tre em Deontologia e Odontologia Legal, 2005).

(...) o mestrado me preparou para dar aula porque a rotina da pós-graduação é seminário, seminário, seminário (...) foi montado um curso profissionalizante com o rótulo (...) de mestrado acadêmico. Então, a gente era plantão, de um plantão pra outro, chegando em casa fazendo seminário pra apresentar no outro dia e ir pro plantão (...) o meu mestrado foi uma residência com uma tese (Prof. do Curso privado, doutorando em Imunologia, 2005).

Essa formação essencialmente técnica dos professores não os subsidia para desempenhar o papel histórico de educadores, predominando as seguintes características:

- 1)** uma visão acrítica e apolítica acerca dos determinantes históricos da profissão e da educação no país, de modo que o pensamento hegemônico é o de um profissional voltado aos problemas essencialmente técnico-científicos da Odontologia;
- 2)** uma homogeneização dos padrões culturais na forma de conceber a Odontologia; e
- 3)** uma visão de aluno, profissional e professor competentes reduzida à dimensão técnico-científica.<sup>5</sup>

Quando solicitados a falar se os seus cursos de pós-graduação trabalharam a dimensão pedagógica da sua formação, a maioria dos professores explicitou que esta foi uma dimensão pouco ou não trabalhada.

Não, na verdade eles prepararam muito conhecimento específico, né, da área que você escolheu, mas do ponto de vista de formação docente não, a gente tem aula de metodologia, mas aula muito voltada para a pesquisa, não é uma metodologia de ensino (...) você aprende muito por observar como é que o professor conduz a clínica... (Profa. do curso público, doutora em dentística, 2005).

Não, nenhum dos dois, o curso de mestrado foi muito pouco, essa parte assim de pedagogia, porque praticamente o curso de mestrado é um curso muito profissionalizante, é um curso de especialização, e a gente tem que dar a toque de caixa as disciplinas pedagógicas. Eu tive recursos audiovisuais, didática, é um horror a disciplina, é totalmente desinteressante, é uma coisa que ninguém leva muito a sério... O doutorado é a patologia, de manhã, de tarde e de noite... (Profa. do curso público, doutora em Patologia, 2005).

Mesmo quando a dimensão pedagógica era susci-

tada, a ênfase maior era dada à preparação de programas de disciplina e de aulas, oratória, comunicação, recursos tecnológicos, exercício de tirocínio docente em disciplinas da graduação e observação dos professores atuando como orientadores em práticas ambulatoriais na graduação. Com esses instrumentos, de acordo com Guerreiro,<sup>9</sup> tornamo-nos técnicos das informações, especialistas do discurso e cientistas; interpono-nos entre o conhecimento e o aprendiz, perdemos a arte do silêncio porque a nossa fala não comporta mais o silêncio do diálogo.

Os professores se ressentem de uma falta de preparo para exercer a docência com base em princípios pedagógicos, considerando que os seus cursos de pós-graduação deveriam exercer um papel chave no processo de capacitação. Representando a fala de da maioria dos participantes, o depoimento que se segue demonstra que, de um modo geral, os professores entendem que a sua formação pedagógica foi, ou está sendo construída na experiência cotidiana, nas relações estabelecidas com os colegas e na reprodução dos modelos pedagógicos utilizados pelos professores que lhes serviram de referência.

É aquela coisa da aula expositiva, de num máximo um semináriozinho que não deixa de ser uma aula expositiva (...) eu sinto falta de criatividade e eu acho que isso não foi passado pra gente. E eles fazem isso e a gente vê eles fazendo, reproduz a forma que eles fazem (...) se dava certo com eles, vai dar certo comigo... (Profa. do curso privado, doutora em Estomatologia, 2005).

Lazzarini *et al.*<sup>11</sup> revelam que os professores entrevistados no Curso de Odontologia da Universidade Estadual de Londrina relataram que, apesar dos seus cursos de pós-graduação terem propiciado uma abordagem didático-pedagógica, essa formação é insatisfatória pelo fato de haver uma grande ênfase na pesquisa. Ocorre a percepção de que a fonte de aprendizagem para a docência está na experiência cotidiana e que esta se desenvolve com o tempo no próprio curso. Registraram ainda que ela acontece pela observação dos colegas e nos modelos de professores que conheceram ao longo de sua vida como estudantes, sendo tais modelos modificados pelos seus interesses, experiências e bom senso.

Para Tardif e Raymond<sup>22</sup> uma grande parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, sobretudo da sua socialização enquanto alunos. Essa imersão prévia em seu atual

espaço de trabalho se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente que se mantém estável através do tempo.

Modificar essa bagagem de conhecimentos anteriores exige um trabalho de educação continuada voltado para uma reflexão crítica dos modelos estabelecidos, uma vez que, segundo Nuto *et al.*,<sup>19</sup> o modelo de ensinar nas escolas médicas foi sendo construído e passado de geração em geração para os futuros professores sem uma reflexão do processo ensino-aprendizagem, embora essa discussão já venha ocorrendo em vários cursos dessa área.

Figueiredo<sup>8</sup> afirma que a maioria dos professores de Odontologia não possui capacitação didática, a não ser aquela acumulada pelo tempo, além de não realizar cursos preparatórios para que sejam supridas as necessidades de um educador. Para o autor, a maioria dos professores não demonstra preocupações pedagógicas.

O nosso estudo parece revelar algum avanço nesse aspecto, uma vez que, ao compreender que os seus cursos de pós-graduação não lhes prepararam para a docência, muitos dos professores manifestaram que têm buscado suprir essa lacuna por meio de cursos de especialização em metodologia do ensino, de cursos de curta duração e de leituras que contribuam com a construção de um referencial pedagógico. No caso do curso privado, muitos professores manifestaram que aprenderam muito mais sobre pedagogia nas reuniões e atividades promovidas regularmente pelo curso do que em suas pós-graduações.

Considerando que os cursos de pós-graduação se configuram como espaços privilegiados para uma formação crítica e reflexiva do ofício de professor é imperativo um novo direcionamento da pós-graduação *stricto sensu* na área de odontologia, de modo a permitir uma aproximação do professor ao papel que ele deve desempenhar em sua ação docente.<sup>17</sup>

Os achados desse e de outros estudos indicam que ainda existe um desencontro entre a formação didático-pedagógica dos professores nos cursos de pós-graduação na área de saúde e a proposta do MEC que cobra desses mesmos professores competências para formar profissionais com um novo perfil, sendo capazes de mobilizar habilidades que vão muito além do conhecimento técnico-científico. Nesse sentido, Lazzarini *et al.*<sup>11</sup> argumentam que os professores deveriam ser preparados para adquirir competências prática, científica e didático-pedagógica que se encaixem no perfil necessário para o processo de implementação da DCNs.

## Conhecimentos dos professores sobre as DCNs

Embora as DCNs tenham sido aprovadas desde 2002, a sua implementação vem sendo retardada prejudicando as reformas curriculares dos cursos com vistas à formação de um perfil profissional compatíveis com a realidade das demandas sociais do país.<sup>15</sup>

Os resultados desse estudo corroboram com essa afirmação uma vez que, dentre os 26 professores que se manifestaram em relação às DCNs, 13 as desconheciam por completo, 9 já ouviram falar ou leram o documento, superficialmente, e 4 conheciam porque vivenciaram experiências que exigiram esse conhecimento. Dentre estes, todos eram do curso público.

Quando esses mesmos professores responderam acerca do perfil de aluno que as DCNs ou o curso no qual eles exercem a docência se propõem formar, 5 desconheciam completamente, 3 conheciam e foram capazes de citar várias características que compõem esse perfil e 18 deles tinham uma referência vaga, sendo que a maioria foi capaz de citar, no máximo, duas características, destacando:

“formar um profissional generalista e humanista”.

A metade dos professores não conhece as DCNs, mas 80,8% deles, ainda que de forma vaga, referencia algumas das características do perfil de aluno que ela orienta a formar. Nesse sentido, um dos professores faz a seguinte reflexão:

Com o passar do tempo os professores estão procurando se adequar também a essas diretrizes... muitos nem sabem quais são as diretrizes. Acho que de uma forma ou de outra tem muitos que acabam fazendo sem nem perceber, sem nunca ter lido nada sobre isso entende? mas acabam incorporando (Prof. do curso público, doutorando em Odontologia, 2005).

Ainda que isso possa estar ocorrendo – e nós pensamos que está – o processo tem sido lento e até o ano de coleta dos dados desse trabalho, existiu pouco debate sobre as DCNs nos cursos analisados. A apropriação da qual o professor se reporta abrange poucos docentes e ocorre de forma fragmentada dentro do próprio contexto de trabalho, seja como fruto de consultas ao documento com vistas às revisões dos projetos pedagógicos dos cursos ou em conversas informais com os seus pares.

Alguns professores, ao se referirem às diretrizes, expressaram as suas inquietações em relação ao des-

conhecimento do corpo docente sobre elas:

Eu acho muito bonita a proposta (...). Agora, em que medida cada professor tem a clareza desse perfil a ser formado? (Profa. do curso público, doutora em Saúde Coletiva, 2005).

Com a perspectiva de contribuir com essa apropriação e com a implementação das DCNs, tendo em vista as mudanças desejadas na formação dos profissionais de odontologia, a Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) elaborou uma oficina sobre as DCNs em Odontologia, com uma dinâmica adequada para ser desenvolvida nos cursos envolvendo os dirigentes, coordenadores, professores e estudantes em seu próprio local de trabalho. Em convênio com o Ministério da Saúde (MS), em agosto de 2005 foi aprovado um acordo de cooperação técnica entre a ABENO, a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e o Departamento de Gestão de Educação na Saúde (DEGES-MS) de modo que as oficinas passaram a ocorrer em todo o Brasil. No período de 2005 a 2007 foram efetivadas 63 oficinas de trabalho diretamente nos cursos de Odontologia, sendo a maioria delas localizadas no Sudeste (35%), Nordeste (31%) e Sul (19%). A despeito desse esforço de capilarizar o conhecimento sobre as DCNs no Brasil, muitos dirigentes não aderiram a ela uma vez que 134 cursos de Odontologia não solicitaram a realização da oficina.<sup>15</sup>

Os professores que possuíam uma referência sobre as DCNs nos cursos analisados, manifestaram uma certa dificuldade de viabilizá-las no cotidiano e a incerteza se, de fato, elas estavam sendo incorporadas nos cursos. As manifestações abaixo são interessantes para serem pensadas, inclusive porque uma delas reflete o pensamento de um professor que fez parte da Comissão de Especialistas e contribuiu com a elaboração (validação?) das DCNs:

(...) é muito difícil alguém levantar a voz e dizer sou contra isso (...) quem é contra a formar um profissional que tenha um perfil integral? ta certo (...) mas como é que se faz? você concorda, mas como é que você esta fazendo na sua faculdade? Tá fazendo pra que ele saia desse jeito, tô até fazendo a auto-crítica, aqui (...) nosso Projeto Pedagógico pode tá firmando um monte de coisas que são bonitas também, mas a gente não funciona dentro da lógica de disciplinas isoladas de saberes compartimentalizados? (Profa. do curso público, mestre em Saúde Coletiva, 2005).

Bem, ali foi aquele perfil que foi traçado, ele foi um perfil desejado ou que se deseja ou em última análise, aquilo que os técnicos dos ministérios, eles gostariam de ser e ter, mas quando a gente observa nas auditorias nas escolas é que o que tá escrito como perfil não corresponde absolutamente a formação que é dada ao aluno, no papel é tudo muito bonito, tudo funciona, mas na realidade, quando você vê o perfil do aluno é completamente diferente daquilo que tá proposto e, de certa forma (...) o que se observa é que ou o sistema de currículo mínimo permaneceu disfarçado de diretrizes ou então, as diretrizes estão lá escritas, mas, absolutamente, não são seguidas (Prof. do curso público, doutor em Odontologia, 2005).

Concordamos em parte com essa última afirmação, uma vez que, o resultado completo dessa pesquisa demonstrou que alguns elementos das DCNs começam a ser incorporados ao cotidiano dos cursos analisados como por exemplo:

- estímulo à educação continuada,
- estímulo à dimensão social da formação e
- estímulo ao desenvolvimento da dimensão ético-humanista da formação.<sup>13</sup>

São elementos que emergem influenciados, também, por outras determinações como: marketing profissional, mercado de trabalho e mudanças na compreensão do processo saúde-doença e, desse modo, não foi possível saber em que medida as DCNs contribuí para essas mudanças, mas não dá para afirmar que elas não estão sendo absolutamente seguidas.

É preciso compreender, primeiro, que trata-se de um processo lento que envolve transformações históricas no modo de conceber a prática odontológica e a formação profissional. Segundo, é que dificilmente ela será radicalmente incorporada porque existirá sempre a dimensão meso da escola.

Nessa perspectiva, Silva Júnior e Ferreti<sup>21</sup> afirmam que cada instituição escolar incorpora valores, normas e procedimentos, não como uma mera agência reprodutora das expectativas instituídas, mas também, com base em sua própria forma de se organizar e, assim, analisa, incorpora, nega ou modifica o que lhe é proposto.

Pensamos que as DCNs, nem têm sido absolutamente seguidas, nem absolutamente negadas e isso não pode ser entendido como um fracasso da proposta, mas como um processo em maturação e construção, previsível na dinâmica das instituições escolares. Um processo que envolve profundas transformações institucionais, conceituais e pessoais.

Desse modo, é necessário investir fundamentalmente na formação dos professores, os grandes e verdadeiros responsáveis por todas as transformações e sem os quais nenhuma mudança ocorrerá, ainda que se elaborem mil novas diretrizes e mil novos projetos pedagógicos.<sup>6</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tardif e Raymond<sup>22</sup> acenam que existe uma relação afetiva e personalizada com o trabalho docente e a escolha profissional, sublinhando a importância de estudos relacionados à história de vida dos professores com destaque àqueles dedicados à sua socialização pré-profissional. Para o autor, tais estudos ajudam a compreender os diferentes estilos de ensinar de cada professor.

Nesse estudo, as razões pelas quais a maioria dos professores optaram pela docência estão mais relacionadas com determinantes subjetivos (amor, sonho, prazer, gostar de gente, adorar se comunicar e gostar de se relacionar com os alunos e colegas) do que por razões objetivas (mercado de trabalho, atualização profissional, oportunidade, gosto pela pesquisa, limitação e pouco estímulo da atividade laboral exercida apenas no consultório).

A escolha pela docência foi definida, para alguns, antes mesmo de começar a fazer o curso de odontologia, mas, para a maioria deles, esse desejo foi se construindo durante a graduação ou pós-graduação, sendo estimulados pelas experiências de monitoria, tirocínio docente, participação em pesquisas, apresentações de trabalhos em congressos e estímulo de professores com os quais estabeleceram uma relação de admiração e vinculação.

Certamente que esses referenciais não serviram de base apenas para definir a opção pela carreira docente, mas também para sedimentar uma identidade docente, para qualificar a competência profissional de cada professor entrevistado, uma vez que tais elementos tem suas raízes na história de vida de cada um.

Para Fernandez e Ronca<sup>7</sup> a discussão sobre a profissão docente deve ser conduzida para além da formação pedagógica, destacando os caminhos que o próprio professor busca para alcançar o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, os autores apontam que estudos sobre os saberes docentes tem muito a contribuir porque podem, considerar a inclusão do perfil de professor sem formação pedagógica formal, como é o caso dos docentes participantes desse estudo.

A despeito dessa compreensão, não podemos desprezar a necessidade de se conquistar espaços de dis-

cussão e problematização da formação docente na área de saúde, uma vez que a profissionalização docente emerge como uma prioridade diante da consolidação das novas propostas do ensino superior no Brasil. Nessa perspectiva, a pós-graduação *stricto sensu* é um espaço privilegiado para problematizar essa formação.

Essa necessidade é reforçada, na medida em que a quase totalidade dos professores desse estudo cursou a sua pós-graduação em áreas de especialidades e, como bem evidenciado, eles reconhecem as limitações dos seus cursos de pós-graduação em lhes preparar para a profissão docente. Essa é uma discussão que não pode mais ser adiada, uma vez que, a perspectiva histórica na área de saúde é de que a qualificação dos professores está baseada apenas em sua formação técnica.

Grande parte dos professores entrevistados, desconhece as DCNs e o perfil de aluno que os cursos se propõem a formar, evidenciando que os seus gestores necessitam estabelecer estratégias que promovam uma apropriação crítica dos professores acerca dessa temática tendo em vista o estímulo às adequações e inovações de projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Odontologia. Essa iniciativa pode propiciar uma formação profissional mais contextualizada que leve em consideração não apenas a dimensão técnica da profissão, mas também, as dimensões ética, social, política, econômica e cultural.

## ABSTRACT

**The teaching of dentistry: professional profile, graduate courses and knowledge of the National Curricular Guidelines (DCN)**

The current trend for renewing college education in Brazil highlights the need for studies targeted to teaching training with theoretical and methodological approaches capable of understanding the specificities of the subjects of this practice. Thus, we sought to identify the profile of the professors in two dentistry courses in Bahia, as well as their self-perception concerning the influence of their graduate studies on their teaching training, and their knowledge of the National Curriculum Guidelines (DCN). Non-directive interviews were undertaken and interpreted by content-analysis methodology, supported by a theoretical framework that deals with teaching training and public education policies. Almost all of the professors recognized the limitations of graduate courses with regard to teaching training, demonstrating that most of their knowledge is derived from their own

practical experience, and most of them are unfamiliar with or have superficial information on the DCNs.

## DESCRIPTORS

Higher education. Dentistry. Teacher education. ■

## REFERÊNCIAS

1. Ambrosetti NB, Almeida PCA. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2009; 90(226): 592-608.
2. Barreto MA, Vieira LJ, Catrib AM. O professor e as ações pedagógicas: relações e construções na parceria com os alunos. *Gestão em Ação*. 2002; 5(2): 25-37.
3. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1970.
4. BRASIL. Resolução nº 03/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em odontologia. *Diário Oficial da União* 2002; 4 março.
5. Campos Jr M. A questão da qualidade do ensino e suas implicações político-pedagógicas na Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas [Dissertação]. Campinas: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica; 1998.
6. Costa ÍCC. Os sete saberes necessários à educação do futuro e o planejamento das ações de saúde: algumas reflexões e influências. *Rev. da ABENO*. 2007; 7(2): 122-129.
7. Fernandez AB, Ronca ACC. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. *Revista Educação em Questão*, 2010; 37(23): 48-75.
8. Figueiredo GO. Do fetichismo odontológico à utopia da saúde bucal. [Dissertação]. Rio de Janeiro: Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2002.
9. Guerreiro L. A educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador. Rio de Janeiro: Lucena; 2003.
10. Kersten HW, Vervoorn JM, Zijlstra AE, Snyders BB, van Eijden TMGJ. Development and implementation of new educational concepts in a dental curriculum. *Eur J Dent Educ*. 2007; 11: 2-9.
11. Lazzarin HC, Nakama L, Cordoni Jr. L. Percepção de professores de Odontologia no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. 2010; 15 (1): 1801-1810.
12. Lucas SD. Formação profissional de cirurgiões-dentistas egresos de dois cursos superiores com orientações distintas [Dissertação]. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG; 1995.
13. Matos SM. Análise do perfil dos alunos e da dimensão ético-humanística na formação de cirurgiões-dentistas em dois cursos de odontologia da Bahia. [Tese]. Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia; 2006.
14. Morin E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2003.
15. Morita MC, Kringer L, Perri de Carvalho AC, Haddad AE. Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Odontologia. Maringá: Dental Press Editora: ABENO/OPAS/MS, 2007.
16. Moysés SJ. A humanização da educação em Odontologia. *Proposições*. 2003; 14(1): 87-106.
17. Noro LR, Albuquerque DF, Ferreira ME. O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: visão do aluno e do professor. *Rev. da ABENO*. 2006; 6(2):109-114.
18. Nóvoa A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa; 2002.
19. Nuto SS, Noro LR, Gondim AC, Costa ÍCC, Roncalli A. O processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente. *Rev C S Col* 2006; 11(1): 89-96.
20. Secco LG, Pereira MLT. Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios políticos-estruturais. *Rev C S Col* 2004; 9(1): 1-13.
21. Silva Jr JR, Ferretti CJ. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo: Xamã; 2004.
22. Tardif M, Raymond D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. 2000; 21(73): 209-244.
23. Tardif M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. 2000; 13: 5-24.
24. Unfer B. O cirurgião-dentista do serviço público: formação, pensamento e ação. [Tese]. Araçatuba: Faculdade de Odontologia, Universidade Estadual Paulista; 2000.

Recebido em 09/03/2010

Aceito em 15/06/2010