



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE**

KAROLINA KELLEN MATIAS

**Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em
um curso de graduação em odontologia**

**Goiânia
2013**

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Karolina Kellen Matias		
E-mail:	karolinakellen@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	PUC-GOIÁS; FESGO		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia		
Palavras-chave:	Ensino em odontologia; Metodologias de ensino; Práticas pedagógicas; Estratégias de ensino; Reforma curricular		
Título em outra língua:	Teaching methodologies and pedagogical practices in an undergraduate course in dentistry		
Palavras-chave em outra língua:	Education in dentistry; Teaching methodologies; Pedagogical practices; Teaching strategies; curriculum reform		
Área de concentração:	Aspectos Nutricionais, Educacionais e Sócio-culturais da Saúde Humana		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	18/12/2013		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde		
Orientador (a):	Carlos Estrela		
E-mail:	estrela3@terra.com.br		
Co-orientador (a):	1 Sandramara Matias Chaves – 2 Luc M. A. Vandenbergue		
E-mail:	1 sandramaramatias@gmail.com 2 luc.m.vandenberghe@gmail.com		

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

KAROLINA KELLEN MATIAS

**Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de
graduação em odontologia**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Estrela

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandramara Matias Chaves

Co-Orientador: Prof. Dr. Luc M. A. Vandenberghe

**Goiânia
2013**

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

M433m Matias, Karolina Kellen.
Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia [manuscrito]: / Karolina Kellen Matias. - 2013.
132 f. : il., figs., qds.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Estrela.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Medicina, 2013.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices
1. Odontologia – Formação profissional 2. Odontologia Prática pedagógica 3. Odontologia – Reforma curricular 4. Educação em odontologia I. Título.

CDU: 616.314:37

**Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde
da Universidade Federal de Goiás**

BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO

Aluno(a): Karolina Kellen Matias

Orientador(a): Carlos Estrela

Co-Orientador(a): Sandramara Matias Chaves

Luc M. A. Vandenberghe

Membros:

1. Prof. Dr. Carlos Estrela

2. Prof. Dr. Luc M. A. Vandenberghe

3. Prof. Dr. Marcelo Medeiros

4. Prof. Dr. Nildo Alves Batista

5. Prof. Dr. Alfredo Júlio Fernandes Neto

6. Prof. Dr. Gélcio Sisteroli de Carvalho (Suplente)

7. Prof^a. Dr^a. Dalva Eterna Gonçalves Rosa (Suplente)

Data: 18/12/2013

Dedico este trabalho a todos os professores que como revelado aqui, adentraram ao Ensino Superior pelas mais diversas razões, porém permaneceram nele por uma quase unânime: o aluno! Razão das nossas angústias, mas também fonte de nossa satisfação. Nossos colegas professores, nossos pares nesta caminhada, na convivência atribulada ou na parceria incondicional, sempre contribuindo para o nosso crescimento, seja por nossas conformidades ou pelas nossas divergências. Um brado uníssono também ecoou aqui, o da valorização profissional, um anseio de todos nós nesta trajetória assolada por tantos percalços, mas também coroada com tantos êxitos. Afinal quem de nós saberia traduzir em palavras o contentamento que nos invade na constatação de que conseguimos ensinar? Talvez só se assemelhe ao do aluno ao concluir que aprendeu. Sala de aula... Lugar de aprendizes! E é indiferente se estamos à frente regendo a orquestra ou se somos um componente a executar alguma melodia, o importante é ter a consciência de que estamos todos aprendendo e ter a disposição constante para. Talvez aí resida a maior habilidade de um professor. Como se aprende a ser professor? Muitos destes preceitos invadem as páginas dos livros e periódicos e permeiam os debates no meio acadêmico pela premência da discussão. Porém a vivência apaixonada desta experiência é soberana, a construção e reconstrução, os erros e acertos, a experimentação continuada e a interação com nossos pares e alunos. Sem ignorar o valor de uma formação teorizada, esta oportunidade faz de nós educadores mais completos e melhores a cada dia. A todos vocês, professores apaixonados como eu, desejo que não percam nunca a vontade de aprender, um grande triunfo não só na nossa profissão como na vida!

AGRADECIMENTOS

Neste momento como em muitos nesta trajetória tive que articular idéias e refazer todo o percurso para concluir quantos esforços foram conjugados para construir este estudo. Primeiramente os que não fazem parte deste plano físico, meu agradecimento ao pai maior e a todas as energias que me conduziram e sustentaram até aqui. Ao meu pai que embora não esteja presente em seu corpo físico, permanece entre nós pelo que nos ensinou e foi minha primeira certeza de que o exemplo internaliza o aprendizado de uma forma definitiva. Neste plano, agradeço a minha mãe, a criatura mais especial que Deus colocou em meu caminho e acredito que de toda a minha família, sem formação pedagógica, um exemplo de educadora, me fazendo entender que o amor aos seus educandos transpõe quaisquer barreiras que possam existir. À minha família linda que me ensina todos os dias o significado da palavra união: irmãos, sobrinhos, cunhados e cunhadas. A outra família que se formou graças á docência composta por meus colegas professores, pelo compartilhamento das angústias, pela ajuda efetiva ou simplesmente pela compreensão. De forma especial agradeço meus colegas da anatomia, meus companheiros de todas as horas, que se angustiaram com minhas angústias e se felicitaram comigo a cada etapa cumprida e que pela presença intensa, se tornaram essenciais na minha vida. Ao meu diretor Wilson e minha gerente Sandra pelo apoio e confiança, e aos meus coordenadores e outros gestores que mesmo nas divergências souberam manter o respeito e se firmar como amigos. Ao Alisson e Matheus pela participação tão importante neste processo. Ao professor Ricardo Teixeira pela sua presteza e por aparecer em momento tão oportuno nesta pesquisa. Ao meu orientador professor Carlos Estrela pela presença forte e inspiradora, ao professor Luc pelo acompanhamento constante e pela luz nos momentos de caos, à professora Sandramara pela participação esclarecedora, tranquila e ponderada. Aos meus alunos e ex-alunos que contribuíram na minha formação profissional e com a bagagem que adquiri auxiliando no entendimento desta realidade. Aos professores que participaram desta pesquisa pela solicitude com que compartilharam comigo suas vivências cotidianas. Finalmente e de forma muito especial, aos alunos que participaram deste estudo pela seriedade e esforço em participar, pela clareza de idéias que me fizeram compreender a complexidade deste contexto e pela oportunidade do aprendizado que nenhum livro ou curso seria capaz de proporcionar.

“Os educadores precisam entender que ajudar as pessoas se tornarem pessoas é muito mais importante que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, políglotas ou coisa que o valha.”

(Carl Rogers)

“A realidade do outro não está naquilo que ele revela a você, mas naquilo que ele não pode revelar. Portanto, se você quiser compreendê-lo, escute não o que ele diz, mas o que ele não diz”

(Kalil Gibran)

“Dar exemplo não é a principal maneira de influir sobre os outros; é a única maneira”

(Albert Einstein)

RESUMO

As mudanças no mercado de trabalho, perfil do educando, velocidade de produção do conhecimento e a constatação de uma incoerência entre a formação profissional e a prestação de serviços à comunidade, motivaram uma revolução no ensino superior, em especial nos cursos da área de saúde no sentido de adequar a formação profissional para este novo contexto. As diretrizes curriculares sistematizaram estas necessidades e impulsionaram as reformas curriculares e reestruturação dos projetos pedagógicos de curso. Em relação à professores e alunos, em meio a tantas transformações, exigiu-se também uma nova postura de ensinar e aprender. O objetivo deste trabalho centrou-se em investigar a percepção de professores e alunos sobre as metodologias, estratégias de ensino e práticas pedagógicas empregadas na formação profissional de um curso de odontologia. Para tanto utilizou-se uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através entrevistas individuais para os professores e de grupos focais para os alunos, a análise destes dados foi realizada por meio da *Grounded Theory* e tendo como suporte o software WebQDA. A metodologia de ensino mais utilizada no curso é a tradicional e a estratégia é a aula expositiva com projeção de slides. Embora os alunos reconheçam os benefícios das metodologias ativas, estes acreditam que a metodologia tradicional é mais adequada para sua formação. A metodologia ativa de ensino e aprendizagem ainda representa um desafio para os professores essencialmente pelas limitações pedagógicas. Utilizar-se destas metodologias representa abandonar a segurança que alicerça a utilização histórica da metodologia tradicional. Esta mudança de paradigma para os professores, envolve enfrentar as resistências dos alunos e vencer as próprias. A prática pedagógica apresenta incongruências com o projeto pedagógico de curso no que concerne à interdisciplinaridade, integração de ciclo básico e clínico, priorização de utilização de metodologias ativas, visão integral do paciente e processo de avaliação da aprendizagem. No que se refere à utilização de metodologias ativas é imperioso que haja capacitação de professores e esclarecimento de alunos. É indispensável que estas sejam utilizadas com ponderação e que sejam adequadas aos objetivos. A intersecção das percepções de professores e alunos pode revelar apontamentos valiosos para o redirecionamento do ensino superior em odontologia.

Palavras-chave: 1-Ensino em odontologia 2-Metodologias de ensino 3-Práticas pedagógicas 4-Estratégias de ensino 5-Reforma curricular

ABSTRACT

Changes in the labor market profile of the learner, speed of knowledge production and the realization of an inconsistency between vocational training and the provision of services to the community, led a revolution in higher education, particularly in the health area courses towards tailor the training for this new context. Curriculum guidelines systematized these needs and boosted curricular reforms and restructuring of the educational course projects. In relation to teachers and students, in the midst of so many changes, it is also required a new approach to teaching and learning. This study focused on investigating the perception of teachers and students on the methodologies, teaching strategies and pedagogical practices employed in a vocational training course in dentistry. For this we used a qualitative approach. Data were collected through individual interviews with teachers and students to focus groups, analysis of these data was performed using Grounded Theory and having as support the WebQDA software. The teaching methodology used in the course is more traditional and the strategy is lecturing with slide projection. Although students recognize the benefits of active methodologies, these believe that the traditional method is most suitable for your training. The active methodology of teaching and learning is still a challenge for teachers essentially the pedagogical limitations. Utilize these methodologies is to abandon the security that underpins the historical use of traditional methodology. This paradigm shift for teachers, involves facing the resistance of students and win their own. The teaching practice shows inconsistencies with the pedagogical course design regarding the interdisciplinary, integrating basic and clinical cycle, prioritizing use of active methodologies, comprehensive view of the patient and evaluation process. As regards the use of active methodologies is imperative to have teacher training and enlightenment of students. It is essential that these be used with prudence and are appropriate to the objectives. The intersection of the perceptions of teachers and students can reveal valuable appointments for the redirection of higher education in dentistry.

*Keywords: 1-Education in Dentistry 2-Teaching methodologies 3-Pedagogical Practices
4- Teaching Strategies 5-Curricular education reform*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1 Perfil docente
- Quadro 2 Síntese da categorização das entrevistas com professores
- Quadro 3 Metodologia de ensino preferida e conhecimento do PPC
- Quadro 4 Síntese da categorização dos grupos focais com os alunos
- Quadro 5 Resultado das estratégias de ensino mais utilizadas
- Figura 1 Percurso metodológico
-

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABENO	Associação Brasileira de Ensino Odontológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CD	Cirurgião-dentista
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Superior
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNO	Diretrizes Curriculares Nacionais de Odontologia
DE	Dedicação exclusiva
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
FO	Faculdade de Odontologia
FOUSP	Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PBL	Problem-based learning
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RGCG	Regulamento Geral dos Cursos de Graduação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	Introdução	12
2	Referencial teórico	15
2.1	A educação na área de saúde	15
2.2	A formação pedagógica dos docentes em saúde	16
2.3	As estratégias de ensino utilizadas no ensino superior em saúde	19
2.4	Ensino e odontologia	21
2.5	As diretrizes curriculares do curso de odontologia e a reforma curricular	22
2.6	Dificuldades do processo de aprendizagem: novas respostas para antigos problemas	23
2.7	Determinantes do sucesso na aprendizagem	25
2.8	Os projetos pedagógicos de curso e o projeto pedagógico de odontologia desta instituição.....	26
3	Objetivos	30
3.1	Objetivo geral.....	30
3.2	Objetivos específicos	30
4	Metodologia	31
4.1	Participantes	32
4.2	Coleta de dados	33
4.2.1	Entrevistas	33
4.2.2	Grupos focais	34
	Análise de dados	37
5	Resultados e discussão	41
5.1	Análise das entrevistas dos professores.....	41
5.2	Análise dos grupos focais com os alunos	73
5.3	O modelo conceitual	106
6	Implicações	116
7	Considerações finais.....	117
	Referências bibliográficas	118
	Apêndice A.....	127
	Apêndice B.....	128
	Apêndice C.....	129
	Apêndice D.....	130

1 Introdução

As mudanças ocorridas nos últimos anos em relação às demandas sociais e as proposições das diretrizes curriculares nacionais (DCN) evidenciaram a necessidade de rever as estratégias de ensino nas instituições de formação superior, em especial em áreas da saúde (LAZZARIN et al., 2007). O perfil do novo profissional requerido pela sociedade, deve conjugar competências e habilidades que extrapolem os moldes tradicionais, deve dominar, além dos saberes profissionais específicos, a capacidade de atuar em equipe, de gerenciamento, de solucionar problemas de forma criativa e de se comunicar de forma eficiente (RANALI e LOMBARDO, 2006).

A busca por mudanças foi alavancada pela extinção dos currículos mínimos, com matrizes curriculares limitadas e reducionistas e o surgimento das diretrizes curriculares nacionais. Estas figuram como documento norteador da reformulação curricular, essencial na reestruturação do projeto pedagógico de curso (PPC) (FERNANDES NETO e COSTA NETO, 2006).

Ranali e Lombardo (2006) salientaram que o projeto pedagógico define-se pelo caminho escolhido pela instituição para atingir seus objetivos e estabelece claramente o tipo de profissional se pretende formar. O projeto pedagógico, mais que um instrumento legal representa um compromisso coletivo dos componentes da instituição de ensino para formação profissional.

Historicamente, o curso de odontologia foi pautado em um ensino voltado para especialização, com uma dominância tecnicista em detrimento à formação humanista, com a supremacia dos interesses financeiros e o alheamento às necessidades sociais. Lazzarin et al. (2007) destacaram que tais fatores contribuíram para a falência do atual modelo pedagógico, que se tornara insuficiente para suprir as demandas atuais. Cruvinel et al. (2010) enfatizaram que este modelo biomédico com enfoque na doença, determinou uma lacuna estrutural entre o ciclo básico de disciplinas e o profissionalizante, angariando ao longo dos anos críticas pelo seu caráter excessivamente técnico em detrimento aos aspectos sociais. Em consequência deste aspecto, descortina-se um quadro em que a odontologia brasileira conjuga contraditoriamente um grande número de cirurgiões-dentistas e um baixo alcance populacional no que alude ao acesso aos serviços de saúde. Freitas et al. (2009) afirmaram que o processo de formação em odontologia é complexo, fragmentado em diferentes áreas de atuação, além do saber teórico, o aluno precisa colocar em prática considerando a qualidade de vida de uma determinada população.

As competências pedagógicas do professor universitário, as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, são fatores que no passado foram pouco questionados, mas que tendo em vista a necessidade de se avaliar a qualidade do ensino superior (SECCO e PEREIRA, 2004 a) cada vez mais faz parte de debates e estudos. A formação didático-pedagógica do professor universitário, em particular no curso de odontologia, começou a ser questionada pelas demandas sociais e pelas diretrizes curriculares nacionais (LAZZARIN et al., 2010). Apesar destes trabalhos buscarem respostas, estas ainda são insuficientes para determinar mudanças efetivas na prática cotidiana das instituições de ensino. No sentido de contribuir com a literatura atual fortalecer o estímulo de se preconizar a utilização de uma ou outra estratégia de ensino torna-se necessário o entendimento da dinâmica do aprendizado no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

As metodologias ativas de ensino aprendizagem tem sido alvo de discussões e uma grande ênfase tem sido dada à sua provável supremacia nos resultados alcançados em relação às metodologias tradicionais (SALIBA et al., 2008; RIBEIRO et al., 2007). No entanto, observa-se nitidamente uma relação conflituosa entre as características dos modelos tradicionais e os inovadores (SECCO e PEREIRA, 2004 b). De acordo com Lemos e Fonseca (2009), a implementação das diretrizes curriculares, foi uma oportunidade para a reestruturação curricular, mas não assegurou que as mudanças se efetivassem na prática. Este fato sugere uma possível dicotomia entre diretrizes curriculares nacionais, projeto pedagógico de curso e a prática cotidiana nas instituições de ensino e impele questionar quais fatores justificam esta realidade.

Nico et al. (2007) sinalizaram que a pesquisa qualitativa tem ampliado na área de saúde, e esta abordagem metodológica em odontologia se torna fundamental à medida que permite a abordagem de temas ainda pouco explorados nesta perspectiva.

As pesquisas quantitativas permeiam a grande maioria dos estudos nesta área e as qualitativas são ainda escassas. A investigação dos cursos superiores se faz urgente para redefinição de seus caminhos e a pesquisa qualitativa aparece como alternativa apropriada no contexto de complexidade desta ação (LAZZARIN et al., 2007). A pesquisa quantitativa pode se mostrar insuficiente para abranger e interpretar toda a complexidade que envolve o tema em questão, o que justifica a escolha pela abordagem qualitativa, que poderá descortinar de forma mais contundente o cenário do ensino superior em saúde. A vivência de professores e acadêmicos e, a expressão desta seja individualmente, seja situada nos grupos focais é fundamental para esclarecer a realidade da formação profissional praticada no curso de odontologia pesquisado de forma abrangente, profunda e que sinalize mudanças.

Outrossim, pode-se perceber que o ensino superior em saúde e em odontologia funciona a partir de uma dinâmica complexa não totalmente elucidada (CASTANHO, 2002). Miguel et al. (2007) ressaltaram a importância de empreender investigações capazes de interpretar com profundidade os fatores que compõe esta realidade tão singular. Assim torna-se imperativo contribuir com a carência da literatura qualitativa em odontologia e ainda favorecer as diretrizes curriculares nacionais, que estimulam novos modelos de formação profissional e de abordagens metodológicas em consonância com as demais inovações propostas.

A contextualização motiva investigar as metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em área de saúde (odontologia), o que favorece estabelecer um diagnóstico atual e direcionado ao impacto sobre a formação profissional. As mudanças que poderão advir serão naturais frente às necessidades a serem mensuradas e identificadas.

2 Referencial teórico

2.1 A educação na área de saúde

A Educação de maneira geral tem buscado mudanças nas formas de ensinar, pesquisar e realizar atividades de extensão movida pelas exigências de um novo panorama social, político e econômico. A educação na área de saúde conta ainda com a peculiaridade de incluir em meio ao processo de aprendizagem, um terceiro sujeito: o indivíduo que receberá os cuidados de saúde. Esta particularidade alicerça o empenho atual em se abordar questões éticas e humanísticas, que contribuam e intervenham de forma positiva no cenário social que se apresenta (ABDALLA et al, 2005).

Pereira (2003), analisando as tendências pedagógicas em saúde, verificou as características inerentes aos tipos de pedagogias: pedagogia tradicional que se expressa pelo processo de ensino centrado no professor, predominância de exposição oral com conteúdo pré-determinado e fixo, ênfase na memorização, prevalece a autoridade do professor que transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida. Já a pedagogia crítica opera a favor das transformações sociais, econômicas e políticas, comunga a valorização do indivíduo que aprende através da realidade, neste modelo se prioriza o aprendizado, o professor é um facilitador, um estimulador do processo, uma peça essencial, mas que não figura como dono do conhecimento e da verdade.

Para elucidar alguns aspectos nesse contexto das tendências pedagógicas, Berbel (1998) diferenciou dentro das pedagogias críticas a metodologia da problematização e da aprendizagem baseada em problemas. Na problematização, os problemas são observados pelos alunos através de um contexto, ocorre a eleição de pontos-chaves a serem estudados, segue-se a teorização, a formulação de hipóteses de solução e a aplicação à realidade seguindo o chamado arco de Charles Maguerez. Nesta proposta, a aquisição de conhecimento extrapola o ambiente de sala de aula embora não vá requerer grandes alterações materiais ou físicas nas instituições. Pode ser a opção apenas de algumas disciplinas dentro do currículo, porém exige mudança de postura de docentes e discentes. Neste modelo os resultados do estudo são utilizados para exercício intelectual, nas práticas em laboratórios e com pacientes.

Na aprendizagem baseada em problemas, estes são meticulosamente elaborados por uma comissão com vistas ao aprendizado de determinados conteúdos. Nesta perspectiva, os objetivos são previamente estabelecidos e a opção por esta proposta deve ser uma opção de todo o currículo, mas ainda assim requer maiores alterações em toda estrutura curricular. Os

resultados nesta proposta são utilizados para resolver problemas e intervir de forma eficaz na realidade observada.

Pereira (2003), em concordância com Castanho (2002) ressaltou a importância de uma formação profissional mais ampla que extrapole a aquisição de habilidades técnicas para o desenvolvimento de potencialidades no mundo do trabalho e no seu meio social.

2.2 A formação pedagógica dos docentes em saúde

A discussão sobre a falta de formação pedagógica dos docentes, não figura como novidade dentre os assuntos que permeiam a qualidade do ensino superior em saúde (LAZZARIN et al., 2007; CASTANHO, 2002; GARBIN, et al., 2006; NORO et al., 2006; MASETTO; ANTONIAZZI, 2004).

Toledo (2006) enfatizou a preocupação com esta carência, uma vez que o ensino guarda em si algo maior que a simples transmissão de conhecimentos, mas a capacidade de incentivar o aluno e auxiliá-lo na difícil tarefa de apropriar-se do conhecimento construído. O exercício da docência exige além de conhecimentos na área específica do saber em que se irá atuar, uma série de atributos que remetem ao saber pedagógico e que descortinam uma variedade de possibilidades no processo de aprendizado.

O magistério no ensino superior tornou-se complexo e diversificado. O papel do professor foi ampliado exigindo atuação em alguns aspectos como: motivação, luta contra exclusão social, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Todas estas questões requerem uma nova/diferente formação, que propicie elementos básicos para o exercício da docência, para além dos saberes técnico – científicos. Além disso, há presença do desenvolvimento de uma capacidade reflexiva em grupo, pois tal processo coletivo poderia regular ações, juízos e as decisões sobre o ensino e a aprendizagem. Nesta conjuntura, a formação pedagógica transcende o ensino e oportuniza o surgimento de espaços de participação e formação que possibilitem às pessoas adaptar-se às mudanças. Prioriza-se, desta forma, a aprendizagem e as maneiras de mediá-la através do ensino. (IMBERNÓN, 2011)

Castanho (2007) discute uma análise de entrevistas de um grupo de docentes e ou coordenadores/diretores de cursos superiores em saúde. No processo de construção do professor, um relato interessante salientou que o profissional não se faz da noite para o dia, é um processo contínuo e sempre inacabado, embora vários relatos mostraram a forma abrupta com que isto ocorre em muitos casos. O referencial de professores marcantes para os pesquisados foi definido não pela extrapolação do ensino do conteúdo, mas por posturas e

atitudes diante da vida. Em relação às técnicas de ensino, pode-se perceber desprepar e ao mesmo tempo, angústia por não lidar de forma ideal com questões pedagógicas. As preocupações também se revelam nos questionamentos sobre o objetivo reducionista e perigoso de se formar para o mercado de trabalho, se restringisse a função da universidade, ignorando questões sociais ou de interesse público.

Confirmando a preocupação acerca desta temática, Chaves (2005) enunciou a equivocada crença que por vezes presenciados nas instituições de ensino superior, de que quem domina um determinado conteúdo, sabe ensiná-lo, e ainda complementa que boa parte dos docentes do ensino superior são profissionais liberais ou bacharéis, e lembra que movimentos no sentido de se preencher esta lacuna são bem recentes. Toassi et al. (2012) reforçaram esta idéia afirmando que na área de saúde tornou-se senso comum a idéia de que quem sabia fazer espontaneamente, sabia ensinar a fazer e que certamente seria um bom professor.

Ainda sobre esta temática, Secco e Pereira (2004 a) reforçaram o contexto acadêmico da área, que historicamente, estabelecia como condição suficiente e que atestava a competência didático-pedagógica do professor, ser um profissional liberal bem sucedido. E esta condição não se altera até o aparecimento dos cursos de pós-graduação na década de 70 e as exigências de titulação para a carreira docente.

Neste sentido, Masetto e Antoniazzi (2004) apresentaram a proposta de um curso de pós-graduação da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP), que foi motivada inicialmente pelo anseio de um grupo de alunos em ter uma preparação para docência, incluiu de forma permanente nas grades de disciplinas desta instituição, uma que privilegiasse juntamente com a pesquisa, a formação de professores para o curso de odontologia.

Noro et al. (2007) corroboraram esta preocupação, reafirmando a necessidade de redimensionar os cursos *stricto sensu*, para que a ênfase seja dada à docência aproximando o professor da prática que posteriormente irá exercer, concordando com Garbin et al. (2006). Neste sentido, Corrêa e Ribeiro (2013) ressaltaram a importância da valorização da carreira docente e essencialmente do ensino no âmbito das instituições. Também faz-se necessário o incentivo à formação pedagógica através dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de políticas institucionais que envolvam capacitação docente. A formação pedagógica não resolve os problemas no ensino superior mas pode motivar pequenas transformações no cotidiano da sala de aula.

Oliveira e Vasconcellos (2011) esclareceram que a expansão da oferta de cursos superiores estimulou a entrada de profissionais liberais ao exercício da docência, a maior parte deles com uma atuação improvisada e sem qualquer formação pedagógica. Este fato motivou a necessidade de políticas públicas de capacitação docente e censuraram o equívoco da unilateralidade da instrumentalização da pesquisa para a atuação docente, referindo-se a grande maioria de cursos de formação *stricto sensu* que não contam com disciplinas para formação pedagógica e ainda levando em conta que os cursos normalmente exigidos como qualificação para o ensino de graduação são as pós-graduações *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Observa-se assim a incoerência inegável de que estes cursos, via de regra, não contam com disciplinas voltadas para docência, figurando como instrumentos ineficazes de formação de professores.

Corrêa e Ribeiro (2013) salientaram a importância remetida ao denominado capital científico em detrimento ao capital pedagógico ficando o ensino relegado ao segundo plano. A produção científica confere ao pesquisador prestígio e reconhecimento, justificando a dedicação mais intensa a este campo do saber. Verifica-se que a falta de exigências institucionais pedagógicas para o ensino superior sustentam a tese de que um pesquisador bem formado também será um professor de qualidade. Neste estudo, notou-se incoerências nos pressupostos que aludem ao estágio de docência da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os seus bolsistas que permitem a negligência da formação pedagógica como: a dispensa para quem já atua no ensino superior, o não estabelecimento de carga horária semanal mínima para o estágio (somente máxima) e a obrigatoriedade do estágio deslocada somente para o doutorado em programas que oferecerem as duas opções. Finalmente os autores reforçaram a necessidade de órgãos como a CAPES juntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES) protagonizarem ações conjuntas no sentido de estabelecer critérios legais mais claros de formação pedagógica.

Lazzarin et al. (2010) relataram que uma determinada IES a partir de uma pesquisa com professores de um curso de odontologia, para contratação do corpo docente optava-se preferencialmente por profissionais bem sucedidos, sem que estes apresentassem quaisquer formação para educador. A maioria dos professores descreveram que sua atividade como docente era baseada nos modelos de professores que conviveram ao longo da sua vida estudantil e na observação de professores mais experientes. Assim, os autores ponderaram que uma alternativa viável seria a contratação de egressos do sistema formados por um currículo inovador e que estes provavelmente estariam mais aptos a atuar de forma interdisciplinar. Em concordância, Machado et al. (2011) aludiram sobre a necessidade da

reformulação dos processos de seleção e recrutamento de docentes para os cursos de graduação, na perspectiva de obter profissionais aptos a atuarem nos moldes exigidos pela reformulação curricular.

2.3 As estratégias de ensino utilizadas na educação superior em saúde

Ribeiro et al. (2007) descreveram que o mundo contemporâneo e a pedagogia tradicional são insuficientes para enfrentamento da realidade social. Mudanças na forma de ensinar e pesquisar foram impulsionadas pelo panorama social, político e econômico nacional e internacional (ABDALLA, et al., 2005). Lazzarin et al. (2007) pontuaram que é necessário que as estratégias de ensino sejam revistas em função das demandas da sociedade atual e das diretrizes curriculares nacionais. Gomes et al. (2008) reforçaram que a abordagem tradicional é de baixa eficácia, os conteúdos se apresentam distantes da realidade e das necessidades da aprendizagem. O novo modelo pedagógico deve contemplar o equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social.

O ensino em saúde tem sido bastante discutido pelas peculiaridades do contexto em que está inserido, em função das estratégias que melhor se adequam ao ensino em uma área tão particular do saber e pelas características dos profissionais que ali atuam. As discussões em torno das metodologias ativas de ensino se multiplicaram sem, no entanto, esclarecer a contento ou mesmo convencer docentes e discentes sobre a real necessidade ou importância da utilização destes métodos de ensino.

Frota et al. (2011), analisando a utilização do portfólio como estratégia de ensino no curso de odontologia, afirmaram que as metodologias ativas devem ser adotadas nos projetos pedagógicos de curso pois permitem maior autonomia dos estudantes, interação entre alunos e professores e estímulo a criatividade e à pesquisa.

Marin et al. (2010) avaliaram os aspectos positivos e negativos das metodologias ativas de aprendizagem, por meio de uma pesquisa com estudantes da Faculdade de Medicina de Marília. Os benefícios consistem no estímulo ao estudo constante, à independência e à responsabilidade, oportunizam a integração das dimensões biopsicossociais, preparam para o trabalho em equipe e aproximam os alunos dos usuários. No entanto, nem todos os alunos estão preparados para participar deste contexto, uma vez que se revelam perdidos na busca do conhecimento e por vezes apresentam dificuldades de inserção nas equipes de saúde. Embora a utilização de metodologias ativas seja amplamente recomendada na área de saúde, ainda constata-se uma grande dicotomia entre o que é preconizado e a prática (RIBEIRO et al., 2007).

Lazarin et al. (2007) revelaram uma preponderância de processos de ensino centrados no professor e a exposição oral aparece como o tipo de aula mais utilizada confirmando esta prática identificada no curso de odontologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Por outro lado, o trabalho também expõe a preferência de alunos por estas aulas uma vez que a posição de ouvintes lhes parece mais confortável, resistindo às atividades que demandam maior esforço e raciocínio.

Nesta mesma ótica, Castanho (2002) reportou que professores do ensino superior em saúde expôs suas justificativas que se baseiam na utilização de aulas expositivas pelo grande número de alunos em sala e em menor quantidade por não dominarem outras técnicas de aprendizado.

Pires e Bueno (2006) verificaram os resultados da utilização da metodologia problematizadora em uma Faculdade de Odontologia (privada) em São Paulo. Neste estudo, concluiu-se através de falas dos próprios alunos, que a proposta aproximou os alunos da dimensão sócio-cultural, superando a pedagogia tradicional que nesta ocasião não se mostrou suficiente para o enfrentamento dos problemas atuais e para suprir as demandas sociais.

Confirmando esta afirmação, Lazzarin et al. 2010 relataram que via de regra os professores não priorizam estratégias ativas de ensino-aprendizagem que possibilitem ao aluno o papel de sujeito e ao professor o de facilitador deste processo.

Embora sejam notórias as vantagens anunciadas para a metodologia problematizadora, às quais pode-se adicionar a aprendizagem mais ativa e contextualizada, a maior utilização de bibliotecas e maior independência do aluno, utilização de menos memorização e busca de conceitos mais profundos; a implementação também demanda gastos com maior número de tutores, mudança de estrutura e ainda encontra resistências ferrenhas tanto de docentes como de discentes (SALIBA et al., 2008).

Nesta conjuntura, no sentido de lograr êxito, a habilidade em lidar e valorizar o docente se faz indispensável independente se participam como parceiros, expectadores, aficionados, indiferentes, receptivos ou renitentes, (ALMEIDA e BATISTA, 2013)

Saliba et al. (2008), ao refletirem sobre pontos positivos e negativos da utilização da metodologia PBL (Problem-based learning), reforçaram que a metodologia é de grande valia na formação de profissionais de saúde compromissados com a melhoria da qualidade de vida. Apesar da literatura ser unânime na indicação destas metodologias, (Lazzarin et al., 2007; Ribeiro et al, 2007; Saliba et al., 2008; Pereira, 2003) é esta mesma literatura que conclui que ainda há uma massiva utilização da pedagogia tradicional (CASTANHO, 2002; LAZZARIN et al., 2007; MAIA, 2004; MADEIRA, 2006; LAZZARIN et al., 2010; FROTA et al., 2011).

2.4 O ensino e a odontologia

O ensino da odontologia no Brasil e na América Latina em geral se define por três fases: a artesanal em que a preocupação exclusiva era com a estética; a acadêmica, representada pela implantação formal das primeiras faculdades e a humanística, assinalada pela necessidade de introdução de matérias da área de humanidades (CARVALHO, 2006).

No aspecto histórico, o ensino baseou-se em um modelo positivista e tecnicista, como as demais áreas de saúde. Este modelo até então incorporado, não encontra respaldo dentro dos conceitos de atenção integral à saúde e do indivíduo como centro do processo de aprendizagem. Embora seja notório o avanço técnico científico da odontologia, a qualidade da saúde bucal não teve a mesma escalada, denotando a incoerência deste modelo (MIGUEL et al. 2006).

Segundo Secco e Pereira (2004 a), a avaliação das alterações no ensino odontológico ao longo do século XX, não vislumbrou grandes avanços. Ao contrário, denota uma prática de ensino centrada em preocupações técnicas de uma prática profissional sofisticada e elitista, distanciada dos objetivos comunitários e que reduz a significância social das instituições de ensino.

Gomes et al. (2008) reafirmaram as informações anteriores relatando que a odontologia no Brasil se configurava pela formação na prática liberal, com o profissional formado como especialista, focado nas doenças orientado pelo mercado.

Um estudo realizado no curso de odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) revelou que o graduando ainda recebe um ensino tradicional, fragmentado, pouco reflexivo, voltado para o mercado com pouca conexão com a realidade brasileira e ao modelo de atenção à saúde vigente. Porém, o estudo também apontou o reconhecimento das tentativas de mudança neste modelo e a oferta concreta e o potencial da instituição em realizar uma integração satisfatória de ensino e serviço suprimindo as demandas sociais, majorando sua gama de conhecimento exercendo sua missão institucional (MELLO et al, 2011).

Cruvinel et al. (2010) assinalaram que a necessidade de formação teórica do cirurgião-dentista implementou um ciclo de disciplinas básicas focadas na teoria das doenças (reducionistas, mecanicistas e individualistas) e um ciclo de disciplinas profissionalizantes baseadas na aplicação do conhecimento. A não articulação dos dois ciclos gerou uma lacuna estrutural entre os ciclos básico e profissionalizante. Neste contexto o enfoque para as doenças fica em primeiro plano, com um modelo biomédico individualista, com práticas fragmentadas voltadas para especializações precoces e tendo baixo alcance social. Este tipo de

formação rendeu a odontologia no Brasil uma série de censuras pelo excesso de tecnicismo o que prejudica a formação humana e social. Em face destas considerações, não só a odontologia, como as demais profissões de saúde deveriam articular-se com outros setores sociais no sentido de reconstruir o conceito de saúde e suprir as demandas sociais.

2.5 As diretrizes curriculares do curso de odontologia e a reforma curricular

Carvalho (2005) fez uma síntese comentada da trajetória do ensino superior em odontologia em direção à criação das diretrizes curriculares nacionais (DCN). O autor iniciou a retrospectiva, começando pela expansão das faculdades a partir de 1961, promovida pelo amparo legal e financeiro proposto como incentivo à iniciativa privada, o que mais tarde irá se transformar numa grande preocupação do ensino brasileiro: a instalação desenfreada e pouco criteriosa das instituições de ensino superior. Posteriormente, nos anos oitenta foi estabelecido o currículo mínimo dos cursos de odontologia, determinando o mínimo de horas e semestres e introduzindo nas matrizes algumas disciplinas de cunho comportamental, o que foi alvo de algumas críticas. A LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 estabeleceu a elaboração da proposta pedagógica, o processo nacional de avaliação, a ampliação dos dias letivos, a limitação do prazo para reconhecimento dos cursos, a determinação para os cursos informarem seus programas, os recursos disponíveis e critérios de avaliação, o estímulo à qualificação docente, extinguiu o currículo mínimo e propôs a criação das diretrizes curriculares.

As DCN do curso de odontologia indicam que o egresso tenha:

[...] uma formação generalista, humanística, 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 e 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.

(CNE/CES, 2002, Art. 3º p.1)

Esta posição é clara, embora observa-se que na maioria das IES ela não se concretize. Infelizmente a formação profissional ainda serve em grande parte às tendências do mercado e priorizam o tecnicismo e o elitismo, sendo insuficientes para atender as demandas sociais (RIBEIRO et al., 2007).

Masetto (2006) fez uma retomada das diretrizes curriculares do curso de odontologia, e, em seguida ressalta a ênfase dada em vários pontos: aos aspectos interdisciplinares, ao trabalho em equipe e à agregação de disciplinas das áreas de humanas e da educação.

Em relação à conformidade dos cursos com os pressupostos das diretrizes curriculares nacionais, um estudo realizado por FADEL e BALDANI (2013) no curso de odontologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) apontou por meio de pesquisa com graduandos que o projeto pedagógico e a sua aplicação prática satisfizeram em sua maioria os princípios das DCN. Alguns pontos elencados como ainda insatisfatórios foram a gestão de serviços de saúde e a maior relevância dada às disciplinas clínicas em detrimento aos estágios em saúde coletiva.

No que se refere ao fortalecimento das ações em saúde coletiva as DCN abalizam uma formação profissional vinculada às necessidades da população e a diversificação dos cenários de prática e a melhoria da interação entre ensino serviço e comunidade (OLIVEIRA et al., 2011).

Ditterich et al. (2007) ressaltaram a importância da preocupação social nos currículos de odontologia no intuito de formar um profissional com visão integral da saúde e reforçaram a acuidade dos ambientes de estágios extra-muros no processo de aprendizado e na intervenção adequada destes futuros profissionais no sentido de mudar a realidade brasileira.

A implementação das DCN motivaram a reformulação dos currículos nas instituições de ensino superior, porém é importante advertir que mais que alterações numéricas de créditos, as transformações requeridas perpassam pelo conteúdo pretendido e pelas estratégias de ensino e aprendizagem. Neste sentido, faz-se imperiosa a atuação articulada de equipe diretiva, professores e alunos em um processo de reflexão e crítica articulada na reconstrução contínua do currículo. É importante ressaltar que as mudanças curriculares vão se estabelecendo de forma paulatina e que o contexto mostra-se receptivo à mudanças, porém, é necessária uma atuação organizada para maximizar as potencialidades, dirimir resistências e reorientar o processo (TOASSI et al., 2012).

2.6 Dificuldades no processo de aprendizagem: novas respostas para antigos problemas

As novas exigências do mundo do trabalho e principalmente da sociedade, exigiu mudanças na maneira de ensinar, para que o profissional formado suprisse as demandas profissionais, econômicas e sociais de um mundo em franco desenvolvimento científico e tecnológico (ABDALLA, et al., 2005). Não são raros os estudos que tratam de apontar os prováveis responsáveis pela atual crise no ensino superior.

Neste sentido, Lazzarin et al. (2007) advertiram sobre a insuficiente produção de conhecimento, a especialização precoce, a fragmentação, o alheamento em relação aos problemas sociais, a falta de formação pedagógica dos docentes, o elitismo e tecnicismo que

marcam a formação profissional, o isolamento profissional da odontologia em relação às outras profissões e ainda a formação notadamente voltada para o mercado, segundo Castanho (2002): “[...] lugar onde se vendem competências e compram-se aptidões”.

Secco e Pereira (2004a) acrescentaram que o grande número de faculdades, a exaustão do modelo de atendimento, o dilema ético da profissão, a diminuição do *status* da profissão e uma prática elitista e sofisticada conduziram à uma crise no processo de ensino em odontologia. Lemos e Fonseca (2009) reportaram relatos de professores de que a elevada carga horária a que são submetidos resulta em um verdadeiro massacre pedagógico.

Lazzarien et al. (2010) reportaram que as dificuldades do processo de aprendizado podem centrar-se nas limitações pedagógicas do professor e na inabilidade em empreender estratégias de ensino que favoreçam o aprendizado e também que a capacitação pedagógica deve formar educadores e não especialistas.

Rios e Schraiber (2012) relataram a importância das relações interpessoais no processo de aprendizado, essencialmente a postura do professor que pode ser um fator limitante e até impeditivo deste processo:

Já a atuação de professores que se colocam no lugar de quem detém o saber e o poder como instrumentos de submissão do outro, seja aluno ou paciente, cria um ambiente de tensão, desqualificação e redução do outro a condição de objeto que beira a violência. Nesse ambiente, observa-se que o pouco protagonismo dos alunos, o silêncio ou a passividade na aprendizagem se dão por temor à humilhação decorrente das dúvidas ou dos erros. Assim se constitui uma “pedagogia do medo”, que provoca inquietação, revolta e sofrimento, mas que é aceita por alguns como necessária.

Neste sentido, verifica-se que as dificuldades no processo de aprendizado, na área de saúde são uma preocupação premente que podem ser responsáveis por insucessos na formação profissional. Embora não seja difícil eleger estes fatores, o momento urge por ações eficazes que ao invés de somente suscitar problemas, apontem também soluções (ESTRELA, 2005).

Pode-se então constatar que os mistérios e os entraves que permeiam a qualidade do ensino superior, especialmente na área de saúde, estão longe de serem esclarecidos e carecem de estudos que auxiliem o direcionamento das propostas atuais.

2.7 Determinantes do sucesso na aprendizagem

Gerzina et al. (2005) revelaram em um estudo realizado no curso de odontologia da Universidade de Sydney na Austrália, os aspectos comuns que professores e alunos acreditavam favorecer o aprendizado. O sucesso no aprendizado está relacionado aos motivos pelo qual o estudante escolheu a profissão, à empatia do professor, à contextualização de disciplinas em relação ao exercício profissional, a discussão de casos clínicos, ao estabelecimento de objetivos para as unidades de ensino, à discussão de alternativas de tratamento, à interação com o estudante no tratamento do paciente e a integração entre teoria e prática se mostrou essencial, no ponto de vista dos alunos e professores para o sucesso do aprendizado.

Lazzarin et al. (2007) destacaram a necessidade das instituições investirem na formação de professores, da prática da avaliação democrática, da construção do projeto pedagógico de curso com um currículo reestruturado e de apostar em uma nova relação professor-aluno em que o docente estimule o estudante a aprender a aprender.

Também se mostra indispensável que os professores articulem o domínio crítico do conteúdo com as experiências no campo prático/clínico e o estabelecimento de relações interpessoais que favoreçam o aprendizado (ABDALLA, 2005).

Neste aspecto, Cavaca et al. (2010) reiteraram a relevância de uma boa relação entre professor e aluno. Esta deve primar pelo respeito mútuo, pela ausência de atitudes coercitivas por parte dos professores e pelo estímulo à comunicação. Tais cuidados certamente implicarão em maior aproveitamento para o estudante, na aquisição de valores essenciais para prática de uma odontologia humanizada e também servirá de alicerce para futuras relações profissionais e com os pacientes.

A postura mais receptiva dos professores e a relação baseada na construção de vínculos fornecerão suporte ao compartilhamento de responsabilidades e abertura para o empreendimento de práticas inovadoras com privilégio de incitação ao pensamento crítico e à elaboração de soluções, permitindo que o aluno se sinta mais confortável em sanar dúvidas ou dividir anseios (RIOS e SCHRAIBER, 2012).

Portanto é pertinente afirmar que o relacionamento professor aluno exerce uma implicação direta no processo de aprendizagem tendo em vista que a empatia e a aceitação que o professor demonstra pela turma a torna receptiva para abordagens de questões acadêmicas e os predispõe a acatar recomendações pedagógicas ou de outra natureza. O aluno que não gosta do professor também terá limitações para aprender o que ele ensina. Alguns momentos são capitais para formação de uma identidade docente frente aos alunos como por

exemplo na primeira apresentação, em momentos de responder uma pergunta, na entrega de avaliações, quando lida com questões pessoais e quando adverte alguém. Nestes momentos, indubitavelmente estará sendo avaliado pela turma e esta emitirá um juízo de valor em alusão a esta postura (JULIATTO, 2013).

As estratégias de ensino adequadas podem favorecer o aprendizado como relatou Mezzari (2011) na avaliação do uso da aprendizagem baseada em problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente moodle. Como resultado apurou-se que a integração das duas estratégias maximizou os resultados e o ambiente virtual possibilitou o acesso dos alunos em horários distintos que mais lhes conviesse estimulando o processo de aprendizagem.

Movidos pela curiosidade em elucidar as causas que envolvem o sucesso da aprendizagem significativa e contribuir para literatura até então existente, propõe-se a realização de um estudo qualitativo que levante questões e indicadores para futuras pesquisas, auxilie na construção desse processo, que favoreça o direcionamento à docentes e gestores na difícil tarefa de contribuir na formação de profissionais aptos a atuar na sociedade em que vivem de forma positiva com competência e compromisso, contribuindo para o bem coletivo.

2.8 Os projetos pedagógicos de curso e o projeto do curso de odontologia da UFG

Segundo Secco e Pereira (2004, a), a pressão exercida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre os cursos de odontologia, motivaram a busca por mudanças que sigam os preceitos preconizados por elas, dentre os itens desta busca se insere a construção do Projeto Pedagógico de Curso.

Noro et al. (2006) indicaram que para que o Projeto Pedagógico sirva à propósitos maiores da sociedade é indispensável uma reestruturação, para que rompam com os problemas já detectados, como: a fragmentação curricular, os métodos de ensino que privilegiam a passividade do educando e a falta de integração entre o ensino e os serviços ofertados à comunidade.

Costa (2007) afirmou que é incontestável a distância existente entre o que preconizam as diretrizes curriculares e o projeto pedagógico de curso e o que realmente acontece no âmbito das instituições de ensino superior. Isto ainda é mais marcante quando envolve ensino em saúde, onde os saberes técnicos acabam por subjugar os saberes éticos e humanos.

Lemos e Fonseca (2009) relataram a realidade observada em um estudo realizado na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia. As práticas curriculares

evidenciaram a existência de um currículo oculto com diversas contradições em relação ao oficial.

Lazzarin et al. (2007) destacaram que o projeto pedagógico para o ensino odontológico sempre foi marcado pelo mecanicismo, pela tecnificação, pela especialização precoce e assistência individual, evidenciando uma prática elitista e desvinculada da realidade social. Tal prática culmina com uma realidade no mínimo contraditória: apesar da grande mão de obra disponível, a situação da saúde bucal do brasileiro é caótica.

Os projetos pedagógicos de curso têm a finalidade de estabelecer um vínculo com as reais necessidades da sociedade, possibilitando vislumbrar uma forma menos burocrática de implementar avanços sócio-culturais, humanísticos, educacionais e tecnológicos, por meio da formação profissional por ele preconizada. Para que este projeto seja passível de execução, a construção coletiva se faz imperiosa (FERNANDES NETO e COSTA NETO, 2006).

Ribeiro et al. (2007) concordaram com esta concepção coletiva do projeto pedagógico e ainda acrescentaram, lembrando a orientação das DCN, que deve abordar o educando como centro do processo de aprendizagem e o professor como facilitador do processo.

Costa (2007) fez um paralelo entre as diretrizes curriculares dos cursos da área de saúde, com todas as competências que o aluno deve desenvolver, representadas nas instituições pelo planejamento e implementação do projeto pedagógico de curso. A autora reforça a necessidade da alteração destes projetos para outros que privilegiem em suas disciplinas, as que abordem temas ligados ao acolhimento e à humanização, além do conteúdo técnico.

O cenário composto pelas condições técnico-científicas, gerencial e humana do setor de saúde brasileiro apresenta-se insatisfatório, neste sentido pretende-se que as instituições de ensino superior empenhem-se em formar profissionais capazes de atuar de forma integral e humanizada. Uma inconformidade entre o projeto pedagógico de curso e as vertentes traçadas pelas diretrizes curriculares nacionais podem comprometer a formação de um profissional apto a desempenhar uma odontologia de qualidade pautada em princípios éticos, com qualidade técnica mas que possa atender as necessidades sociais (MOIMAZ, 2010).

O projeto pedagógico do curso de odontologia da instituição pesquisada conjugou os esforços de uma equipe que começou a trabalhar em 2000, embora a versão do projeto em vigor atualmente, date do ano de 2009. As comissões foram designadas para trabalhar em prol de um projeto que abrangesse uma reformulação curricular e que atendesse simultaneamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, e o Regimento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade. O projeto pedagógico salienta que estão em

igual nível de relevância a formação ética, social e legal e a capacitação técnica. O documento ainda prevê dentre outras coisas, a construção coletiva de abordagens pedagógicas que coadunem com estes documentos e seus preceitos (UFG, 2009).

Este projeto pedagógico do curso de odontologia, datado do ano de 2009, embora em elaboração desde 2000 e segundo seu próprio texto ainda inacabado pois:

[...] continuará sendo construído no cotidiano das salas de aula, laboratórios, ambulatórios, nas intervenções junto aos serviços de saúde, à comunidade, nos estágios, na extensão e nas pesquisas, atividades realizadas pelos diferentes atores que compõem essa unidade de ensino.

foi construído para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) aprovado em 2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Odontologia (DCNO) aprovadas em 2002. O projeto busca trabalhar sob a ótica consensual, a reflexão e as ações coletivas, e ainda pretende superar o desafio da fragmentação de disciplinas, com vistas à integração dos saberes e práticas docentes e dos demais atores desta construção: técnicos, trabalhadores e gestores do SUS, entidades de classe e acadêmicos. Como objetivos específicos o projeto enuncia:

- Agregar os diferentes membros do processo para pensar, planejar, e propor compromissos técnicos e políticos na formação profissional;
 - Organizar as diferentes atividades de ensino-aprendizagem, integrando o ciclo básico com o clínico e a teoria com a prática;
 - Orientar a implementação das práticas de formação profissional com vistas ao desenvolvimento das habilidades e competências sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Odontologia (DCNO);
 - Priorizar os processos de ensino-aprendizagem que utilizem metodologias ativas;
 - Proporcionar ao educando a formação técnica, científica, ética e social que o tornem capaz de planejar e executar ações de promoção da saúde, educação, prevenção, tratamento e reabilitação de doenças e agravos de indivíduos e coletividades;
 - Propiciar a integração da odontologia às demais áreas da saúde, buscando a integralidade da atenção à saúde individual e coletiva;
 - Diminuir o distanciamento entre a formação dos profissionais e as reais necessidades da população e do Sistema Único de Saúde (SUS);
 - Promover atividades que envolvam a construção, aplicação e transmissão de conhecimentos, valorizando a estrutura básica da universidade - ensino-
-

pesquisa-extensão, para que o educando possa compreender e enfrentar a dinâmica do processo saúde-doença da população;

- Capacitar o educando para a produção do conhecimento, a partir de uma maior e efetiva participação nos projetos de iniciação científica (PIBIC, PIVIC, entre outros), o que privilegia o educar pela pesquisa e a educação continuada em saúde, com características ativas, críticas, reflexivas e construtivas;

- Melhorar os sistemas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do próprio curso;

- Favorecer momentos de qualificação, planejamento e reflexão da prática para a consolidação deste projeto político pedagógico.

(UFG, 2009, p.10)

Pode-se constatar que o projeto pedagógico é um instrumento essencial no alcance dos objetivos das Instituições de Ensino Superior, para tanto se faz necessário que todos os componentes da IES, estejam imbuídos do mesmo compromisso de executá-lo, e assim superando as adversidades que por certo não de vir.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Investigar a percepção do docente e do discente do curso de odontologia sobre as metodologias, estratégias de ensino e práticas pedagógicas, utilizadas na formação profissional em odontologia.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os tipos de metodologias consideradas mais adequadas para formação profissional bem como as estratégias de ensino mais utilizadas.;
 - Problematizar as repercussões das diferentes metodologias de ensino utilizadas pelos professores frente a percepção do aluno sobre a sua formação;
 - Compreender as relações entre determinadas metodologias de ensino e práticas pedagógicas e as dificuldades encontradas no exercício da docência;
 - Verificar possíveis incoerências entre o projeto pedagógico de curso e as práticas pedagógicas;
 - Fornecer subsídios para intensificar o emprego de determinadas metodologias ou estratégias de ensino.
-

4 Metodologia

4.1 Participantes

O grupo de participantes foi composto por 35 professores, e 42 alunos de graduação que formaram 5 grupos focais compostos por acadêmicos do primeiro ao quinto ano do curso de odontologia da Universidade Federal de Goiás.

Para efeito da manutenção do sigilo em relação à identidade dos pesquisados, cada professor recebeu a designação da letra P e o número relativo à ordem de realização das entrevistas. Os grupos focais foram designados com as iniciais GF seguidas do número correspondente a ordem de realização do grupo focal. Apresenta-se abaixo um quadro representando o perfil dos professores.

Participantes	Gênero	Faixa etária	Tempo de magistério superior	Maior titulação	Tipo de vínculo
P 1	Feminino	41-50	21-25	Doutorado	DE
P2	Masculino	61-70	26-30	Mestrado	20 horas
P3	Masculino	51-60	21-25	*Doutorado	DE
P4	Feminino	41-50	16-20	*Doutorado	DE
P5	Masculino	41-50	21-25	Mestrado	DE
P6	Masculino	51-60	21-25	Doutorado	DE
P7	Masculino	41-50	21-25	Doutorado	DE
P8	Feminino	< 30	Até 5	Doutorado	DE
P9	Feminino	30-40	Até 5	Doutorado	DE
P10	Feminino	51-60	21-25	Doutorado	DE
P11	Masculino	31-40	11-15	Doutorado	DE
P12	Masculino	41-50	16-20	Doutorado	DE
P13	Feminino	41-50	21-25	Doutorado	DE
P14	Masculino	31-40	6-10	Doutorado	DE
P15	Feminino	31-40	16-20	Doutorado	DE
P16	Masculino	31-40	Até 5	Doutorado	DE
P17	Feminino	31-40	Até 5	Mestrado	20 horas
P18	Masculino	31-40	6-10	Doutorado	20 horas
P19	Masculino	31-40	Até 5	Doutorado	DE
P20	Masculino	31-40	6-10	Doutorado	20 horas
P21	Masculino	51-60	26-30	Doutorado	DE
P22	Feminino	41-50	26-30	Doutorado	DE
P23	Feminino	51-60	21-25	*Doutorado	DE
P24	Feminino	41-50	16-20	Doutorado	DE
P25	Masculino	61-70	Acima de 30	Mestrado	DE
P26	Masculino	31-40	11-15	Doutorado	DE
P27	Masculino	51-60	21-25	Doutorado	DE
P28	Feminino	41-50	16-20	Doutorado	DE
P29	Masculino	41-50	26-30	Doutorado	DE
P30	Masculino	41-50	21-25	Doutorado	DE
P31	Feminino	51-60	16-20	*Doutorado	DE
P32	Masculino	61-70	Acima de 30	Mestrado	DE
P33	Feminino	31-40	6--10	Doutorado	DE
P34	Masculino	41-50	16-20	Doutorado	DE
P35	Masculino	31-40	Até 5	Doutorado	DE

Quadro 1- Perfil docente

4.2 Coleta de dados

4.2.1 Entrevistas

Para fins da coleta de dados com os professores foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada visa produzir um conjunto de questões básicas para responder aos objetivos da pesquisa (MINAYO, 2007). Foi construído um roteiro de entrevista (Apêndice B) com onze questões norteadoras que fossem coerentes com as questões de pesquisa.

A dinâmica para a operacionalização da pesquisa ocorreu da seguinte forma: primeiramente obteve-se a assinatura de um termo de concordância da instituição participante do estudo na ocasião anuída pelo então diretor da faculdade (Apêndice A). A seguir foi feito um contato prévio com os docentes na própria Faculdade de Odontologia, onde a pesquisadora, após uma breve exposição oral, verificou a aceitação ou não em participar da pesquisa. Quando houve concordância em participar, a entrevista foi agendada para o dia e horário mais conveniente para o pesquisado. Os professores não encontrados na instituição foram contatados por e-mail, esclarecendo a natureza e os objetivos do estudo e convidando-os a participar da pesquisa.

Os docentes e acadêmicos foram devidamente elucidados sobre os propósitos da pesquisa por meio de um termo de esclarecimento escrito. A participação voluntária foi formalizada através da assinatura de um termo de consentimento em duas vias, obtido no momento que antecedeu a entrevista (Apêndice D). Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada, que foram gravadas com auxílio de um gravador digital e transcritas posteriormente para efeito de análise dos dados que emergiram da entrevista. As entrevistas foram realizadas nos ambientes da faculdade, os docentes foram entrevistados na sala 2 da pós-graduação no primeiro andar da Faculdade de Odontologia, na sala de reuniões no terceiro andar ou ainda nas salas dos professores entrevistados quando esta foi a preferência. Os grupos focais foram realizados na sala de reuniões da instituição ou nas salas da pós-graduação. As salas reservadas para este fim visaram garantir a privacidade dos entrevistados no momento da entrevista e dirimir quaisquer constrangimentos que poderiam resultar da resposta às perguntas contidas no roteiro.

4.2.2 Grupos focais

Esta técnica de coleta de dados foi amplamente utilizada em ciências sociais e humanas e somente numa fase mais recente tem sido utilizada por pesquisas na área de saúde. O grupo focal se mostra conveniente para investigar experiências, opiniões, desejos e preocupações das pessoas. Segundo Babour (2009), a decisão sobre quando utilizar grupos focais ou entrevistas individuais precisa ser avaliada em cada estudo. As entrevistas se mostram úteis para elucidar considerações privadas e os grupos focais oportunizam ao pesquisador acesso à participação e a argumentos que os participantes estão dispostos a expressar em grupos. O grupo focal, por meio da interação grupal, visa promover certo grau de liberdade que se pode alcançar neste tipo de técnica e obter uma compreensão mais aprofundada de um tema ou problema. Também supõe-se que esta técnica permita a articulação entre a multiplicidade de entendimentos e significados revelados pelos participantes. A seleção de participantes é intencional e segue critérios que coadunam com os problemas do estudo desde que abriguem características em comum que qualifique estes participantes para produzir dados relevantes sobre os problemas em questão. Os componentes do grupo também devem ter uma vivência com o tema proposto ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005).

Na condução do grupo focal o facilitador ou moderador tem papel essencial devendo manter uma postura não diretiva, evitando demonstrar acordo ou desacordo e habilidade de ouvir e cultivar a empatia para que as sessões se desenvolvam da melhor forma possível, visto que os participantes precisam se sentir confiantes para emitir seus pontos de vista e produzir análises profícuas (BOCCHI, 2008). Gatti (2005) assegurou que a postura do facilitador deve primar pela sua não ingerência evitando posturas afirmativas ou negativas, emissão de juízos de valor, posicionamento ou sínteses. Suas atitudes devem favorecer a fluência das falas, criando condições para expressão de pontos de vista, interação entre os participantes e postura crítica em relação ao processo. Este contexto de interação suscita uma variedade de processos emocionais e variedade de opiniões, oportunizando a possibilidade de captação de significados dificilmente obtidos por outros métodos. O local reservado para realização dos grupos focais deve garantir o sigilo mencionado quando do convite para a participação, favorecer a integração entre o grupo promovendo acessibilidade ao campo visual de todos, estar livre de ruídos para que não intervenha na qualidade de coleta dos dados, promover conforto suficiente para que este fator não intervenha na discussão com prejuízo para os resultados. Recomenda-se que as sessões durem de uma a duas horas. Além deste registro, recomenda-se que sejam feitas anotações com vistas a captar fatos inerentes àquele momento como falas

significativas, distrações, comunicações informais ou não verbais, estes pontos poderiam passar despercebidos nos registros de gravação. Um roteiro de temas e questões a serem discutidas incita a discussão, favorece a organização e condução do grupo, tornando os encontros mais objetivos e em menor tempo.

Nesta pesquisa, mediante a anuência dos professores, os alunos foram abordados em sala de aula para uma exposição verbal sobre a pesquisa e verificação daqueles que se dispusessem participar e na mesma ocasião foram marcados dia e horário para realização dos grupos focais. Para compor este grupo, um dos critérios foi a disponibilidade dos estudantes em participar da pesquisa, pois teriam que fazê-lo em horário diferente do da aula, demandando, portanto, empenho na participação. Neste quesito o esclarecimento sobre a importância do estudo no âmbito acadêmico foi um importante fator de convencimento. Outro critério considerado foi que os participantes fossem capazes de responder as perguntas e compartilhar sua vivência sobre o tema. Para realização dos grupos focais foram formados grupos de sete a nove alunos e as sessões tiveram duração de uma hora e trinta minutos a duas horas. Como recomendado pela literatura, um roteiro de temas a serem discutidos foi utilizado como base para as discussões e este se encontra anexo ao trabalho (Apêndice C).

Vale enaltecer a solicitude dos acadêmicos que participaram e a vontade que demonstraram em discutir os temas propostos denotando comprometimento e interesse na formação profissional desde o início do curso e também uma maturidade e clareza surpreendentes em discutir questões pedagógicas e habilidades relacionais. De todos os grupos focais o menos disposto a discorrer sobre os assuntos propostos foi o do 10º período talvez por estarem no final do curso e não se preocuparem tanto com o destino da formação uma vez que para eles, acertadamente ou não ela estava praticamente completa.

As sessões foram compostas por acadêmicos do primeiro ao quinto ano. No 2º período o grupo focal foi formado por 9 alunos, 4 alunos do gênero masculino e 5 do gênero feminino com idade variando entre 18 a 25 anos; no 4º período 8 alunos, 2 do gênero masculino e 6 do gênero feminino com idades variando de 18 a 21 anos; no 6º período participaram 10 alunos, 3 do gênero masculino e 7 do gênero feminino com idades variando de 19 a 24 anos e uma participante de 35 anos, no 8º período participaram 7 alunos, 2 do gênero masculino e 5 do gênero feminino com idade variando de 22 a 29 anos e no 10º período participaram 8 alunos, 4 do gênero masculino e 4 do gênero feminino com idade variando de 21 a 25 anos. Todos os grupos focais tiveram uma única sessão com duração de cerca de 2 horas a exceção do 6º período em que a participação foi tão efetiva que dispuseram-se em comparecer a uma segunda sessão com o mesmo tempo de duração.

4.3 Análise dos dados

A análise seguiu a abordagem da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados que se presta a conhecer o significado ou a percepção de algum objeto ou contexto para o indivíduo ou um grupo de indivíduos, é um tipo de pesquisa qualitativa que se propõe a desenvolver uma teoria por meio dos dados que emergem numa perspectiva do método indutivo, ao invés de testar uma hipótese previamente estabelecida (CHARMAZ, 2010). A escolha da metodologia vem reforçar a necessidade de aproximação com a realidade, favorecendo a interpretação e a obtenção de dados que extrapolem os dados fornecidos por pesquisas quantitativas, possibilitando a aquisição de material para análise mais profunda e quem sabe, para soluções mais eficazes.

Seguindo as orientações de Charmaz em 2009, após a leitura dos dados coletados, inicialmente foi feito um processo de codificação inicial em todas as entrevistas e os conteúdos semânticos foram comparados independente de onde foram gerados, após uma nova leitura foi realizada a codificação focalizada que permite a síntese e organização de um maior volume de dados, então os conteúdos semânticos foram agrupados e depois procedeu-se a construção de categorias e subcategorias provisórias e posteriormente foi realizada a codificação axial que permite a relação entre categorias e sub categorias e reagrupa os dados em um todo coerente e após um processo de comparação constante entre códigos e entre categorias estabeleceu-se as subcategorias e categorias definitivas. Em seguida, foi feita a inserção de códigos, subcategorias e categorias no WebQDA. Na sequência, foi feita uma integração dos dados coletados e a literatura pertinente ao assunto. O mesmo processo foi realizado com as entrevistas e os grupos focais. E finalmente estas categorias emergentes juntamente com as categorias induzidas, estas direcionadas pelas perguntas iniciais, serviram de alicerce para o desenvolvimento de um modelo conceitual para explicar a realidade em questão. A figura 1 sintetiza o percurso metodológico utilizado neste estudo.

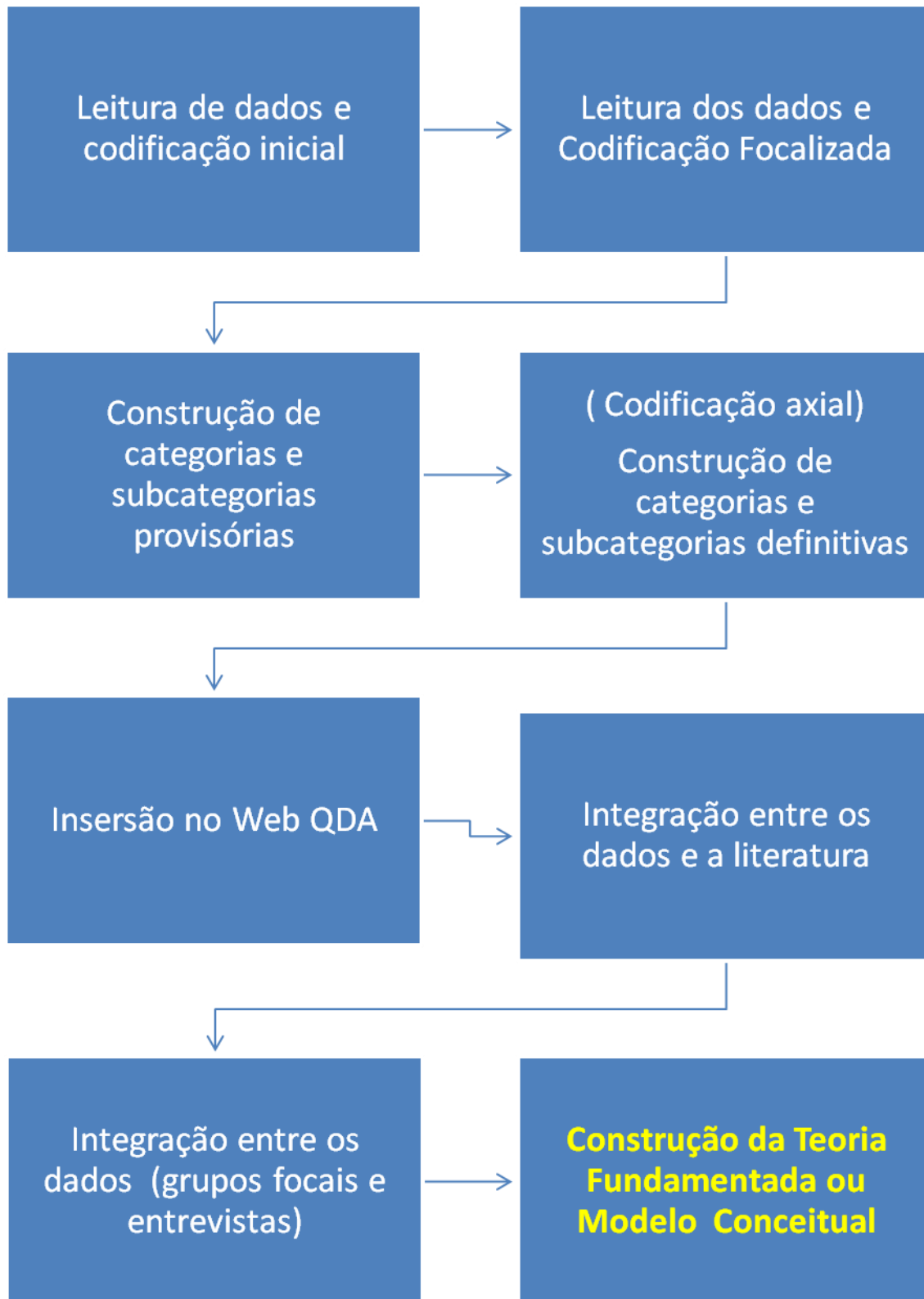


Figura 1- Percurso metodológico
Adaptado de (CHARMAZ, 2009)

A maioria dos métodos qualitativos permite ao pesquisador acompanhar os dados relevantes com maior liberdade e eficácia. A teoria fundamentada tem como vantagem adicional o fato de conter diretrizes explícitas que indicam a forma que se deve proceder (CHARMAZ, 2009).

No presente estudo os primeiros dados foram analisados, separados, sintetizados e classificados como indica a mesma autora. A codificação refina, classifica e fornece instrumentos para que se possa estabelecer relações e comparações com outros segmentos de dados. Ao estabelecermos e codificarmos várias comparações, a compreensão analítica dos dados começa a se delinear e posteriormente define-se as idéias que melhor se ajustam e interpretam os dados instituindo as categorias provisórias. À medida que se prossegue as categorias se tornam mais sistematizadas uma vez que se avança em níveis mais aprofundados de análise. As categorias extraídas e as relações possíveis entre elas, bem como dados adicionais obtidos, possibilitam uma construção de níveis de abstração diretamente dos dados e finalmente uma compreensão teórica da realidade estudada, culminando com uma teoria fundamentada. Leite et al. (2012) reafirmaram o papel essencial do pesquisador neste tipo de abordagem que requer capacidade de operacionalizar um conjunto de técnicas e procedimentos além de permitir uma nova forma de pensar e investigar uma determinada realidade social. Os métodos desta teoria desmistificam o procedimento da investigação qualitativa, aceleram a pesquisa e reforçam a credibilidade em relação a ela.

A análise dos dados foi suportada pelo *software* WebQDA. Tal recurso compõe o arsenal de recursos tecnológicos que tem por objetivo ampliar as perspectivas de análise qualitativa ressaltando as possibilidades de pesquisa colaborativa. O WebQDA é uma ferramenta que fornece suporte ao investigador desde a fase de coleta de dados até à finalização com a escrita de resultados e conclusões. Reforçando Souza et al. (2011), este *software* é o primeiro a possibilitar a análise de dados não numéricos e não estruturados num ambiente colaborativo e organizados com base na internet e permite a edição, visualização, interligação e organização de documentos a serem configurados de acordo com as necessidades do investigador, além disso ele diferentemente de outras ferramentas apresenta compatibilidade com os diversos sistemas operacionais utilizados pelos investigadores ampliando as suas possibilidades de utilização uma vez que pode ser acessado em qualquer computador com acesso à internet.

De forma geral o WebQDA está estruturado em três campos essenciais: Fontes, Codificação e Questionamento. As fontes representam um espaço que será abastecido pelos dados coletados que podem ser representados por textos, imagens, vídeos ou áudios. Na área

de codificação o pesquisador tem a possibilidade de criar categorias e subcategorias no software, representadas pelos chamados **nós**, de natureza descritiva ou interpretativa. O processo de codificação é simples e suplanta as dificuldades do processo feito de forma manual conferindo agilidade e praticidade no seu curso permitindo também o acesso rápido em todas as fases de análise para as mais diversas perspectivas. O terceiro campo consiste no Questionamento, Souza et al. (2011) reforçaram as possibilidades conferidas ao investigador através desta ferramenta. Sendo o processo de questionamento inerente a todo trabalho de pesquisa, esta parte do software fornece suporte adequado para o questionamento dos dados antes e após a categorização por meio da possibilidade de integração entre categorias interpretativas ou destas com as categorias descritivas. Tal possibilidade busca auxiliar o investigador na discussão de interferência de temas ou padrões de informações recorrentes ou não, facilitando em muito este processo em relação à forma habitual de se proceder sem a utilização do apoio de um software, ampliando as possibilidades de intersecção dos dados e construção de modelos conceituais.

A utilização deste ou de qualquer software da mesma natureza não exclui a necessidade imperativa de um investigador atento crítico e empenhado em questionar em todas as fases da pesquisa. Este fator facilitador somado à possibilidade de trabalho colaborativo online minorando os quesitos temporais e geográficos dos investigadores fazem do WebQDA uma ferramenta valorosa e versátil de apoio às pesquisas qualitativas.

Neste estudo, as entrevistas realizadas com professores foram gravadas e digitadas e inseridas no software, na aba fontes internas. As entrevistas foram inseridas de duas formas diferentes, por perguntas e por professor entrevistado, desta forma poderia ter uma visão ampla da resposta de todos sobre um mesmo tema, bem como das respostas isoladas de um único indivíduo tendo a possibilidade de conjugá-las, com outros fatores como tempo de docência, disciplina, dentre outros. Os 5 grupos focais também foram inseridos no software na mesma aba em que os professores e tanto no caso dos professores quanto nos grupos focais a denominada codificação no software foi utilizada no sentido de otimizar o trabalho pois permitiu a interligação eficaz de falas, sujeitos, códigos e categorias que posteriormente seriam elencadas nos resultados.

No WebQDA os referidos nós significam os primeiros códigos extraídos das falas que posteriormente seriam analisados e compilados em categorias mais amplas. Na aba de classificação foi inserido o perfil docente que define os atributos referentes a cada professor nos quais se distinguem gênero, idade, maior titulação, tipo de vínculo empregatício, tempo de magistério superior e formação pedagógica para a docência. As possibilidades do

WebQDA foram exploradas na sua possibilidade de organizar os dados obtidos bem como de facilitar o acesso de mais de um colaborador à pesquisa em tempos e locais diferentes. Este software serve de arrimo para que dados importantes não se percam e para que a codificação seja mais eficaz uma vez que temos um grande volume de dados coletados.

Neste caso ainda é pertinente ressaltar que a vivência da pesquisadora como docente no ensino superior e a formação em odontologia ainda que parcialmente distante e a imersão no campo de trabalho, influenciaram na interpretação dos resultados.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da UFG sob o protocolo nº 220/11.

5 Resultados e Discussão

5.1 Análise das entrevistas dos professores

Posteriormente às transcrições, a inserção das entrevistas no WebQDA e a categorização e integração de dados as categorias e subcategorias emergiram. O quadro 2 sintetiza as categorias, subcategorias e códigos que esclarecem o processo de codificação.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGOS
Condições determinantes para ingressar na docência	O despertar para a carreira docente	Exemplo de outros professores, aptidão e experiência como monitor
	Estímulos contextuais para docência	Necessidade financeira, histórico familiar, sonho, incompatibilidade com a área clínica
Requisitos essenciais para a docência		Despertar o interesse, conseguir ensinar, disposição para aprender, adaptação à mudanças, abertura para o novo, humildade, capacidade de assumir limitações, empenho, bom ouvinte, acessibilidade e disponibilidade, atualização.
Relações interpessoais		Convivência com alunos (empatia, cordialidade, respeito, boa comunicação, humanização e motivação) convivência positiva e negativa com professores
A docência no ensino superior no contexto atual	Atrativos e recompensas da docência	Convivência com outros professores, contribuir para formar profissionais, convivência com os alunos, atualização constante
	Pontos negativos da docência	Desvalorização profissional
Desafios para a atuação docente	Imposição de novas metodologias de ensino	Dificuldade de adaptação à mudanças, trans e interdisciplinaridade, limitações pedagógicas, resistência dos professores, resistência dos alunos, receio da perda da formação clínica dificuldades de integração teoria-prática
	Entraves para realização do trabalho do professor	Número de alunos elevado, alunos não gostarem da disciplina, limitações pedagógicas, Sobrecarga (burocracia e falta de comprometimento, exigências da IES.), estrutura (recursos humanos, materiais e físicos)
	Postura, formação e características do aluno	Desinteresse, falta de valores, diversidade, imaturidade
A reforma curricular: desafios, benefícios e vulnerabilidades	Benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem	Aproximação com a realidade, favorece o trabalho de equipe e aluno ativo no processo de aprendizado
	Receio da perda da essência da formação do cirurgião-dentista	Resistência à mudança, formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS)
	Fragilidades das metodologias ativas de ensino-aprendizagem	Resistência dos alunos, número elevado de alunos e resistência dos professores, espaço físico e capacitação docente
	Odontologia como prestadora de serviços para comunidade	Suprir demandas sociais, aproximação com a comunidade, formação clínica

Quadro 2- Síntese da categorização das entrevistas com professores

As categorias e subcategorias resultantes da pesquisa foram enumeradas com o intuito de exemplificar as relações estabelecidas, as falas dos entrevistados foram identificados com a letra P, seguida do número referente à ordem de realização das entrevistas, esta identificação está elucidada no item 4, denominado metodologia.

A categoria intitulada *condições determinantes para ingressar na docência* foi criada para agregar duas subcategorias: *o despertar para a carreira docente* e *estímulos contextuais para a docência*. A subcategoria nomeada *o despertar para carreira docente* foi constituída para integrar fatores como o exemplo de outros professores como incentivador ao seguimento da carreira docente. A aptidão e o gosto para falar em público, absorver e explanar o conteúdo aos colegas também foi relatada como um fator importante na escolha da carreira docente. Tal conteúdo está atrelado à outra citação que aparece com a maior frequência nos relatos que é a experiência como monitor atuando como fator facilitador e potencializador da opção pela docência.

O relato a seguir ilustra como a figura do professor, referência de sabedoria, de sucesso ou de competência pode funcionar como fomento para opção pela docência. Tal fato evidencia a possibilidade de influência que o professor pode exercer sobre a formação profissional seja para carreira docente ou outras áreas. A admiração e a vontade de cursar uma trajetória semelhante apareceram de forma pungente nestes relatos:

“Você acaba tendo como exemplo a observação. Você quer ser igual aquele professor ou aquela outra. E eu me espelhei bastante em uma professora falante, sabe? Eu acho que ela sabia demais”. P6

Lazzarin et al. (2010) referenciam a este fator lembrando em seu estudo sobre a percepção dos professores de odontologia sobre o processo de ensino-aprendizagem, através do relato de um professor sobre a influência de atitudes positivas de ex-professores e a motivação em sua carreira acadêmica.

A aptidão refletida pelo gosto de falar em público ou a facilidade em absorver e explanar o conteúdo se evidenciam na graduação direcionando para a carreira docente como fica explícito na fala a seguir:

“Eu acho que inicialmente, era pesquisa, mas eu sempre gostei de transmitir, eu sempre gostei de explicar, tentar explicar de uma maneira simples, dá para explicar isso de uma forma diferente. Ninguém entendeu, mas eu vou conseguir explicar de uma forma diferente”. P33

A participação em monitorias foi citada por quase 50% dos professores entrevistados como um ponto importante para a incursão na carreira docente. Nesta experiência, os graduandos tinham oportunidade de experimentar algumas nuances do “ser professor” e em todas as falas é notória a grande influência representada por este fato.

“E eu gostei muito da atividade de monitoria e, desde então, passei a admirar a docência, vendo os professores, tendo a possibilidade de orientar os alunos como monitora. Naquele momento, eu sabia que eu queria ser professora, já na graduação”. P14

“Aconteceu naturalmente, começou a partir da monitoria, então a partir da monitoria eu senti um desejo de começar, de aumentar os conhecimentos, de fazer um algo a mais, então a monitoria foi o passo, o primeiro passo pra eu descobrir que eu gostava de estar em sala de aula”. P16

Pereira (2007) confirmou os relatos encontrados no estudo lembrando que a monitoria consiste em um meio de conceber os alicerces primários na trajetória em direção á docência. Tal possibilidade configura uma oportunidade de aprofundar as relações entre professores e alunos contribuindo para a melhoria do ensino, enriquecendo e aprofundando os conhecimentos necessários para a formação acadêmica.

A subcategoria denominada *estímulos contextuais para a docência* foi gerada para integrar citações a respeito da necessidade financeira, sendo referidas situações relacionadas ao histórico familiar de dedicação à docência atuando como incentivo para esta escolha. A situação de convites para ministrar aulas surgiu como estímulo essencialmente para professores com maior experiência docente. Alguns professores mencionaram que a docência foi um sonho planejado, perseguido e alcançado. Finalmente, a incompatibilidade com a área clinica foi citada como fator determinante para incursão na carreira docente.

A carreira docente, em alguns casos, iniciou-se em função da necessidade de uma renda extra, e esta experiência normalmente precedia ao ensino superior começando na educação básica ou de alguma outra forma alternativa.

“Eu comecei a dar aulas quando eu fazia faculdade, e eu comecei a dar aulas de inglês, como uma forma de ter um dinheiro extra para poder me sustentar durante meu curso superior”. P1

A carreira dos pais muitas vezes fornece incentivo para que o indivíduo busque determinada carreira e com a docência não é diferente, a intimidade adquirida com a profissão através deles funciona como um estímulo para esta escolha.

“Ah, eu sou filho, sobrinho e irmão de professores. Então, meu pai, era professor universitário, minha mãe tinha formação em pedagogia. Então, eu tenho essa origem familiar relacionada à docência”. P5

“Bom, na minha família eu tenho vários professores. Uma delas é minha mãe, que foi a que eu tive mais contato, da relação dela professora-aluna, apesar dela ser professora do ensino infantil”. P8

Alguns professores relataram que começaram a perseguir este ideal muito cedo e desde então envidaram esforços neste sentido.

“Desde que entrei como acadêmico eu tive um sonho de ser professor”. P21

“Eu entrei na faculdade sabendo que queria ser professor universitário”. P3

Outros professores expressaram incompatibilidade com a área clínica ou uma maior simpatia pela área acadêmica, justificando desta forma a opção pela docência.

“Não quero Odontologia. Não gosto de atender, eu gosto de estudar! Tem que ter uma saída pra mim! Então, foi aí que eu fui apresentada ao mestrado, que havia possibilidade de eu conseguir uma bolsa, e me sustentar um pouco mais”. P33

“Eu trabalhava no serviço público, e no meu consultório como dentista, e aí, ao fazer o mestrado, quando eu terminei, eu já voltei para o meu consultório e para o serviço público, e vi que não que ali, não me cabia mais, e aí me despertou para docência e pesquisa”. P4

A categoria referida como **requisitos essenciais para docência** foi originada a partir de referências bastante amplas e variadas envolvendo diversas facetas do processo de ensino-aprendizagem. Em relação a este conteúdo foram relacionados fatores como capacidade para despertar o interesse no aluno e a habilidade de conseguir ensinar. De forma muito mais expressiva aspectos relacionais e de características pessoais foram priorizados como aptidões. Esta categoria representou os termos disposição para aprender, adaptação à mudanças e abertura para o novo, humildade, capacidade de assumir limitações, empenho, acessibilidade e disponibilidade, atualização, flexibilidade, liderança, inovação, competência,

responsabilidade, motivação e atualização. Devido ao número elevado de códigos foram apresentadas as falas mais relevantes sem, no entanto, referenciar todos.

Em um momento que o perfil do estudante universitário remete a indubitável desinteresse na formação, instigar o aluno para a busca do conhecimento não tem sido tarefa fácil e é referida por alguns professores como uma competência primordial para o exercício da docência. O referido como despertar o interesse do aluno aparece no relato a seguir:

“Para mim, ser um bom professor é incentivar o aluno a busca ativa deste processo de ensino-aprendizagem. É conseguir despertar nele essa iniciativa, esse interesse e compreensão de que eu não estou aqui simplesmente pra aprender o pouquinho que meu professor tem pra me ensinar”. P9

Outros acreditam que auferir o sentido mais básico e mais intrínseco do trabalho do professor é logicamente a aptidão mais requerida na trajetória docente. O conseguir ensinar.

“Então ser um bom professor, ter sucesso como professor é quando você consegue oportunizar, quando consegue fazer com que é, o aluno, é tenha acesso ao conhecimento”. P31

Estudo prévio de Lazzarin et al. (2010) verificou resultados que coadunam com os aqui encontrados. No estudo os professores entrevistados do curso de odontologia da Universidade Estadual de Londrina, relataram como suas responsabilidades a transmissão de conhecimentos e a orientação do aluno, ficando neste relato evidente a postura do professor como centro do processo de aprendizado, um dos pressupostos da pedagogia tradicional. Despertar o interesse do aluno, como no presente estudo, foi alegado que reflete uma preocupação mais humanista que coloca o professor como facilitador do processo de busca do aprendizado.

A disposição para aprender representa para alguns professores não só uma característica essencial para o exercício da docência, como também oportunidade ímpar.

“Conseguir formar bem aqueles que têm dificuldade! Isso, eu acho que é a frase que resume pra mim. É, você, para fazer isso você tem que aprender com essas pessoas, não é só você ter o conhecimento sobre o assunto”. P19

Um professor capaz de se adaptar às mudanças e receptivo a novos conhecimentos foi apontado como sendo apto ao exercício da docência em um mundo em que corriqueiramente somos invadidos por novas informações e novas propostas de aprendizado.

“É você estar com a mente aberta para novos conhecimentos. E a sua mente aberta também para mudanças, para aceitar o novo, porque o professor ele vai ajudar o aluno, orientar o aluno na busca pelo conhecimento”. P14

Toledo (2006) realçou em relação a esta necessidade de inovação que o professor não deve se restringir a ser mero executor ou técnico a se submeter à inovação, assumindo o papel fundamental que lhe cabe neste contexto de filtrar, redefinir e empregar inovações internas. Ele deve ser um transformador de projetos segundo a conjuntura em que atua em relação às condições de trabalho e suas próprias condições pessoais.

A humildade como aptidão está atrelada diretamente à capacidade de assumir limitações. Uma tarefa não muito fácil quando se considera a imagem do professor dono da verdade e detentor do conhecimento.

“Eu acho uma coisa que às vezes falta ao professor, é a humildade, a gente tem que reconhecer que eu não sei tudo. Eu acho que são os fatos principais, o resto é nossa obrigação”. P16

Os professores normalmente não contemplam todas as habilidades e competências ditas necessárias ao exercício da docência, porém, o empenho no ofício surge como essencial nesta profissão.

“Um bom professor, primeiro, é a pessoa ter compromisso com aquilo que se propôs a fazer”. P11

Saber ouvir é uma habilidade da comunicação muito requerida para o exercício da docência e foi lembrada pelos professores como o relato a seguir expressa:

“É impossível você saber tudo, mas um professor que esteja disposto mesmo, tem que ter uma escuta ativa, querer realmente entender qual é a dificuldade daquele aluno e poder contribuir nesse sentido”. P17

Cavaca et al. (2010) ressaltaram as relações interpessoais entre professores e alunos de um curso de odontologia sobre o quanto a boa comunicação, pode viabilizar o processo de aprendizado.

Muitas vezes a postura do professor acaba por inibir ou cercear a iniciativa do aluno de participar ou mesmo de inquirir a respeito de suas dúvidas. Esta aptidão foi referida como bastante relevante na atividade docente. A acessibilidade e a disponibilidade como requisitos fundamentais para a docência ficaram evidentes na fala a seguir:

“Estar presente no momento que ele precisa da ajuda nós temos que fazer com que o aluno sinta confiança em vir até mim, fazer uma pergunta sem que ele tenha medo. O aluno tem que nos ver como um aliado, como uma pessoa que está ali para recorrer”. P16

Rios e Schraiber (2012) ressaltaram em concordância com os resultados deste trabalho a importância destes requisitos:

São professores que criavam vínculo com os alunos e com os pacientes. Os alunos gostavam, admiravam e reconheciam a importância de tais professores para aprender a conversar com o paciente, a se portar como médicos, particularmente em situações difíceis, como na hora de dar más notícias. A lição subjacente é a de que o professor é uma pessoa interessada no ensino e nas pessoas, e que a interação com as pessoas é possível, seja no estar junto ao aluno em seu desenvolvimento, seja no estar junto aos pacientes em seu cuidado.

Costa et al. (2012) revelaram que na concepção de professores do curso de medicina um bom professor conjugaria fatores como: competência técnico-científica, competência pedagógica e formação humanística. Deste modo os professores reconheceram que não é suficiente para o exercício da docência o conhecimento da área específica, mas uma mínima formação pedagógica para atuar de forma adequada. Esta formação deveria aliar as experiências e vivências dos professores com os embasamentos teóricos da educação para fornecer um campo propício para reflexão sobre a prática e para encontrar diretrizes para os melhores caminhos do aprendizado.

Estar atualizado em relação ao conteúdo que ministra aparece com uma característica fundamental para a docência e a atualização é representada na fala abaixo:

“Tem que ter o estudo continuado, tem que atualizar para passar uma informação atual, contextualizada”. P18

A categoria de **relações interpessoais** agrega basicamente fatores relacionados à convivência de professores com alunos e com outros professores.

A convivência com alunos foi abordada de forma muito positiva pela grande maioria dos professores e enaltecida como fator enriquecedor e decisivo na carreira docente como corrobora a declaração a seguir.

“Pelo que é novo, pelo conhecimento, pelo relacionamento, essa mistura de gerações. A gente vai envelhecendo, mas o nosso público são sempre aqueles garotos que vão chegando. Então, essa interação de idades, de conhecimentos, isso é um ponto muito positivo na docência”. P14

Já a convivência entre os professores foi citada de forma tímida como um ponto positivo.

“E, ao mesmo tempo, eu me renovo com as relações entre pares, entre colegas e entre professor-aluno”. P12

A forma enfática com que alguns professores referiram-se ao aspecto negativo da convivência com seus pares, chamou a atenção. Este aspecto transpareceu em expressões veladas de descontentamento ou críticas negativas em relação a professores de outras disciplinas e com menor frequência entre professores da mesma disciplina ou que compartilhavam disciplinas de um mesmo grupo. A contraposição de perspectiva de formação profissional e de perfil do egresso, a participação mais ou menos efetiva na vida acadêmica, a divisão de atribuições ou responsabilidades surgiram de forma dissimulada ou explícita expressando um claro conflito de interesses entre alguns setores, grupos ou indivíduos que compõe o corpo docente da Faculdade de Odontologia.

Um número maior de citações referem-se ao descontentamento e até indignação pela escassa participação de alguns professores, sobrecarregando os colegas e mesmo sobre a convivência desarmônica entre os professores criando um ambiente de trabalho desagradável e desfavorável para o aprendizado. As falas evidenciaram que tal falta de compromisso poderia inclusive comprometer a formação profissional como é relatado a seguir:

“Eu acho que nossa maior dificuldade é com os pares mesmo, com os colegas. Então, uma disciplina que é clínica a gente precisa de um número X de professores para um número X de alunos. Quer dizer, um professor pra cada dez alunos mais ou menos que a gente precisa. E sempre tem professor que não aparece. E acaba sobrecarregando”. P8

“O ambiente de convivência é ruim então eu acho que no geral, não sei porque, os docentes não conseguem estabelecer bons laços de convivência no ambiente de trabalho, não sei se é uma particularidade da odontologia mas é uma realidade nossa aqui. A gente tem muita dificuldade com isso, então, dentro de uma

mesma disciplina a equipe de professores não se relaciona bem. Existe uma questão de vaidade muito acentuada, eu acho que é uma questão de ego, de vaidades”. P9

“Infelizmente - é até um desabafo meu na pesquisa – mas a falta de comprometimento do docente eu acho que é a pior barreira pro ensino. Não precisa se envolver ao mesmo tempo, no meu pensamento, em pesquisa, ensino, extensão, esse é um tripé da Universidade, mas ele tem que estar envolvido no ensino”. P14

Gomes et al. (2008) apontaram as principais dificuldades dos docentes de um curso de odontologia da Universidade Federal do Espírito Santo como sendo a dificuldade de trabalhar em equipe e de levar em conta a realidade social na formação dos futuros profissionais da odontologia. Assim sugeriram a interdisciplinaridade como ferramenta essencial no enfrentamento destes desafios.

Rios e Schraiber (2012) ressaltaram a dificuldade dos professores em atuar em equipes pautando a conduta em suas próprias convicções pessoais e esta falta de interatividade não passava despercebida para o aluno. A incoerência de comportamentos se fazia notória sendo que estes eram centrados por vezes na vaidade ou caprichos destes professores.

Esta categoria designou os aspectos de empatia, cordialidade e respeito, paciência, boa comunicação, humanização e motivação como fatores essenciais de convivência entre professores e alunos. Estes códigos são representados nas falas a seguir na mesma ordem que foram descritos.

“Pra ele assimilar, geralmente ele tem que ter esse ambiente de empatia”. P15

“O professor tem que ter cordialidade, respeito a quem é seu orientando”. P12

“Eu acho que o professor também tem que ter paciência, tem que ter compreensão de que muitas vezes o aluno não é motivado, não é motivado até por conta dele, e tentar buscar essa melhora. Eu acho que ele precisa ter paciência”. P20

“Que é impossível você saber tudo, mas é um professor que esteja disposto mesmo, que tenha a escuta ativa, queira realmente entender qual é a dificuldade daquele aluno e poder contribuir nesse sentido”. P17

“Hoje, os alunos, queira ou não, eles estão muito próximos da posição do professor, no sentido de que eles têm total liberdade de chegar ao professor e dizer que não entenderam. Então, ser professor conseguir passar esse conhecimento, de uma maneira tranquila, de uma maneira humana. Esse relacionamento tem que ser humano. Ninguém é dono de conhecimento”. P3

Os relatos acima denotam ciência por parte dos professores da importância desta relação como os resultados encontrados por Rios e Schraiber em 2012. Neste trabalho os autores descrevem a relação pedagógica baseada na construção do vínculo e do acolhimento como alicerce para o bom desenvolvimento educacional e que estas atitudes refletiam positivamente na conduta com o paciente.

A categoria nomeada *a docência no ensino superior no contexto atual* agrega duas subcategorias: *atrativos e recompensas da docência e pontos negativos da docência*. A primeira foi originada a partir de códigos como a convivência com outros professores e a possibilidade de contribuir para formar profissionais. De forma muito mais contundente e em ordem crescente de número de citações: a convivência com alunos, seguida estreitamente pela possibilidade incessante de aprendizado e pela possibilidade de atualização constante.

Embora mencionado de forma escassa a convivência com outros professores foi lembrada como um atrativo da docência.

“E, ao mesmo tempo, eu me renovo com as relações entre pares, entre colegas e entre professor-aluno”. P12

O aprazimento em ser professor fica patente em alguns relatos que denotam a satisfação em fazer parte da formação de um profissional e que possivelmente isso retornará à sociedade como um benefício.

“Pra mim precisa envolver o prazer pessoal em ser professor! O prazer em você ensinar não para aquele que tem facilidade mas para o que tem dificuldade. Isso é muito difícil,..e o que tem facilidade vai! Então eu acho que isso é o mais engrandecedor, de você depois encontrar uma pessoa formada por você e que ela foi bem formada!”. P19

“Eu acredito que seja justamente essa contribuição com a pesquisa e extensão e ensino para profissional que vai atender a sociedade”. P8

O contentamento dos professores em conviver com os alunos foi referido em vários sentidos, seja pela energia emanada da juventude, seja pela incitação à busca e ao aprendizado ou pela motivação constante que isto representa. A preparação para as aulas e o perfil do graduando especialmente na atualidade requer a necessidade de constante atualização para o exercício da docência, essencialmente na área de odontologia. Como os códigos que integram esta categoria se entrelaçam, as falas estão representadas a seguir, sem novos prelúdios.

“Para mim, o principal ponto positivo é que eu fico num ambiente em que eu penso que eu sou um brotinho. Então, eu acho que a gente se mantém vivo. Vivo, produzindo, acreditando, estudando e buscando”. P10

“Ah eu sou fascinada pelo aluno, eu gosto muito de estar com aluno, eu gosto da maneira como eles raciocinam, da maneira rápida como eles aprendem, o aluno que gosta de estudar, o aluno motivado, então é fascinante pra gente ter esse contato a motivação do aluno da graduação é fascinante”. P22

“Eu concordo com a frase da Cora Coralina que, é a gente aprende, com os alunos também. Então, isso é verdade, Às vezes, o aluno ele faz um questionamento. E aquele questionamento é... ele foi fantástico, ele foi iluminado! Às vezes, existem questionamentos iluminados! Então, esse despertar promovido pelo discente, ele é fantástico. Isso existe... existiu sempre em todas as gerações”. P5

“Claramente para mim, é o fato de ter condições de estar aprendendo sempre, porque...como te coloquei, o que me fez ser docente foi o estudo..eu fiz o mestrado, e vi que gosto de estudar ..e eu posso fazer isso junto com o aluno é essa oportunidade que eu tenho , não é bem o de estar ensinando, e de estar aprendendo junto com o aluno. É de estar estudando sempre, que eu gosto muito”. P4

“A possibilidade de você se manter atualizado, de buscar dentro de um ambiente onde o conhecimento é produzido. Isso é um ponto muito positivo. Vamos supor, assim, você está ali onde a água está brotando, é a nascente. Então, isso é muito bom da docência. Isso é o principal”. P14

A subcategoria denominada **pontos negativos da docência** foi gerada para designar o descontentamento latente com a desvalorização profissional. Tal fato foi expresso algumas

vezes referenciando os baixos salários recebidos pelos professores, mas de maneira muito mais incisiva se fez alusão ao desprestígio e à falta de reconhecimento em que a profissão encontra-se imersa na atualidade.

“[...] ah, eu sou formado’, ‘Em que você é formado?’, ‘Em Odontologia’, ‘O que você faz? Tem consultório?’ ‘Não, eu sou professor.’ ‘Ah, você é professor... Coitado!’. Um preconceito de que professor é ruim, ganha menos do que os outros profissionais.. Então, há de se igualar a nossa carreira às carreiras do Judiciário e do poder Legislativo. Quando isso for feito, nós passarmos a ganhar como um juiz ganha, eu acho que teremos um salto de qualidade muito grande, até porque nossos gestores poderão nos cobrar muito mais”. P7

“Eu acho que é isso, pela importância que vejo do professor, não só de ensino superior, da importância que ele tem na formação de um ser humano não só de um profissional. Mas de um ser humano que vai prestar serviço à sociedade o que fica como negativo, de maneira geral, é a falta de valorização mesmo”. P11

Demo (2006) considerou a este respeito a urgência da valorização profissional questionando se o professor estaria no pedestal ou na berlinda. Sabe-se que se no pedestal seria apenas por ainda se sentir nesta posição. Realça o agravamento das condições de trabalho nos últimos anos refletidas por aumento de alunos e horas aulas trabalhadas, a precariedade dos vínculos funcionais, pouca participação em associações de classe pouco acesso à cultura e escasso apoio das instituições em relação à capacitações e educação continuada. Oliveira et al. (2011) acrescentaram a estes fatores que a sociedade precisa estar consciente que o professor é um profissional que enfrenta também o aligeiramento das formações, a expansão desordenada de cursos superiores além da ausência de condições ideais para realização do seu trabalho.

A categoria nomeada de *desafios para a atuação docente* compilou três subcategorias: *imposição de novas metodologias de ensino, entraves para realização do trabalho do professor e postura, formação e características do aluno*.

A subcategoria nomeada de *imposição de novas metodologias de ensino* designou aspectos pertinentes ao cenário pós Diretrizes Curriculares Nacionais. Entende-se que as DCN trouxeram para o ensino superior a necessidade premente de mudança da orientação na formação profissional. Neste contexto, uma das questões a serem revistas seria a utilização de métodos tradicionais privilegiando uma formação conservadora com foco na doença ancorada em disciplinas estanques no currículo. A formação profissional em odontologia,

historicamente primou pelo privilégio de uma visão curativista e tecnicista e com frequência tal fato foi referenciado como uma fragilidade na formação profissional. A aprovação das diretrizes motivou o início de diversas reformas curriculares e incitou o início de uma série de discussões e indicações para utilização de metodologias ativas, seja por convicção da sua eficácia, seja pela imposição criada pela adoção de critérios de avaliação dos cursos superiores no período pós DCN. Neste contexto percebeu-se muitas vezes um desabafo angustiado em relação à participação e exigências deste processo de mudança. Tal categoria foi criada para reunir códigos pertinentes à dificuldade em adaptar às mudanças, à trans e interdisciplinaridade, às limitações pedagógicas do professor, resistência do professor, resistência dos alunos, receio da perda da formação clínica ou prática e dificuldades com a integração teoria e prática.

Como já referido, as mudanças no currículo carregam consigo uma carga de insegurança em relação ao fazer docente e as práticas pedagógicas, tendo em vista que teoricamente, a mudança parece muito bem estruturada, porém no âmbito do cotidiano da sala de aula prevalece uma relação conflituosa entre teoria e prática. Representando a dificuldade de adaptação às mudanças pode-se exemplificar com o seguinte relato:

“Em sala de aula, a necessidade de adaptação, de adequação minha a essas propostas diferentes. Então, a dificuldade seria colocar em prática a proposta do plano do Projeto Pedagógico de Curso – metodologias ativas e realidade social. É reestruturar essa forma de avaliação, já que as metodologias mudaram”. P12

Em relação à realidade social, Albuquerque et al. (2008) reforçaram que para esta mudança é necessário um novo perfil de trabalho e trabalhadores. Nesta interface não cabe mais uma relação distanciada e cerimoniosa entre ensino e serviço, sendo necessária uma articulação estreita destas instâncias.

A fala a seguir retrata o obstáculo que representa sair de um currículo pautado em disciplinas isoladas e em especialidades e que a partir da reforma curricular passam a fazer parte de um mesmo eixo. A interdisciplinaridade foi assim referida:

“Fora isso, é, a dificuldade do trabalho interdisciplinar. Nós temos pouquíssimos professores que se dispõem a sair de dentro das suas especialidades e tentar enxergar a formação de uma forma mais global, mais integrada, eu acho que são as principais dificuldades”. P1

O aspecto da interdisciplinaridade foi abordado por Gomes et al. (2008), realizado no curso de odontologia da Universidade Federal do Espírito Santo, em que apuraram que os professores não tinham uma noção real do que seria uma equipe ou uma atitude interdisciplinar, pois consideravam este aspecto insatisfatório para a odontologia.

Lazzarin et al. (2010) expuseram a importância de se ampliar o conceito de saúde indo além dos aspectos técnicos e enfatizando o trabalho integrado e multidisciplinar. A capacitação docente deveria formar educadores e não especialistas. Estes professores, além da competência prática e científica, contariam também com a competência pedagógica perfazendo um perfil adequado para atuar no processo de alterações curriculares.

Neste mesmo contexto, Souza et al. (2012) relataram em seu estudo as iniciativas implementadas em um curso de odontologia para favorecer a interdisciplinaridade. Estas ações consistiam em: propostas de temas transversais, seminários interdisciplinares para estudo de casos e provas integradas substituindo as últimas avaliações. Estas propostas são viáveis desde que os gestores e docentes estejam comprometidos com o projeto e que a instituição tenha um projeto pedagógico que oriente esta prática.

Com a perda de carga horária em algumas disciplinas em muitos momentos se evidencia a preocupação de alguns professores em relação à formação prática ou clínica do aluno. O receio da perda da formação clínica foi evidenciado em relatos como o que vem a seguir:

“Então, nós temos que fazer com que ele saia preparado. Técnico-cientificamente pra essa habilidade. É esse o principal destino dos nossos formandos. E, também, ativar o estímulo à pesquisa, o estímulo à docência. Então, é... agora, aqueles que procuram pesquisa e docência são uma minoria. Eles são numa minoria. São privilegiados intelectualmente, mas são uma minoria. Então, eu acho que a formação ela tem que privilegiar o cirurgião-dentista clínico, privado ou público. Nesse momento eu ainda penso assim”. P5

“Essa preocupação mais com a prática, que é uma limitação desse currículo novo, que a gente tá vivenciando querendo ou não, a parte clínica, a parte prática, perdeu-se um pouco, de maneira geral. Então, o aluno se vê, chega no quarto ano e vê que “Ah... eu fiz pouco isso.” E procura se envolver com tanta atividade prática extra-curricular que ele fica na faculdade de manhã, à tarde e de noite”. P11

A falta de formação pedagógica aparece como fator de restrição para uma prática conivente com o que indicam as DCN e que rezam os PPC. Estas limitações pedagógicas são ilustradas a seguir:

“A minha formação é Odontologia, como cirurgião-dentista. Estou aprendendo a ser professor. Então, esse aprendizado começou na monitoria, depois foi vindo para o mestrado, dentro do curso de doutorado, mas, a forma com que a gente vai, não há uma receita de bolo, eu acho que mais, a maior dificuldade, é não haver um padrão único de conduta”. P16

Um estudo feito por Toassi et al. (2012) expressaram através de uma entrevista de um professor do curso de odontologia uma angústia semelhante. Neste desabafo afirma: *“Os nossos professores não são professores, eles são dentistas....e dedicam muito pouco ao planejamento, à integração, ao estudo, construção de propostas, de coisas em comum[...]”*.

Corrêa e Ribeiro (2013) realçaram que a formação pedagógica não deve ser obrigatória, mas sim estimulada no âmbito das instituições de ensino e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e que esta formação não resolve todos os problemas do ensino, mas é fundamental.

Em virtude do provável despreparo, do desconhecimento ou inabilidade em lidar com metodologias ativas, a resistência de muitos professores é notória. Uma formação pautada em ditames tradicionais e uma carreira docente até então pautada nestes princípios reforçam este comportamento. Em alguns relatos, percebe-se a insatisfação pela forma proposta para a execução da mudança então necessária. A resistência dos professores fica patente em alguns relatos.

“Então, eu acho que a maneira que veio, que foi colocado na Faculdade – ‘Ah, vamos usar metodologia ativa!’ e ninguém sabia usar! E tinha que usar. Então, alguns colegas, relato de alguns colegas... falaram: ‘Ah! Porque eu não estou usando isso!’ E a gente percebe que a maioria dos professores da faculdade não teve essa formação pedagógica. Ele aprendeu... ele é professor dando aula”. P11

Machado et al. (2011) referiram-se à um aspecto interessante ao lembrar que o corpo docente é recrutado entre profissionais dos quais se exige mestrado ou doutorado, o que supostamente os torna mais competentes para ministrar o conhecimento, sem no entanto serem observadas competências da prática educativa. Atualmente estes aspectos podem ser mais requisitados, mas em tempos passados foram negligenciados.

Batista e Almeida (2013) encontraram resultados semelhantes em relação às dificuldades na adesão da proposta de metodologias ativas. Neste estudo ficaram evidentes as dificuldades, desafios e resistências que compunham o cenário da mudança curricular. Tal resistência estaria calcada em toda uma trajetória arraigada na metodologia tradicional de ensino e nas limitações pedagógicas do professor. Os autores ainda ressaltaram a necessidade da atuação adequada e principalmente comprometida dos docentes para conferir credibilidade à utilização destas metodologias.

Vieira e Tamosauskas (2013) reforçaram que a resistência a mudanças no ensino superior está centrada, além de outros fatores, no despreparo dos professores em lidar com estratégias pedagógicas e que este fator deve ser alvo de reflexões tanto das instituições quanto dos próprios docentes.

A mudança de paradigma implica necessariamente em abrir mão da segurança adquirida ao longo dos tempos com o professor no papel central do aprendizado e aventurar-se em uma área desconhecida em nome de uma melhor atuação profissional.

De forma similar, alguns professores constataram a renitência do aluno em aderir a esta nova proposta. Este aluno, também proveniente de um ensino médio tradicional e afeito aos moldes da pedagogia conservadora simboliza um fator de maior insegurança e dificuldade para o professor.

“O aluno eu observo que ele não tem em sua maioria, valorizado essas nossas investidas aí, com novas metodologias de ensino. Na verdade, não só o professor, como os alunos esperam o ensino, mais clássico, mais convencional”. P4

No que se refere ao emprego destas metodologias, Freitas et al. (2009) ponderaram que seu emprego deve ser influenciado pelo tipo de população-alvo, pelo grau de disponibilidade do grupo de alunos e pela habilidade do professor em escolher uma metodologia apropriada ao que se pretenda ensinar. Tal fato remete à necessidade de cautela e bom senso nesta trajetória pois estes fatores podem ser determinantes no sucesso ou fracasso desta opção metodológica.

A subcategoria que se designou de ***entraves para realização do trabalho do professor*** foi constituída para representar aspectos como o número elevado de alunos em sala, os alunos não gostarem da disciplina, as limitações pedagógicas do professor, sobrecarga e problemas estruturais. Os dois últimos fatores desviariam o foco do trabalho do professor que muitas vezes tem que se desdobrar para suprir demandas em relação à suporte áudio-visual, preenchimento de documentações ou lançar mão de improvisos para tentar minimizar os

problemas relativos à falta de estrutura física de clínicas ou laboratórios que emperram uma formação de qualidade.

Para efeito de organização, *postura, formação e características do aluno* integrou uma subcategoria composta por citações a respeito do desinteresse, do desrespeito, da falta de valores, da diversidade, e do baixo nível dos estudantes. Sabe-se que um número elevado de alunos em sala de aula, dificulta a execução de algumas estratégias de ensino, especialmente se tratando das pertencentes às metodologias ativas. Este fato pode comprometer a disciplina, o entendimento e culminar com a falta de alcance dos resultados pretendidos. Tal empecilho foi mencionado por alguns professores:

“Número de alunos é um problema que a gente enfrenta porque são sessenta alunos, é difícil você aplicar metodologias ativas ou ter controle do quanto cada um está aprendendo durante sua aula”. P22

“Quando eu estou com turma grande, que são 65 alunos, então, tem um momento, que é terça de manhã que eu estou com 65 alunos, eu já tentei fazer algum tipo de leitura, de grupos, subgrupos, a melhor maneira é realmente o método tradicional”.P33

Sobre este aspecto, Lazzarin et al. (2010) em uma pesquisa no curso de odontologia da UEL reforçaram a dificuldade dos professores em se verem impelidos à utilização de metodologias ativas de ensino mesmo com um número muito grande de alunos em sala de aula.

Um estudo realizado por MacHarg, et al. (2011), analisando um curso superior com um currículo que utilizava PBL, afirmou que o trabalho com pequenos grupos preconizado pela metodologia não só fazia com que os alunos aprendessem mais, mas também fazia com que retivessem o conhecimento por mais tempo.

Ministrar aulas de uma disciplina que não é muito bem aceita pelos alunos constitui um grande desafio para as habilidades de um professor e nem sempre é tarefa muito aprazível. Às vezes requer uma dedicação redobrada para que os resultados sejam satisfatórios. Alguns professores expressaram esta apreensão.

“O fato de trabalhar na área de saúde coletiva, ainda tem um outro ponto que é complicado, que é a questão da falta de valorização dessa área pelo aluno, não só pelo aluno, pelo curso. As coisas não são isoladas, são todas inter-relacionadas, mas, os alunos, isso não é novidade para ninguém, muito menos pra mim, nem quando eu entrei, eu tive essa ilusão, de que o aluno faz a disciplina de odontologia coletiva,

porque gosta. A grande maioria não gosta, não entende porque é que está fazendo, não entende a importância, então, todos os nossos esforços não são valorizados”. P4

“E aí acaba que, como eles não gostam muito da disciplina, minha expectativa é alta demais em cima do resultado, do trabalho que eles vão fazer, e, às vezes eu fico com medo de ser injusta na hora de avaliar”. P17

Quando o professor tem uma sólida formação pedagógica que pode ser constituída formal e informalmente, tanto pela realização de cursos, leitura, pela vivência pessoal com o ensino e pela troca de experiência cotidiana com pares e alunos, a missão de executar quaisquer tarefas no âmbito da docência se torna menos penosa. Esta condição dá ao professor mais ferramentas de trabalho e maior segurança em sua execução.

“A minha formação é Odontologia, como cirurgião-dentista. Estou aprendendo a ser professor. Então, esse aprendizado começou na monitoria, depois foi vindo para mestrado, doutorado, mas não há uma receita de bolo, eu acho que a maior dificuldade, é não haver um padrão único de conduta”. P16

Sobre o aspecto discutido Lazzarin et al. (2010), discorreram sobre a falta de formação pedagógica dos professores universitários do curso de odontologia da UEL e sobre a ineficaz contribuição dos cursos de mestrado e doutorado neste aspecto privilegiando a pesquisa em detrimento ao ensino.

Oliveira e Vasconcellos (2011) salientaram que a formação de cursos *stricto sensu* tem priorizado as atividades de pesquisa e que este fato, equivocadamente, tem sido associado à essência do trabalho docente negligenciando os demais aspectos desta formação.

A sobrecarga referente à parte burocrática surge como um desvio que representa um entrave para o trabalho mais específico do professor como fica evidente na fala a seguir:

“Então se nós tivéssemos, por exemplo, uma Pró-reitoria de Pesquisa que desse suporte para preenchimentos de relatórios, para buscas de editais, muitas vezes a gente deixa passar datas, não abre mais vagas para pesquisa... porque a gente fica mergulhado em trabalho burocrático. Então, não te sobra tempo para fazer o trabalho pedagógico, que é o que mais atrai, que é o que mais interessa para o professor”. P1

Outra face desta sobrecarga é atribuída à falta de comprometimento e empenho de alguns professores ocasionando um maior volume de trabalho aos que estão mais engajados em suas obrigações pertinentes ao trabalho do professor.

“Outra dificuldade com a docência eu acho que a sobrecarga. Todo professor que é engajado mesmo no trabalho ele vai dizer isso pra você. A sobrecarga é enorme, até porque ela é mal distribuída. Ela fica distribuída naquelas pessoas que querem ver acontecer e os que não querem e não trabalham pra isso fazem lá o pedacinho deles, quando não atrapalham”. P13

A sobrecarga de trabalho ainda pode ser atrelada às exigências que a IES faz aos professores em virtude dos requisitos avaliados pelo MEC nos cursos superiores.

“Assim, o ambiente da Universidade, hoje em dia, eu acho que ele cobra muito do docente publicação, pesquisa, MEC, a CAPES.... E de certa forma, eu acho que ele diz que a gente tem que ser o docente pra dar aula. Para ser o ensino a prioridade, a graduação é a prioridade, mas na verdade eles cobram. Ele tem o discurso de uma forma e a cobrança de outra forma”. P15

A falta de estrutura foi o segundo quesito mais citado nesta categoria, referindo-se algumas vezes a questões do ambiente físico e em outras falta de recurso humano, material para aulas laboratoriais, clínicas ou teóricas.

“É a falta de estrutura para docência é não a docência em si porque se a gente, por exemplo, a gente vai dar uma aula e tem que levar todo o aparato para manter a aula desde o projetor, o laptop, ver se a sala está funcionando, pegar a chave, isso é cansativo”. P22

“Agora, falando da parte prática do nosso curso especificamente, que tem uma conotação muito técnica, alguns problemas restringem o avanço do conhecimento em função de limitações orçamentárias, por exemplo, pra comprar os materiais de primeira linha, tudo que se fala que é pra Odontologia é sempre muito caro”. P7

“Por exemplo, infra-estrutura: é um problema, porque nós temos salas de aula muito pequenas, um número de aluno muito grande, então às vezes eu tenho 60 alunos dentro da sala de aula, uma sala de aula pequena que mal cabe os alunos e para desenvolver uma estratégia, às vezes, diferente, por exemplo, um estudo dirigido em pequenos grupos, eu não tenho nem espaço físico e condições apropriadas pra desenvolver a metodologia”. P9

Os relatos acima foram antecipados por Oliveira e Vasconcelos (2012) quando enunciaram em seu estudo que o investimento destinado ao ensino parece em relação ao dirigido à pesquisa, levando à diminuição da resistência instalada do alto desempenho produtivo e reforçando a negligência ao empenho em aspectos pedagógicos. Os professores relataram que as exigências institucionais de formação para o mercado e de produção científica, problemas estruturais e burocráticos como fatores que sobrecarregam e comprometem a atuação docente.

A subcategoria intitulada de *postura, formação e características do aluno* foi criada para integrar os códigos descritos a seguir. O fator citado de forma mais contundente e frequente em relação ao aluno foi a falta de interesse que surge em vários momentos como uma incômoda presença na trajetória docente, o perfil atual do acadêmico, as mudanças de valores e as novas tecnologias podem interferir negativamente nesta relação de ensino-aprendizagem como expressam as duas falas a seguir.

“Uma mudança no comportamento dos estudantes que vem junto com um contexto de mudança social geral, ou seja, uma certa indisciplina, uma percepção diferente do que representa o professor em sala de aula, os comportamentos, a aula e, ao mesmo tempo, eles estarem com a internet ligada, o celular, fazendo três, quatro coisas ao mesmo tempo, que, pra mim ao menos, é novo”. P14

“Ver passando por mim, jovens sem vontade de mudar. Isso é muito triste. Ver passando por mim jovens que parecem que não se incomodam. Ver jovens que não estão preocupados com a educação, com a formação no sentido de melhorar culturalmente, não só no sentido de melhorar financeiramente”. P12

Na sociedade de forma geral tem-se visto grandes transformações dos valores que permeiam as relações humanas. Não alheia a esta situação a figura do professor vem sofrendo uma progressiva depreciação chegando ao absurdo de serem agredidos verbalmente ou fisicamente, fato impensável há alguns anos atrás. Esta desestruturação social perpassa pela desagregação familiar e outros fatores que compõe hoje um perfil indesejável do estudante universitário. Este e outros fatores geram no professor formado em um outro contexto um grande desconforto nesta relação.

“Na relação com o aluno há um pouco da perda do respeito, não é uma forma de pedestal, tem que ter um meio termo. A educação hoje, o tratamento é diferenciado,

a gente tinha um pouco mais de respeito há um certo tempo, está muito próximo, parece que a gente é mais colega do que professor”. P18

“Eu tenho grandes dificuldades, tenho tentado me adaptar ao novo perfil do aluno, porque existem alguns valores em que nós fomos educados e que a gente traz para docência, para sala de aula, não tem como você não você ser uma pessoa e ser outro docente, então valores como pontualidade, valores como a vestimenta do aluno, a educação do aluno em sala de aula e a gente se depara com aluno que não tem esses valores”. P22

Cavaca et al. (2010) discutiram a relação professor-aluno e afirmaram que a falta de compreensão e a ausência de limites por parte dos alunos são fatores que representam uma interferência negativa na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Nunca se falou tanto da importância em se lidar com as diferenças individuais de todas as naturezas e em uma IES, o professor pode se deparar com muitas delas desde as religiosas, deficiências, de faixa etária, de opção sexual, raça, níveis intelectuais ou econômicos, ainda que nem sempre tenha preparo ou suporte para lidar com todas elas. Tal fato pode comprometer sobremaneira o trabalho do professor.

“É outra coisa que a gente sofre um pouco também é a desigualdade. Social e a intelectual também. Esses programas de inclusão, os alunos, primeiro, eles não tem condições de comprar o material, não têm dinheiro, não tem como eles comprarem o material e acompanhar a turma“. P8

“Muitas vezes o aluno não tem conhecimentos básicos. Então muitas vezes a gente enfrenta problemas graves com a língua portuguesa, os nossos alunos não sabem falar bem, não sabem escrever bem, enfrentamos falhas graves com disciplinas básicas de biologia, matemática, física, química que vão influenciar muito nos conteúdos vistos nos primeiros dois anos no curso de odontologia”. P9

As novas gerações estão cada vez mais precoces e chegam ao ensino superior também muito cedo. O que em principio poderia ser um fator de contentamento, via de regra, expõe mais uma limitação no trabalho do professor que se vê obrigado a lidar com a imaturidade e as incertezas desta fase da vida.

“Eu acho que um ponto negativo que a gente encontra ainda é um pouquinho a imaturidade dos alunos. No Brasil, eles entram muito cedo na graduação e aí eles querem mais farra, festas do que realmente estudar, se preocupar com o paciente”.

P8

Juliatto (2013) afirmou que hoje freqüentam a universidade alunos com diferentes níveis intelectuais, procedência social, religiões e com expectativas e aspirações diferenciadas. A diversidade e esta mudança no perfil do aluno esboça um retrato da diversidade que se apresenta na sociedade atual. Esta composição heterogênea exigiria do professor atenção especial no trato e na metodologia a serem usados, apesar de cada estudante ser único nas suas características, os alunos formam um grupo e o professor precisará tratá-los de maneira homogênea. A diversidade pode representar uma dificuldade para o professor, mas que também pode ser uma vantagem, se por um lado o atendimento deve ser mais individualizado, por outro o professor também dispõe de um ambiente propício para o desenvolvimento da cooperação e valorização dos variados talentos.

A categoria denominada de *desafios, benefícios e vulnerabilidades da reforma curricular* integrou quatro subcategorias: *benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, receio da perda da essência da formação do cirurgião-dentista fragilidades das metodologias ativas de ensino-aprendizagem* e a *odontologia como prestadora de serviços para a comunidade*.

A subcategoria nomeada de *benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem* surgiu para incorporar a possibilidade de maior aproximação com a realidade, favorece o trabalho em equipe, o estímulo à criticidade e a postura ativa do aluno. Embora haja uma série de percalços para utilização destas metodologias na prática os professores reconhecem a importância da sua utilização ainda que de forma parcial no contexto da formação do cirurgião-dentista.

Uma indicação das diretrizes curriculares é que o acadêmico possa participar o mais precocemente possível de atividades na comunidade, ainda que não tenha condição de intervir, terá consciência desta realidade para que na sua formação e quando exercer sua profissão esteja inteirado deste contexto e, portanto, mais habilitado para transformá-lo.

“Eu acho que é essa que eu acabei de expor, que a disciplina já faz, que é a inserção do aluno dentro da comunidade, porque só assim ele vai conhecer mesmo as necessidades, os problemas”. P17

“Basta você ver o grande número de trabalhadores no SUS da Odontologia. É, o nosso grande empregador hoje. Fora isso, é um grande número de profissionais também que montam seus consultórios em locais mais periféricos das grandes cidades, em cidades do interior, e que atendem a população como um todo. Agora, essa aproximação entre o exercício profissional e a realidade das necessidades da população, eu entendo que só se dá através da vivência junto a espaços da população. Então, eu acredito que a melhor estratégia é o estágio. O estágio em locais onde efetivamente se faz uma odontologia voltada para a realidade da população”. P1

Oliveira et al. (2011) corroboram este relato lembrando que a vivência do discente junto à comunidade permite que ele exercite o conteúdo aprendido na graduação em diversos cenários de prática favorecendo o trabalho em equipe, desenvolvimento da comunicação, gerenciamento de serviços e tomada de decisões sempre contextualizadas com a realidade social. Em adição tais pressupostos contribuem para implementação das DCN. Gabriel e Tanaka (2011) reiteraram que observa-se no momento uma desmistificação do serviço público como possibilidade de trabalho para a odontologia.

Atualmente a atuação profissional requer além de quesitos técnicos, a aquisição de habilidades e competências para o trabalho em equipe e estas aptidões devem ser fomentadas desde a graduação para que componham o perfil do egresso.

“A Odontologia é uma profissão historicamente muito centralizada no EU. Se para eu formar um generalista, eu tenho que formar um cidadão que tenha trabalho em equipe, que vai ser um excelente dentista, mas com a cabeça aberta pra nutrição, pra medicina, para fonoaudiologia, para educação, então toda a metodologia que trabalhe o conjunto, não existe uma disciplina que seja mais importante que a outra, todas são importantes para o ser humano. Em qualquer metodologia tem que ser trabalhada em equipe e visando o bem estar do paciente”. P16

Tal pensamento, reforça Cruvinel et al. (2010), a necessidade de formação teórica do cirurgião-dentista fez com que se implantassem projetos baseados em teorias curriculares básicas focadas na teoria das doenças, reducionistas, mecanicistas e individualistas. A não articulação da metodologia clínica com o método experimental das disciplinas curriculares criou uma lacuna estrutural entre o ciclo básico e profissionalizante. Além disso, lembraram a necessidade de reforçar as habilidades pautadas nas relações humanas através da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe.

A proposta das metodologias ativas de ensino-aprendizagem guarda em si a proposição de incitar uma busca ativa do conhecimento, tornando o acadêmico mais responsável pelo seu aprendizado e menos dependente do professor. E, nesta busca, propõe-se o desapego da memorização pura e simples e a incursão num mundo de problemas reais ou fictícios a serem solucionados exigindo uma postura mais ativa.

“E, eu acho que o ponto principal dessa mudança curricular talvez não seja nem isso, mas seja a formação de um espírito crítico diferente que investe em conhecimento científico. Isso torna os alunos capazes de buscar mais conhecimento além do comum. Não acho que só elas resolvam, mas acho que elas tem o comportamento de fazer a cabeça do indivíduo pensar, e fazendo pensar é onde nós vamos conseguir aprender mais”. P19

Freitas et al. (2009) sobre a utilização de metodologias ativas, reforçaram a premência de transformações no ensino para acompanhar as transformações na prática científica e na realidade contemporânea, abandonando o conservadorismo que alicerça as práticas pedagógicas tradicionais.

A subcategoria nominada *receio da perda da essência da formação do cirurgião-dentista* reflete o temor de que a formação clínica seja insuficiente ou inadequada em virtude da mudança curricular e é claramente expressa na fala a seguir:

“Talvez não esteja acontecendo nas outras disciplinas, é alunos chegando no quarto ano sem saber anestésiar, ainda estão muito inseguros. Alunos que não fizeram uma endodontia. Vão fazer a primeira em um dente decíduo. E nunca fizeram uma extração, no quarto ano. Então, tem alguma coisa errada nessa trajetória”. P5

“Eu considero o currículo antigo melhor para o aluno. Porque, no currículo antigo, ele tinha mais participação junto ao paciente naquela disciplina que estava sendo administrada. Hoje com o novo currículo as disciplinas foram integradas. ele está passando muito rápido por isso, ou às vezes, ele não está tendo nem a oportunidade de fazer as práticas necessárias para a sua formação”. P27

A preocupação e resistência com a perda de carga horária e integração de disciplinas é referida em algumas falas como uma forte resistência a proposta de mudança assim com a integração dos professores na realização dessa proposta, nota-se uma preocupação premente a respeito da lacuna que poderia ser gerada em alguns tópicos em especial.

“Olha, a gente é tradicional nessa questão. Quando eu falo tradicional porque a gente não foi favorável à fusão de disciplinas, porque a gente não acreditava, não na fusão em si, dos conteúdos que seria melhor pros alunos, mas a gente não acreditava na logística do processo, de reuniões com todo mundo, todo mundo ocupado, todo mundo correndo com um monte de coisas”. P33

Esta preocupação com a condução do processo de reforma curricular foi compartilhado por professores de um curso de odontologia do Sul do Brasil, referindo-se à dificuldade de planejamento integrado, à divergência de posturas e opiniões entre os professores e à omissão da coordenação do curso neste processo. (TOASSI et al., 2012)

A formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS), foi referida em algumas falas como uma incômoda presença na reestruturação do currículo, principalmente por professores de disciplinas clínicas.

“Houve uma imposição, principalmente na fase do governo Lula, que foi o direcionamento para formar o cirurgião-dentista para o Sistema Único de Saúde, temos que formar o profissional para que ele atenda toda a comunidade e não só especificamente para o SUS. Eu acho que a gente tem que formar, na verdade, um bom profissional, um bom clínico geral que ele tanto atenda no Sistema Único de Saúde como também ele possa ser empreendedor, um profissional liberal como é o princípio original da Odontologia. Eu acho que se nós direcionarmos todo nosso ensino, considerando que o nosso Sistema Único de Saúde é o grande empregador, nós estamos contribuindo para uma Odontologia extremamente falha”. P29

“Então quando direciona demais o aluno pro serviço público preocupa, me incomoda. Eu acho que não poderia ser muito direcionado. Então, se é uma minoria de alunos da odontologia que vão para o serviço público, então porque direcionar tanto”? P21

Confirmando os relatos acima Albuquerque et al. (2008), alegaram que ainda persistem muitas críticas bidirecionais entre serviço e ensino. Neste aspecto reforçaram a necessidade da ampliação dos espaços de diálogo para sensibilização e co-responsabilização de todos os atores deste cenário favorecendo a melhor formação de profissionais em saúde e a prestação de serviços.

A subcategoria nomeada de *fragilidades das metodologias ativas de ensino-aprendizagem* foi criada para designar fatores como a resistência dos alunos a estas metodologias, número de alunos elevado e resistência do professor. Também foram abordadas a falta de estrutura para realização desta proposta e limitações pedagógicas do professor em executar as atividades pertinentes a esta conduta.

Como já mencionado, o perfil do aluno que adentra o ensino superior compromete a utilização de metodologias ativas em virtude da sua bagagem prévia de experiência no ensino. A resistência dos alunos é refletida no seguinte relato:

“Como o aluno vem do ensino médio, entendeu, ele vem resistente as metodologias ele quer receber o conteúdo pronto, ele não é um aluno criativo, ele não é um aluno que está preparado para ir atrás do próprio conhecimento” P22

Frota et al. (2012) reforçaram a declaração do professor alegando que os alunos estão habituados há uma postura passiva disseminada no ensino médio e se sentem mais à vontade nesta posição do que envidar esforços no sentido de mudar.

Para desenvolver estratégias de ensino que contemplem as metodologias ativas é importante considerar que algumas condições são limitantes para o bom aproveitamento desta proposta e o número elevado de alunos pode ser restritivo ou até impeditivo para a realização como alegam alguns professores.

“Não, acho que também daria, porque a gente pode utilizar a demonstração, a gente pode utilizar o estudo de caso, o mapa conceitual, os relatórios também, o diário de campo, então assim, a gente pode utilizar todas essas estratégias, todos esses instrumentos, independente do tipo, de conteúdo que a gente está ministrando, eu acho que o que limita , é o número de alunos”. P23

Lazzarin et al. (2010) os professores ressaltaram como sendo um empecilho para empregar metodologias ativas de ensino-aprendizagem o número elevado de alunos.

MacHarg et al. (2011) verificaram a maior eficácia da utilização de metodologias ativas com pequenos grupos incorrendo em um melhor aprendizado e maior fixação do conteúdo.

A resistência dos professores é expressa na fala a seguir e justificada pela forma que esta proposta foi apresentada.

“Então, eu vi que a maneira como foi introduzida foi errada. E isso gerou uma certa resistência, que muitos não se sentiram em condição de enquadrar nisso teve uma certa resistência e que, hoje, continuam não usando”. P11

Pautar por um currículo alicerçado em metodologias ativas requer uma reestruturação ampla não só da conduta docente e discente, mas também do ambiente físico e dos aparatos de apoio, embora seja possível trabalhar com propostas baseadas nestas metodologias sem tantas mudanças estruturais. A questão do espaço físico foi lembrada pelos professores em suas declarações.

“Você tem que ter um grupo de professores e também tem que ter uma estrutura preparada pra isso: biblioteca, computadores”. P21

É fundamental que os professores além de disposição tenham capacitação para executar de forma satisfatória atividades que contemplem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, o que pode ser feito com fundamentação teórica embora só esta não garanta o sucesso destas técnicas. A capacitação docente foi lembrada nos seguintes termos:

“Não é questão de preferência. É porque as ativas, elas exigem muito mais do docente. Exige um maior preparo, exige uma dinâmica maior, exige uma racionalidade quanto à colocação da aula, porque, se não estiver preparado, e ele não souber lidar também com aquilo, é... ele enfia os pés pelas mãos”. P6

Vieira e Tamousauskas (2013) discutiram os motivos da resistência dos professores em relação às inovações curriculares. Estes motivos apresentam alicerces nas tecnologias dispendiosas, elevado número de alunos, primazia de conteúdos, receio de desgastes pessoais pelas aulas tradicionais serem mais aceitas, perda de autonomia, tempo mal aproveitado, ensino desestimulante e despreparo para uso de estratégias pedagógicas com deficiente integração de práticas e conteúdos, pouco interesse institucional e docentes com vínculos empregatícios que desestimulam à dedicação à estas práticas. Os autores reforçaram ainda a importância da prática refletida no sentido de minimizar ou lidar melhor com os fatores que representam impeditivos para a atuação docente frente a reforma curricular.

Almeida e Batista (2013) realçaram a necessidade do comprometimento docente e o papel capital da instituição na capacitação e qualificação docente e da valorização da função do professor neste processo com vistas aos resultados almejados.

A subcategoria denominada *odontologia como prestadora de serviços para comunidade*, foi originada a partir de códigos que versaram sobre a preocupação com uma

formação que atenda bem as necessidades da sociedade, o benefício que representa a aproximação do estudante com a realidade social neste contexto representada pelos campos de estágio, mas também foi ressaltada a preocupação relativa à formação clínica que poderia ficar a desejar com uma ênfase em disciplinas de cunho social e a fusão de disciplinas com perda de carga horária principalmente em algumas especialidades. Embora saibamos que uma recomendação das DCN é formar um cirurgião-dentista generalista e com uma sólida formação para o campo social, há um receio evidente que a formação clínica seja negligenciada e que a formação para o mercado de trabalho na iniciativa privada seja prejudicada.

“Quanto à profissão de dentista, de cirurgião-dentista, a minha maior expectativa é de que os novos profissionais possam compreender um pouco mais a realidade e as necessidades da população, e possam responder a essas necessidades de uma forma mais adequada, e é para isso que eu trabalho na docência, para que os profissionais possam sair daqui mais preparados para enxergar, e responder a essas necessidades”. P1

“E a nossa aproximação com o serviço público, ela é óbvia. Não dá pra você trabalhar saúde coletiva desvinculada do serviço. Nós já tivemos diferentes formas de operacionalizar essa aproximação do ensino com o serviço e hoje eu acho que o grande impacto dessa mudança curricular, é que ela tenta fazer com que o currículo, como um todo, isso inclui as diversas áreas e disciplinas, tenham essa aproximação com o serviço do Sistema Único de Saúde, e não só a disciplina de saúde coletiva. Algumas disciplinas estão se esforçando, alguns professores estão se esforçando, mas a gente ainda não atingiu esse objetivo”. P4

“Eu acho que fica a desejar a parte clínica da coisa, uma vez que a nossa odontologia ela é muito clínica, eu acho que com essa mudança no currículo, perdeu-se muito da parte clínica, então eu sinto que os alunos saem um pouco mais desamparados da parte clínica, um pouco mais inseguros”. P30

Flinkler et al. (2011) ressaltaram a importância desta relação, afirmando que as diretrizes curriculares poderiam ser contempladas quando os projetos pedagógicos de curso forem implementados tendo com elemento central a integração ensino-serviço alavancando a reestruturação curricular. A verdadeira integração se processará quando houver uma

intencionalidade complementar e convergente, objetivos comuns e peculiares, capazes de construir espaços pedagógicos com vivências que produzam benefícios reais para as duas partes.

Ditterich et al. (2007) afirmaram que uma profissão só se torna reconhecida moral e eticamente quando beneficia o conjunto da sociedade e não uma parcela privilegiada dela, os mesmos autores ainda referem-se à importância dos estágios neste contexto e a contribuição da preocupação social nos currículos de odontologia para a formação de um profissional que tenha uma visão integral da saúde do indivíduo.

Oliveira et al. (2011) forneceram elementos similares referindo-se às diretrizes curriculares que professam que a formação profissional deve estar aliada às necessidades da comunidade e que esta aproximação com a comunidade permite que o aluno pratique o conteúdo aprendido em cenários diversificados de prática. Além disso, tal experiência proporciona a oportunidade do trabalho em equipe, desenvolvimento da habilidade de comunicação, gerenciamento de serviços e tomada de decisões.

Pode-se constatar por meio da análise procedida atinente aos professores, uma clara tensão entre a discussão teórica e a prática pedagógica, tal fato se expressa pela supremacia quase que absoluta da utilização de aulas expositivas como estratégia de eleição para ministrar conteúdos teóricos embora quase todos enfatizassem que estas são dialogadas. O desconhecimento do real significado ou da diferença de termos pedagógicos como estratégias de ensino e metodologias de ensino, bem como a variedade de estratégias que poderiam ser usadas em cada uma delas, também transparece em um número expressivo de entrevistas denotando em alguns casos a falta de preparação pedagógica para o exercício da docência.

Não foi possível realizar uma relação plausível entre formação pedagógica e a atuação mais ou menos eficaz na docência, apenas 4 professores possuem formação pedagógica em nível de especialização, porém um maior número denota competências pedagógicas bastante requeridas pelos parâmetros atuais. Provavelmente a aquisição destes conhecimentos é proveniente da vivência como professor, de esforços individuais e da interação com os atores deste cenário. Foram citadas ainda a utilização de estratégias como casos clínicos, seminários e com menor frequência estratégias como dramatização e mapas conceituais.

O tempo de magistério superior revelou algumas questões relevantes. O ingresso na docência há mais de 20 anos nem sempre determina uma atitude conservadora de ensino ou uma relação não dialógica com o aluno, evidenciando que esta conduta representa mais uma questão de postura que de idade ou tempo de magistério. Os que ingressaram há menos de 5 anos, de forma geral declararam uma menor resistência às alterações curriculares e

demonstraram ciência em maior ou menor grau em relação ao PPC Talvez pelo fato de em seu processo de admissão serem requeridos, além deste requisito, outras habilidades e competências para os padrões atuais. O que se pode notar é que independente da formação pedagógica ou do tempo de magistério ainda é dominante uma prática conservadora de ensino no que alude a práticas pedagógicas, embora perceba-se em muitos casos esforços em direção à transformação desta prática mesmo diante de todas as atribulações.

A indicação de utilização de metodologias ativas configurou um exposto conflito não só pelo sentimento de imposição, como também pela incontestável inabilidade dos professores em conduzirem o processo. Pode-se afirmar de maneira inequívoca que tal situação confrontou opiniões e grupos e colocou em dúvida a competência pedagógica dos que por ventura se declarassem inaptos a se adequar a esta nova realidade. Ficaram evidentes no estudo que os entraves assentavam-se em fatores como limitações pedagógicas dos professores, número de alunos, resistência dos alunos, tempo para execução destas atividades e chama atenção o apontamento reiterado, às vezes oculto, outras manifesto sobre o receio da perda de formação prática ou clínica do cirurgião-dentista com as alterações no currículo. A metodologia tradicional e suas estratégias são utilizadas com muita frequência particularmente em disciplinas que contam com conteúdo ou tópicos que exigem transmissão de informações. Um número expressivo de professores manifestou que considera essencial aliar metodologias tradicional e ativa e o fazem com bastante segurança justificando tal opção pela sua vivência de tentativas, erros e acertos em busca da trajetória ideal na formação profissional. O estudo indica uma necessidade de ponderação no emprego de uma ou outra metodologia de ensino. Fica patente que elas devem ser adequadas aos objetivos, coerentes com os conteúdos e que o discernimento e a capacitação sobre o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação destas condutas seja primordial. Independente da metodologia eleita torna-se precípuo privilegiar o envolvimento do aluno. Torna-se fundamental aliar formação técnica, clínica, humanística e generalista e ainda primar pelo atendimento dos anseios e necessidades sociais sem negligenciar o desenvolvimento de requisitos como capacidade de trabalhar em equipe, de comunicação, de tomada de decisão e liderança. Nesta formação destaca-se o papel crucial do professor como mediador e condutor do processo de ensino-aprendizagem.

Embora a maioria dos professores declare conhecer o PPC do curso, ainda que de forma parcial ou superficial, existem relatos de professores envolvidos na reformulação curricular que afirmam que muitos colegas não sabiam o que era o projeto pedagógico de curso. No quadro que se refere ao perfil docente (quadro 1), no item metodologia, notamos

uma presença expressiva de professores com quase ou mais de 20 anos de magistério superior e que, portanto, adentraram à universidade em um momento que não era usual uma discussão tão intensa e participativa sobre formação profissional. Em alusão a este documento, os professores que declararam conhecimento mais aprofundado foram os que compuseram comissões de elaboração deste documento ou os que fazem parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Em relação aos preceitos propostos neste documento, a garantia de uma ampla participação na construção do documento não parece ter sido efetivamente cumprida, tendo em vista repetidas manifestações à respeito da parca participação de professores nestas discussões. Pode-se afirmar de forma inequívoca a grande dificuldade que representa executar os pressupostos dos documentos que aludem à interdisciplinaridade, aproximação do ciclo básico do ciclo clínico e integração de conteúdos. Tais fatores representam alegações declaradas de entraves ao trabalho do professor ou fragilidades da alteração curricular. Os preceitos de fortalecimento das ações em saúde coletiva previstos pelo projeto têm sido efetivados mesmo em face das resistências e questionamentos. O quadro 3 sintetiza os resultados encontrados em relação ao conhecimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Estes resultados foram verificados pela pergunta 5 do apêndice B e também os resultados das metodologias de ensino que os professores julgaram mais eficazes na formação do cirurgião-dentista para a sociedade atual. Tais resultados foram apurados pela pergunta 4 do apêndice B.

Participantes	Metodologia Preferida	Conhecimento do PPC
P 1	Ativa +Tradicional	Conhece e participou na construção
P2	Tradicional	Conhece parcialmente
P3	Ativa +Tradicional	Não conhece
P4	Ativas	Não conhece
P5	Tradicional	Conhece
P6	Ativa +Tradicional	Conhece
P7	Ativa +Tradicional	Conhece e participou na construção
P8	Não sabe	Conhece parcialmente (NDE)
P9	Ativa +Tradicional	Conhece
P10	Depende do conteúdo	Conhece e participou na construção
P11	Depende do conteúdo	Conhece (NDE)
P12	Depende do conteúdo	Conhece
P13	Ativas	Conhece e participou na construção
P14	Independente da metodologia	Conhece
P15	Independente da metodologia	Conhece parcialmente
P16	Independente da metodologia	Conhece
P17	Ativas	Conhece parcialmente
P18	Ativa +Tradicional	Conhece parcialmente
P19	Ativa +Tradicional	Conhece
P20	Ativa +Tradicional	Conhece
P21	Independente da metodologia	Conhece e participou na construção
P22	Não sabe	Não respondeu
P23	Ativa +Tradicional	Conhece e participou na construção
P24	Depende do conteúdo	Conhece parcialmente (NDE)
P25	Tradicional	Conhece
P26	Ativa +Tradicional	Conhece e participou na construção
P27	Ativa +Tradicional	Não conhece
P28	Ativa +Tradicional	Não conhece
P29	Não respondeu	Conhece
P30	Ativa +Tradicional	Não respondeu
P31	Não respondeu	Conhece (NDE)
P32	Ativa +Tradicional	Conhece superficialmente
P33	Tradicional	Conhece superficialmente
P34	Depende do conteúdo	Conhece
P 35	Ativa +Tradicional	Conhece parcialmente

Quadro 3: Metodologia de ensino preferida e Conhecimento do PPC

5.2 Análise dos grupos focais com alunos

O quadro 4 sintetiza as categorias, subcategorias e códigos que emergiram nos grupos focais realizados com os alunos.

Categorias	Subcategorias	Códigos	
Requisitos essenciais para docência		Preocupação com o aprendizado do aluno, conhecimento, gostar de ensinar, impor respeito, didática, boa comunicação, dedicação ao ensino, flexibilidade, conhecer o perfil da turma, integração de conteúdos, formação pedagógica, bom planejamento, incitar à criticidade, descontração, atualização, reconhecimento das limitações, ética e comprometimento	
Relações Interpessoais		Paciência, dinamismo, respeito, interação, acessibilidade e boa comunicação	
Os caminhos do processo de aprendizado	Fatores que favorecem o aprendizado	Aliar teoria e prática, cobrança dos professores, contextualização da disciplina, variar estratégias de ensino, monitoria e exercícios	
	Fatores que entravam o aprendizado	Fatores extrínsecos	Estrutura, sobrecarga, falta de integração entre as disciplinas, falta de formação pedagógica, carga horária inadequada para determinadas disciplinas, discordância entre professores, burocracia, critérios obscuros de avaliação na clínica, fusão de disciplinas, aulas delegadas à mestrandos e doutorandos, número de professores insuficiente na clínica, pressão e tensão de algumas disciplinas, estratégia de ensino utilizada e falta de contextualização da disciplina
	Fatores intrínsecos	Passividade, acomodação, desorganização, deixar para última hora, timidez e falta de embasamento	
Utilização de metodologias ativas no ensino superior	Fragilidades das metodologias ativas de ensino-aprendizagem	Resistência do aluno, omissão da função do professor, Constrangimento do aluno, utilização sem objetivo, a forma como está sendo aplicada, excesso de utilização, metodologia desconhecida, falta de preparo do professor, indisciplina, não são úteis para ministrar conteúdos	
	Benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem	Aluno ativo no processo de aprendizado, adequada aos objetivos e conteúdos, integração de conhecimento, utilização de estratégias apropriadas	
Sugestões e desejos dos alunos para melhoria do aprendizado		Melhoria da estrutura, melhoria da didática, esclarecer critérios de avaliação, redistribuir carga horária de determinadas disciplinas, aumentar número de avaliações, diminuir sobrecarga, contextualizar disciplinas, alunos serem ouvidos, aumentar a média, estabelecer cotas de procedimentos para a clínica e comprometimento dos professores e adaptação de professores.	

Quadro 4- Síntese da categorização dos grupos focais com alunos

Serão elencadas a seguir as categorias e subcategorias resultantes da pesquisa. Com o intuito de exemplificar as relações estabelecidas, serão utilizadas falas emitidas nos grupos focais que serão identificadas com as letras GF seguida do número referente à ordem de realização dos grupos focais, esta identificação está elucidada no item 4, denominado metodologia.

A categoria designada **requisitos essenciais para a docência** foi gerada para congregar códigos como a preocupação com o aprendizado do aluno foi referido em todos os grupos focais com veemência como podemos constatar a seguir:

“Porque eu acho que o foco do professor é em ensinar, mas, às vezes, o professor quer só jogar o conhecimento para você e ele acha que assim cumpriu o papel, foi lá, deu a aula e não está nem aí. Mas eu acho que é muito importante o professor acompanhar o aluno. Ter esse acompanhamento e pensar: ‘Você aprendeu? Então o meu trabalho foi cumprido’”! GF1

“E a professora me viu dessa forma, meio desesperada, e ela sentou do meu lado, teve a sensibilidade de me acalmar, e explicar como seria todo o procedimento. Então, eu acho muito importante a sensibilidade do professor em aproximar daqueles que necessitam de ter um acompanhamento melhor, de ter uma orientação mais direcionada”. GF2

“Porque eu acho que, dentro de uma sala de aula, o que interessa não é quem é o professor, o que ele faz, ou o que ele sabe, mas é o que a gente está aprendendo, o quanto de aprendizado está sendo gerado. Então, se ele consegue ensinar bem, o que ele é, o que tem no currículo dele, quantos anos ele trabalho, se ele tem pós-doutorado, não importa, desde que a gente esteja aprendendo o conteúdo de verdade”. GF3

Juliatto (2013) destacou que a capacidade dos professores em compreender os alunos expande a possibilidade do aprendizado e também que o aluno percebe com facilidade quando o docente está ao seu lado e se preocupa com ele bem como percebe quando não se importa. O mesmo autor ainda reitera que a educação exige afeto, existem vínculos claros entre afetividade e educação, pois toda aprendizagem possui uma base emocional. Os relatos acima coadunam com a afirmação do autor.

A necessidade do domínio do conhecimento também surgiu como fator importante como denota a fala a seguir:

“Ter conhecimento do que ele está abordando. Às vezes, a gente tem uma aula que, passa muitas informações erradas. E é ruim, porque perde totalmente a credibilidade com a gente”. GF3

O gosto pela profissão foi outro requisito mencionado como revela a fala abaixo:

“O amor que ele sente, a satisfação dele em estar ali. Porque, a partir do momento que ele está satisfeito, que ele gosta de fazer aquilo, ele se torna atencioso, dedicado, acessível, se preocupa com o seu aprendizado. Eu percebo que muitos professores não estão aqui porque gostam de ser professores. Estão aqui por causa de status, salário bom e isso passa diretamente pra gente. O desinteresse que ele tem pra ensinar, a falta de atenção, está ali só pra cumprir horário, só pra cumprir obrigação”. GF4

A figura do professor como alguém que impõe respeito ao aluno e que consegue ter domínio da sala de aula foi considerado um fator relevante como transparece no relato a seguir:

“O professor tem que ter preocupação com o aluno e também, ter um pouquinho de moral e respeito. Porque às vezes a presença de um professor na sala de aula já modifica o comportamento de uma turma inteira”. GF1

Juliatto (2013) enfatizou o relato acima indicando que o professor deve demonstrar autoridade, e que ele se impõe pela competência e pelas atitudes e a disciplina em sala torna-se uma consequência desta postura e não uma preocupação premente em todas as aulas pois a preocupação essencial é o aprendizado.

A didática apareceu como um requisito fundamental para a profissão docente seja em ambiente de sala de aula ou para a atuação em clínica requerendo do professor a habilidade de saber orientar permitindo que o aluno realize o procedimento para que o aprendizado se processe como revela a declaração abaixo:

“Quando se tem uma boa didática, há conseqüentemente, um bom relacionamento entre professor e aluno, há essa simpatia desenvolvida. Então, pra mim, o ponto principal, que fecha tudo, é a didática”. GF2

“O que a gente observa também é no ambiente de clínica, que, muitas vezes, o professor sabe mas não sabe passar. Tanto é que ele senta e faz o procedimento. Às vezes, você tem que brigar ‘Deixa eu fazer agora, professor!’”. GF5

Jahangiri et al. (2012), em análise qualitativa realizada na Faculdade de Odontologia de Nova Iorque sobre as características desejadas por um aluno em um professor de clínica odontológica, revelaram a importância dada pelo aluno à um professor que saiba ensinar o procedimento sem no entanto suprimir a oportunidade do aluno de realizar o procedimento e portanto de aprender.

Sabe-se que a habilidade de comunicação é essencial no exercício de qualquer profissão bem como em todos os tipos de relações e os alunos não ignoram este fato como podemos notar nas seguintes declarações em dois aspectos distintos, seja para se fazer entender ou para estabelecer um diálogo com o aluno.

“Então, saber se expressar bem, às vezes, o professor tem um currículo invejável, tem doutorado na Alemanha, já escreveu vários livros, mas naquela comunicação de aluno pra aluno, ele tem essa deficiência. Então, eu acho interessante o professor se capacitar para isso”. GF1

“É ter diálogo com o aluno, porque sem diálogo, eu acho que não existe nem bom professor e nem bom aluno”. GF1

Julliato (2013) e Rios e Schaiber (2012) lembraram que a qualidade e a intensidade deste contato pode produzir um ambiente favorável para o aprendizado e que o estabelecimento de uma relação dialógica com o aluno se faz necessária para o bom andamento do processo de aprendizado. Cavaca et al. (2010) salientaram a habilidade de comunicação como sendo fundamental para o aprendizado.

A dicotomia que pode representar a atuação do professor em suas funções de ensino e pesquisa também é percebida pelos estudantes e a necessidade de dedicação ao ensino é entendida como um aspecto muito relevante como podemos notar no relato a seguir:

“Uma realidade da faculdade, muitas vezes, é que nem sempre o bom professor é um bom pesquisador, e, muitas vezes, um bom pesquisador é um mau professor. Aqui existe muita dessa divergência”. GF5

“A gente tem exemplos bem claros de renomados professores que tem reconhecimento internacional em pesquisa, mas que quanto à área de ensino ele deixa a desejar. Às vezes, ele está tão focado na pesquisa que ele não tem tempo para a graduação”. GF3

O ensino muitas vezes é relegado ao segundo plano na docência superior em que muitas vezes a pesquisa é privilegiada. Em referência a este fato, Corrêa e Ribeiro (2013) reforçaram a premência da valorização do ensino na universidade para que ele não seja considerado como um fardo, mas sim como um dos pilares da universidade e uma das suas razões de existir.

Sobre o mesmo aspecto Saliba et al. (2012), avaliaram egressos do curso de odontologia da UNESP, foi sugerido pelos alunos que os professores fossem proibidos de atuar na pós-graduação pois percebiam o descaso destes professores em relação à graduação.

A flexibilidade do professor pode ser uma característica bastante requerida para a docência e o relato abaixo denota como os alunos a valorizam.

“Acho que um professor que tenha flexibilidade. Acho que ele ser flexível para saber as limitações do espaço, do aluno, e do atendimento clínico. Eu acho que o professor que tem essa flexibilidade, que chega pra você e ‘O ideal é você fazer assim. Mas, como tem uns problemas, como não tem isso, você pode fazer de outra forma para favorecer o seu aprendizado, para favorecer o seu paciente’”. GF5

Conhecer o perfil da turma para melhor entender as necessidades de aprendizado, as deficiências e as potencialidades se mostrou importante na avaliação dos estudantes em relação aos requisitos para a docência como transparece a seguir:

“É bom conhecer o perfil do aluno que o professor está lidando. Não adianta uma turma ter um ritmo lento e o professor aplicar tudo muito rápido. A gente não pega”. GF2

Cavaca et al (2010), em acordo com o relato citado, advertiram sobre a relevância de se levar em consideração que em uma sala de aula existem alunos que tem uma bagagem de conhecimento prévia, com formações familiares diferentes e que aprendem em tempo diferente e de forma diferente. Tais considerações podem direcionar o processo de aprendizagem e maximizar seus resultados.

Juliatto (2013) reforçou esta idéia lembrando que algumas instituições fazem diagnóstico destes alunos, porém, muitas vezes é o próprio professor que deve fazer este

reconhecimento formal ou informalmente. Em concordância com os resultados obtidos neste estudo, ressaltou que um grupo diferenciado exige mais do professor seja no estabelecimento de objetivos, na seleção de conteúdos ou nas estratégias de ensino empreendidas e nos tipos de avaliações realizadas.

A capacidade de integrar conteúdos numa visão interdisciplinar foi bastante valorizada pelos alunos como pode-se constatar na narrativa abaixo:

“Às vezes ele se foca muito só na área dele, naquela especialização dele. E deixa de abranger outras áreas e fazer comentários sobre outras áreas, fazendo uma aula mais multidisciplinar dentro da Odontologia. Então, às vezes, acho que seria legal também ter essa integração entre os conteúdos”. GF2

Machado e Batista (2012) entrevistaram professores por meio de um questionário semi-estruturado, em que eles vincularam a interdisciplinaridade às metodologias ativas de ensino-aprendizagem e ao trabalho em equipe. Salientaram a sua importância em relação ao fortalecimento da relação universidade-realidade no sentido de superar a fragmentação do ensino.

A necessidade de uma formação pedagógica como requisito essencial foi ressaltada em relatos anteriores em relação à didática, porém é aqui representada em caráter mais amplo pelos relatos a seguir:

“E talvez o professor tenha até um material didático bom, slides bom, um material bom, só que ele não sabe transmitir esse conhecimento, não tem uma oratória boa, não sabe direcionar o público que, na verdade, somos nós”. GF3

“Um professor precisa de um conhecimento, de uma bagagem docente para ter alternativas de ensino, para ter um ensino dinâmico que possa realmente atingir o objetivo dele de passar o conhecimento. E esse tipo de capacitação não adquire só com especialização em uma área específica precisa realmente de uma capacitação docente”. GF4

O planejamento das aulas mostrou-se significativo em relação às habilidades necessárias para o exercício da docência como descrito no seguinte relato:

“Ele sabe os slides dele de cor e salteado; ele sabe os efeitos que ele põe nos slides. Ele prende nossa atenção, ele sabe tudo que ele programou pra aula. Então, ele sabe cada brincadeira que ele vai fazer, ele tem o momento certo dele. Então, isso é

muito importante. Planejamento da aula. Isso, além de prender a gente mais na aula, otimiza nosso tempo”. GF2

Juliatto (2013) afirmou que o bom planejamento da aula é o mínimo que se espera de um professor e isto inclui: conhecer bem o conteúdo, separá-lo e ordená-lo de forma crescente a ponto de atingir os objetivos, organizar atividades, exercícios e leituras complementares de acordo com o conteúdo e ainda integrar este conhecimento com o conteúdo aprendido ou que se vai aprender. Oliveira e Vasconcellos (2011) reiteraram:

Docentes que conseguem ensinar na Educação Superior fazem parte de um grupo de profissionais que admitem: o planejamento, a preparação das aulas, o estudo dos temas, a organização do ambiente de ensino e aprendizagem, a proposição de ações críticas e inovadoras, entre outras, em um conjunto de tensões de diversidades e de demandas acadêmicas.

Incentivar no aluno o espírito crítico tem uma importância muito grande na percepção destes, na construção do aprendizado e consequentemente na formação profissional como expressa a fala abaixo:

“É muito importante pra nossa área aguçar o senso crítico e fazer com que o aluno tenha uma percepção maior do conhecimento. Então, um professor que avalia somente definições, às vezes faz uma prova tão extensa que, às vezes, o aluno sai da prova e fala “Eu simplesmente mostrei ao professor que eu sou capaz de memorizar, eu não sou capaz de desenvolver uma criticidade e eu acho que isso é muito importante”. GF1

Machado et al. (2011) concluíram que o desenvolvimento docente parece ser o ponto mais frágil da reformulação curricular e que despertar no aluno o senso crítico demanda uma atuação mais enfática no sentido de promover situações de aprendizado que incitem a criticidade e que esta possibilidade só poderia ser contemplada por meio de práticas inovadoras

A capacidade de descontrair a aula em determinados momentos se mostrou uma importante habilidade para os alunos como um requisito significativo para o exercício do magistério superior como denota o relato a seguir:

“O professor precisa passar o conhecimento de uma forma descontraída também, porque a maioria das nossas aulas tem uma hora e quarenta de duração, o que eu acho muita coisa e, pra não ficar cansativo para o aluno, pra ele ficar com a

atenção presa ao professor, ele precisa saber a hora certa de descontrair, de fazer o aluno não ficar com dor de cabeça, porque tem aula que a gente sai com dor de cabeça”. GF1

A atualização do professor em relação à disciplina que ministra representa para os alunos uma necessidade premente na atuação do professor como podemos constatar no relato a seguir:

“Em primeiro lugar, eu acho que pra uma pessoa escolher ser professor, ela precisa gostar de estudar. Estar constantemente estudando, vendo as atualidades, pra poder passar as coisas novas pros alunos”. GF1

O histórico do professor remete à sua imagem como o detentor do conhecimento, o dono da verdade, porém os alunos consideram importante que o professor reconheça suas limitações como representa o relato à seguir:

“Ele tem que reconhecer as suas qualidades para explorá-las, no sentido de dar uma boa aula, reconhecer erros – falar assim: “Isso eu não sei.” E procurar. “Isso aqui não ficou bom pessoal, então vamos fazer isso de novo”. GF3

No estudo de Rios e Schraiber (2012) verifica-se a postura do professor como detentor do conhecimento e que, para além disso, faz uso desse poder como forma de submissão do outro, criando um ambiente impróprio para aprendizagem.

A postura ética figura como um requisito essencial em qualquer profissão e este fator não passa despercebido para os alunos em relação às atitudes dos professores no exercício da docência como fica patente na fala abaixo:

“A ética profissional é não falar mal de professor dentro da sua mesma área na frente do aluno, ou ficar falando mal do trabalho dele”. GF5

Rios e Schraiber (2012) ressaltaram que muitas vezes os professores professam um comportamento ético, porém se esquecem que suas atitudes ensinam ainda que tal tópico não esteja formalmente incluso na disciplina. Os autores ainda lastimam que os comportamentos bons ou ruins sejam aprendidos e empregados de acordo com a oportunidade e a lógica institucional e não com exercício da ética nas oportunidades cotidianas de aprendizado.

Juliatto (2013) lembrou que:

A educação, como qualquer outra área de conhecimento, não é uma ocupação eticamente neutra. Ela imprime valores ou contravalores, de acordo com a orientação que adota. É natural que os professores enalteçam

os valores e critiquem os falsos valores, e isso acontece de acordo com o que pensam e com o que fazem, mais do que com que dizem.

O professor é um formador de valores em seus alunos pelo que ensina, pelo modo que o faz, mas essencialmente pelo seu comportamento. Além disso, tem papel relevante na educação do aluno os valores do professor, seus comentários, notas, atitudes e reações.

O comprometimento do professor também figura para o aluno como essencial para o exercício da docência como representa a narrativa abaixo:

“Se ele está na clínica, eu acho que ele tem que se comprometer com o horário de atendimento, como que o paciente está sendo atendido, em todos os aspectos, não só no procedimento técnico. Eu acho que todo esse aspecto pessoal também deve ser levado em conta”. GF5

Rios e Schraiber (2012) afirmaram por meio do relato de alunos pesquisados que os professores que não conseguiam ter com os alunos um encontro dialógico, também tinham dificuldades em estabelecer um encontro clínico adequado com o paciente, contrapondo-se à visão de valores humanísticos enfatizados ao aluno desde os primeiros períodos do curso.

A categoria nominada de *relações interpessoais* foi criada para agremiar códigos como a paciência que figura como condição essencial no exercício da docência para que o processo de aprendizado se processe.

“Uma coisa também que a gente vê muito é o professor que perde um pouco de paciência com o aluno. Não sei se ele já pensa que o aluno já sabe ou tem que saber aquilo... e o aluno está aprendendo”. GF4

Nesta mesma categoria o respeito ocupa posição de destaque na postura docente no que concerne a um ambiente propício para o processo de aprendizado seja na relação com o aluno, seja na relação percebida pelos alunos entre os professores como fica evidente nos relatos a seguir:

“Acima de tudo, ter respeito com o aluno. Não é porque a gente está na posição como aluno que ele tem que tratar a gente de forma inferior ou menosprezar. A questão da formalidade deve existir, mas tudo tem que ser dosado”. GF5

“Aqui é cobrado da gente muito respeito, só que a gente vê que muitos deles não se respeitam entre si”. GF3

Em referência aos dois códigos citados anteriormente, a paciência e o respeito, Rios e Schraiber (2012) avaliaram a relação entre professor e aluno em um curso de medicina. A premissa é de que professores mais pacientes, conseguem construir vínculos com os alunos, criando condições de desenvolvimento humanístico e a possibilidade de aprender pelo diálogo, pela comunicação e pela responsabilidade compartilhada. Evidenciou-se a importância de uma relação de respeito entre os atores do processo de aprendizado, embora no curso em questão tenha sido identificada uma relação de desqualificação do aluno pelo professor. Este estudo reforça que como não haviam princípios de condutas coletivas cada professor exercia a autoridade de acordo com suas convicções e muitas vezes extrapolava os limites de educação e respeito. Verificou-se ainda a necessidade de que o processo de aprendizado seja pautado em princípios éticos onde não cabe relação de superioridade e inferioridade, mas sim a consideração de uma relação dialógica com objetivos comuns.

A capacidade de interagir com os alunos é valorizada por eles como um ingrediente importante neste contexto:

“Às vezes, pela sala ser muito grande, muita gente senta no fundo. Às vezes, quem senta no fundo, nem sempre é porque quer, é porque não chegou na hora. Às vezes, o professor dá mais atenção pra quem está mais na frente, não interage totalmente com a sala”. GF2

Cavaca et al. (2010) reforçaram a importância da boa interação entre professor e aluno para a eficácia do processo de aprendizado, neste contexto a confiança estabelecida nesta relação cria liames que serão fundamentais neste processo, criando um cenário propício para detecção de deficiências pedagógicas, bem como para empreender práticas inovadoras e contextualizadas.

A acessibilidade e a boa comunicação integram este conjunto de características ou habilidades relacionais que os alunos reputam ser fundamentais no ambiente de formação profissional.

“Um professor que seja acessível e que você consiga se sentir à vontade para perguntar. Um professor que você sinta a vontade para discutir, até para questioná-lo, em relação ao que tem sido passado. Porque dos questionamentos que sai o conhecimento”. GF5

JAHANGIRI et al. (2012), no *New York University College of Dentistry*, elencaram as características mais desejáveis de professores das clínicas odontológicas e as mais referidas foram em relação ao caráter do professor congregando códigos como carinho, motivação, empatia, paciência, profissionalismo, disponibilidade e justiça. Confirma-se assim a importância dada pelos alunos aos aspectos relacionais e às características pessoais do professor como sendo de grande influência no processo de aprendizado.

Para reforçar a importância desta relação no processo de aprendizagem cita-se Rios e Schraiber (2012):

Assim, de acordo com o lugar que o professor ocupava na relação com o aluno (e sua aceitação ou recusa), definia-se para o aluno a condição de sujeito ou de objeto na relação professor--aluno segundo os tipos de relação pedagógica que determinariam diferentes “lições informais” de comportamento sobre o que é certo, justo, hábil e bom nas relações entre as pessoas.

A categoria nomeada *os caminhos do processo de aprendizado* foi criada para abrigar duas subcategorias: **fatores que favorecem o aprendizado** e **fatores que entram o aprendizado** que é integrada por fatores intrínsecos e extrínsecos.

Em alusão aos fatores que favorecem o aprendizado, os alunos consideraram essencial que as disciplinas tenham o conteúdo teórico e aplicação prática. Aliar teoria à prática é considerado pelos alunos como uma forma de melhor aproveitamento para a construção do conhecimento como descrito na fala a seguir:

“Você vê toda a matéria teórica, vai pra clínica, não está ficando só um aprendizado teórico. A gente está vendo aquilo na prática e eu acho que é isso que vai fazer a gente sair daqui bons profissionais: aplicar o que a gente aprendeu na prática”. GF2

“A nossa profissão é muito prática, nada supera a gente ir pra clínica, sentar e fazer o que a gente aprendeu aqui dentro da sala de aula. Porque a gente ficar só restrito ao que a gente vê no slide ali, a gente não tem noção do que é a gente sentar e fazer na boca do paciente”. GF5

Os resultados do presente estudo foram similares aos encontrados por Toassi et al. (2012) quando avaliaram o processo de mudança curricular em um curso de odontologia do Sul do Brasil e os relatos dos alunos reforçaram a necessidade da aproximação da teoria da prática.

Este estudo encontrou resultados semelhantes aos de Saliba et al. (2012) que fizeram alusão a este aspecto em uma pesquisa com egressos do curso de odontologia da UNESP, em que os alunos apontaram como pontos negativos do curso a falta de integração entre as disciplinas bem como a integração teoria-prática.

A cobrança dos professores em relação às responsabilidades do aluno também foi ressaltada como um fator que contribui sobremaneira para o aprendizado como é expresso nos relatos abaixo:

“Do jeito que ela está fazendo, de sortear a pessoa do grupo para apresentar, faz todo mundo estudar. O grupo inteiro, força todos alunos a estudarem”. GF1

“Acho que se a gente mesmo percebe que nós não temos essa responsabilidade, eu acho que agente só funciona sobre pressão”. GF5

Juliatto (2013) advertiu que professores acolhedores que tem capacidade para ouvir os anseios e dificuldades dos seus alunos, têm moral para serem exigentes, para impor limites e cobrar responsabilidades, tal postura garantiria um melhor desempenho em sua sala.

A contextualização da disciplina seja em relação a outras subsequentes no âmbito da atuação profissional, ou ao contexto da prática cotidiana, se mostrou essencial para os alunos refletindo o conceito de conhecimento significativo como referido a seguir:

“Por exemplo, em [...], você corre mais atrás de coisas até extracurriculares porque você gosta, porque você é estimulado a gostar. Você tem uma prática, você vê que aquilo tem uma aplicação no seu curso. Então, você busca mais, você quer aprender mais”. GF2

“Chamar a atenção da turma pra importância da disciplina por mais às vezes chata que a gente considere. Porque, a partir do momento... existem professores que todas as aulas que começam, eles falam “Por que estudar esse tema? Qual é a importância dele”? GF5

Freitas et al. (2009) reforçaram o conceito de aprendizagem significativa que oportuniza ao aprendiz dialogar com conhecimentos prévios à sua entrada no ensino superior, conhecimentos de disciplinas atuais e das subsequentes.

Juliatto (2013) considerou que o bom professor é apaixonado pelo que ensina, proporciona segurança ao aluno no caminho do aprendizado, relaciona a sua disciplina com a aplicação na vida prática e aponta as ligações dela com as outras disciplinas.

Ao variar as estratégias de ensino, os alunos consideram que se ampliam as possibilidades de aprendizado levando em conta a diversidade da sala de aula e que este fator também melhora a motivação como referido a seguir:

“Não existe um processo educativo que seja perfeito, o ideal! O que eu penso que contribui para sua educação é a variabilidade mesmo. Então, uma aula expositiva é bom? É bom. Tem os seus lados negativos? Tem. Aula no quadro é bom? Mas tem suas limitações. Uma aula com caso clínico é bom? Mas tem suas limitações. Uma aula prática é bom?”? GF2

Frota et al. (2011) reafirmaram a necessidade de adequar e variar as estratégias de ensino com o intuito de melhorar o desempenho de professores e alunos. Segundo os autores atualmente existem diversas possibilidades de estratégias ofertadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Este estudo relata a experiência exitosa da utilização do portfólio como estratégia facilitadora do processo de aprendizado, nesta ocasião, ele foi implementado através de um ambiente virtual para alunos de cursos da saúde em uma universidade do Ceará. O estudo indicou que 100% dos alunos acreditam que o portfólio facilita o processo de aprendizagem.

A disponibilidade de monitores para auxílio dos alunos favorece o aprendizado como é evidenciado no relato a seguir:

“Um método bem interessante que eu achei foram os monitores. A professora colocou monitores e alguma coisa que a gente tinha dúvida de saber o que era realmente, a gente chamava os monitores, eles ajudavam. A partir dessa nova opção, se tornou mais fácil e a gente aprende melhor”. GF1

Confirmando este relato, Pereira (2007) afirmou que a monitoria além de representar um grande estímulo para o aprendizado do monitor e espaço profícuo de iniciação para a docência. Tal ferramenta figura ainda como um estratégia eficaz de consolidação da melhoria da qualidade de ensino e uma exigência da comunidade acadêmica no ensino superior brasileiro.

A proposição de exercícios para auxiliar na sedimentação e fixação do conteúdo ministrado apareceu para os alunos como uma alternativa eficaz, embora nem sempre aprazível como fica notório na fala abaixo:

“Outra que eu ia falar, que todo mundo reclama, mas que eu acho que é uma maneira muito boa de aprendizagem, são os exercícios semanais. Fica pesada a nossa

semana, mas ajuda a reforçar o conteúdo. Mesmo você não gostando, ajuda a reforçar“. GF2

A subcategoria designada **fatores que entram o aprendizado** engloba fatores extrínsecos e intrínsecos. Em relação aos fatores extrínsecos, a estrutura para o curso aparece em diversos âmbitos limitando as possibilidades de aprendizado como revelam os relatos a seguir:

“Agora, depois de um ano, eles colocaram elevador. As salas não têm ar-condicionado, então, muita gente num local abafado prejudica muito o ensino“. GF2

“As clínicas também estão deploráveis, estão caindo aos pedaços, os sugadores não sugam, estão muito fracos, acaba a energia frequentemente, as canetas alta-rotação estão fracas, travando, as cuspidadeiras não estão funcionando, estão entupidas, o banheiro está também ruim, só tem um aparelho de Raio x, o equipamento está antigo, tudo travando, velho, difícil de manusear e falta de material na clínica“. GF4

Cavalcanti et al. (2010), ao estudar as razões do ingresso e da evasão dos alunos de odontologia de uma instituição pública, concluíram que a estrutura física era responsável pela evasão de 36,8% reafirmando o quanto este fator pode comprometer o aprendizado.

Contrário ao presente estudo Saliba et al. (2012) referenciaram como fatores que favoreceram o aprendizado no curso de odontologia da UNESP a infra-estrutura. Os ex-alunos mencionaram a boa qualidade das salas de aula, biblioteca, clínicas e equipamentos.

No curso de odontologia em questão, os alunos se sentem sobrecarregados em relação aos seus afazeres e atribuíram a esta sobrecarga parte das dificuldades do aprendizado como transparece nos relatos a seguir:

“No terceiro período a gente teve sete matérias, acumula muita coisa. Tinha que estudar pra Fisiologia, Patologia, Farmacologia. Era muita coisa de uma vez e aí acabava que a gente não aprendia nada. Só estudava para prova e perdia o resto“. GF3

“A nossa carga horária está muito saturada. Na prática a gente sente isso, porque a gente chega cansado. Até professores já vieram falar comigo que a gente está chegando tão cansado que a gente não consegue concentrar. Eu acho que não tem como amenizar isso, mas é um problema“. GF2

Frota et al. (2011) ressaltaram que a elevada carga horária dos cursos de odontologia dificulta os espaços para estudo e apontaram que os ambientes virtuais de aprendizado surgem como uma alternativa viável para minimizar este percalço.

A falta de integração entre as disciplinas figura como um empecilho para o processo de aprendizado na concepção dos alunos como refletem os relatos abaixo:

“Uma coisa que eu vejo como problema é que, às vezes, as disciplinas que são pré-requisitos umas das outras não têm comunicação entre si. Por exemplo, a gente está vendo [...] agora e o professor toda aula fala: “Como vocês viram na [...]” E a gente não sabe. A gente não viu”. GF2

“O professor vê um caso e: “Não. eu sou professor de Dentística, vou passar isso para você.” Ai você tem que ir atrás do professor de Endodontia para fazer aquilo, tem que ir atrás do professor de Peridontia e você não tem aquela visão integrada da coisa. Acaba ficando perdido”. GF4

O presente estudo encontrou resultados equivalentes aos de Moimaz et al. (2010) desenvolvido em um curso de graduação de odontologia da Universidade Estadual de São Paulo. Foi relatado que 66% dos alunos referiram-se à duplicação de conteúdos trabalhados e 41% disseram que a integração interdisciplinar era insatisfatória. Tal fato evidencia a nítida fragmentação do ensino, embora, contraditoriamente o Projeto Pedagógico de Curso da instituição prime pela integração de conteúdos.

Em contraposição aos resultados encontrados neste estudo, Fadel e Baldani (2013) que os alunos do curso de odontologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), estão muito satisfeitos com a integração entre os conteúdos bem como com a integração teoria-prática. Afirmaram que a instituição, juntamente com seus docentes, executam adequadamente o projeto pedagógico de curso neste sentido.

A falta de formação pedagógica do docente influi sobremaneira no processo de aprendizado, limitando as possibilidades do professor em atuar e conseqüentemente do aluno em aprender. Neste contexto surgem também a discussão das exigências para admissão de professores no ensino superior como referido na fala abaixo:

“Eu acho que é extremamente necessário que o professor tenha o conhecimento de docência, porque a gente vê que tem professores que não têm conhecimento nenhum de docência, porque, na maioria das vezes, eles entram num

processo seletivo que só exige um mestrado ou doutorado e, na maioria das vezes são bons cirurgiões, mas quanto à questão de ensino, eles deixam a desejar”. GF3

O presente estudo abonou os resultados de Toassi et al. (2012) que salientaram que os alunos afirmaram a falta de preparo dos professores, não no que aludia ao preparo técnico, mas sim ao entendimento do que seja ensinar e como fazê-lo diante da proposta do currículo integrado. A visão equivocada que quem sabia fazer também sabia ensinar, reforça a errônea idéia que um bom profissional seria necessariamente um bom professor.

Evidenciou-se nas falas uma insatisfação em relação à distribuição da carga horária de determinadas disciplinas após a reformulação curricular. Os alunos alegaram que a reforma se mostra insuficiente para algumas disciplinas não conseguem ministrar o conteúdo a contento e exagerada para outras como fica notório nos seguintes relatos:

“Eu acho que a carga horária está mal distribuída, porque algumas matérias não merecem as horas que elas têm, digamos assim. E outras mereciam mais. Por exemplo: Odontologia Social”. GF2

“A gente tem que formar dentista aqui na faculdade, e às vezes matérias que realmente fazem a gente ser dentista parece que não são priorizadas”. GF4

“Eles pegaram três matérias e colocaram dentro de uma matéria só, dentro de quatro meses, pra você Periodontia, Endodontia e Cirurgia”. GF4

Ao oposto do que foi evidenciado neste trabalho, os estudantes do curso de odontologia da UEPG demonstraram insatisfação com a prioridade atribuída às disciplinas clínicas em detrimento aos estágios do SUS (FADEL e BALDANI, 2013).

Outro obstáculo para o aprendizado ancora-se na discordância entre os professores perfazendo um ambiente de aprendizado muitas vezes ambíguo e desagradável para o aluno e tal postura segundo eles acarreta prejuízos não só para o aprendizado mas também para os pacientes, como é expressado nas falas a seguir:

“Você tem todas as filosofias juntas na Clínica Integrada e um professor criticando o planejamento do outro e mudando. ‘Não, você vai fazer outro. Pode jogar essa moldagem fora. Agora você vai fazer acréscimo de resina e vai fazer outra moldagem, porque mudou o planejamento.’ E o mais prejudicado nessa história é o paciente. Às vezes não é nem o aluno”. GF5

“Tem professores dentro da mesma matéria que não se gostam. Você vai num professor de tal matéria e pergunta uma coisa, e pergunta pra um professor da mesma matéria, eles competem entre si, falam: ‘Não. Eu não concordo com isso que o professor falou. Porque não dá certo’. Deixa a gente perdido. E, se um começa a orientar, o outro fala: ‘Esse caso aí é do fulano, então não vou nem intrometer’ ”.
GF4

O presente estudo encontrou resultados equivalentes aos de Oliveira e Vasconcelos (2011) a respeito da falta de entrosamento entre os docentes que foi referenciada por alunos participantes da pesquisa como sendo um empecilho para o aprendizado. Em alusão ao mesmo contexto, Rios e Schraiber em 2012 ressaltaram em estudo em uma faculdade de medicina, que muitas vezes os caprichos e vaidades determinam o comportamento de certos professores e que infelizmente estas posturas se sobrepõem ao processo de aprendizado e subjagam o respeito ao aluno e ao paciente.

Toassi et al. (2012) revelaram em estudo realizado em um curso de odontologia do Sul do Brasil que o desencontro entre os professores e a dificuldade de integração foram apresentadas pelos alunos como uma fragilidade do curso.

A burocracia é um fator comprometedor, uma vez que desvia o foco do aprendizado e ocupa o tempo que poderia ser empenhado em outras atividades. Ela é refletida essencialmente pelo preenchimento de fichas, protocolos, autorizações em clínicas como evidencia este relato:

“Uma coisa que dificulta demais o nosso aprendizado é a tamanha burocracia que tem pra fazer tudo aqui na faculdade. Tudo que vai se fazer, demora o triplo do tempo, para pegar a autorização de tudo, pra assinar todas as fichas. São milhares de fichas que tem que assinar”. GF4

A falta de clareza nos critérios de avaliação principalmente nas clínicas também dificulta o aprendizado à medida que não oferece um retorno sobre as falhas e em que aspectos o aluno poderia aprimorar.

“A gente não tem essa noção também dos critérios de avaliação dentro de clínica. Por exemplo, a gente não sabe que nota o professor deveria dar para gente diante de tal procedimento que a gente fez. Por exemplo, devido à organização você recebe tal nota. A gente não tem esse retorno, a gente não tem esse feedback. ‘Você

tirou 2.8 porque você não conseguiu fazer isso, isso e isso.’ ou ‘Porque você teve dificuldade nisso’ ”. GF4

Matias et al. (2007) ponderaram sobre as peculiaridades e dificuldades da avaliação de procedimentos clínicos em que inclui-se a avaliação do conhecimento teórico pregresso, a familiarização com procedimentos técnico-científicos, a habilidade psicomotora para realização de procedimentos em pacientes, o desenvolvimento de habilidades críticas frente as variáveis clínicas e o aprimoramento das habilidades sociais, éticas e morais. Ainda conta-se com a possibilidade de na mesma clínica haverem várias concepções avaliativas, sendo que a falta de consenso poderia minar a confiabilidade, a objetividade e a imparcialidade da avaliação.

Posterior a mudança curricular algumas disciplinas passaram a integrar um único eixo e perderam sua individualidade e carga horária. Na ótica do aluno tal fato acarretou alguns prejuízos para o aprendizado como descrevem a seguir:

“Então, no atendimento clínico, essa integralização foi fantástica, mas, no teórico das disciplinas, acho que não é o caminho, porque tudo passa muito corrido, não tem um método de avaliação que consiga fazer isso, consolidar isso. Nós temos um perfil muito passivo das coisas, a gente não sabe estudar. Então, acabou que ficou muito prejudicado por conta dessa integralização dos conteúdos teóricos”. GF5

“Antes os alunos tinham cada disciplina e no quinto ano, eles faziam a disciplina que chamava Clínica Integrada, que integrava isso tudo, todas as disciplinas. Eu acredito que poderia voltar a ser assim, porque, se fosse assim, a gente teria uma base das especialidades isoladas e, depois, a gente teria um ano pra ter esse contato integrado. Porque, da forma que está hoje, a gente fica prejudicado”. GF4

Segundo os alunos as aulas serem delegadas a mestrados e doutorandos pode ser um fator que em alguns casos compromete o aprendizado como é relatado a seguir:

“Aqui na faculdade as aulas são muito entregues, responsabilizadas para mestrados e monitores. Eu não tenho nada contra, mas, de certa forma, eu vejo que uma parte do conteúdo fica prejudicada, porque, querendo ou não um professor que tem uma formação, que tem um mestrado, que já tem um doutorado pronto, já tem algo a mais pra passar pra gente. E quando a aula é ministrada por mestrando, ele está inseguro e acho que muita coisa deixa de ser passada pra gente”. GF2

A clínica é um ambiente de aprendizado que requer a orientação e supervisão constante do professor. Os alunos relataram que muitas vezes a quantidade de professores não é suficiente para atender a demanda gerando morosidade no atendimento e conseqüente prejuízo para o aprendizado. Este fato fica explícito na declaração a seguir:

“O aproveitamento é mínimo, porque a gente tem sempre que esperar um professor, demora demais. Então, um procedimento que a gente faria em meia-hora, no máximo uma hora, a gente fica enrolando duas horas, duas horas e meia, com o mesmo paciente. Porque tudo que a gente tem que fazer, a gente tem que chamar o professor. O professor não está dando assistência só para gente, ele está dando assistência pra mais seis, sete duplas”. GF5

A pressão e tensão gerada pela postura de alguns professores podem, segundo os alunos, exercer um efeito negativo para o aprendizado, como esclarece o seguinte relato:

“Então, criou uma tensão muito grande. Criou uma tensão muito grande na hora de aplicar a prova. Parecia que a gente estava fazendo um vestibular. A primeira prova que eu fiz eu fiquei aterrorizada. Eu fiquei muito pior na prova, porque foi muito extensa, tinha umas dez pessoas pra olhar a gente que nem fiscal de vestibular pra ver se estava colando ou não”. GF2

Rios e Schraiber (2012) destacaram no encontro pedagógico no curso de medicina, que a postura dos professores, como encontrado nesse trabalho, produz um ambiente de tensão e desqualificação do aluno. Neste ambiente observa-se um protagonismo ínfimo do aluno por temor da humilhação em decorrência dos erros e das dúvidas. Tais conjuntos de atitudes foram nominados como a ”pedagogia do medo”, que causa revolta e sofrimento mas que normalmente são aceitas como habituais e necessárias ao ensino médico.

Em relação aos dois códigos anteriores, número de professores insuficiente em clínica e pressão e tensão em algumas disciplinas, Cavaca et al. (2010) reforçaram através da citação de alunos do curso de odontologia da Universidade Federal do Espírito Santo, que o número insuficiente de professores em clínica comprometia sobremaneira o aprendizado. A pressão psicológica que alguns professores exercem sobre os alunos estabelecem uma relação conflituosa e inadequada para o aprendizado como encontrado no presente estudo.

As estratégias de ensino são ferramentas fundamentais ao processo de aprendizado e podem determinar o sucesso ou fracasso dessa trajetória sendo que a fala a seguir ilustra este fato:

“Eu acho que a aula expositiva também atrapalha muito no sentido de que o excesso de conteúdo que é dada numa aula expositiva de slides, por exemplo, acaba forçando a gente a decorar demais e aprender de menos. Então, você decora a matéria que foi dada naquela aula ali para a prova e, depois, nem sempre você se lembra de tudo que aconteceu ali”. GF2

Lazzarin et al. (2010) ressaltaram que a aula expositiva tem a vantagem de economizar tempo, porém, as suas limitações se expressam ênfase na comunicação verbal, no autoritarismo do professor e na inibição da atuação do aluno.

Não situar a disciplina no curso e na profissão ou não ressaltar a sua aplicação prática pode diminuir o interesse do aluno e comprometer o sucesso em disciplinas subseqüentes:

“É uma disciplina que, apesar de reconhecer a importância, a gente sente que não aprende por conta disso, dessa distância. Não é tão associado com a clínica. Não é tão associada com a nossa profissão”. GF3

“E outro problema que eu acho também é as matérias básicas não conseguirem aproximar do curso. Isso atrapalha demais. Porque, às vezes, elas ficam falando coisas que a gente não vai usar na nossa profissão, que chega aqui na clínica e a gente precisa usar outras coisas, mas a gente perdeu muito tempo vendo coisas que a gente não vai usar”. GF2

Cavalcanti et al. (2010) relataram que 20% dos alunos remeteram como causa da evasão a insatisfação com o currículo, enfatizando a distância em relação ao curso que permeiam essencialmente o primeiro e segundo períodos, confirmando o relato dos alunos neste estudo. Toassi et al. (2012) reforçaram por meio das respostas dos alunos a necessidade de aproximação da área básica com a clínica, através de um estudo realizado em uma faculdade de odontologia no Sul do Brasil em que se verificou a percepção dos alunos e professores sobre as alterações curriculares.

Dentre os fatores que entravam o aprendizado, o segundo aspecto observado envolveu fatores inerentes ao próprio aluno aqui nominados de fatores intrínsecos.

A passividade e a acomodação do aluno permeiam de forma confessa a conduta dos estudantes como expressam os relatos a seguir:

“A passividade do aluno, até mesmo com relação às metodologias ativas. A gente chega aqui de forma muito passiva. Só espera que o professor venha aqui, dê o conteúdo, a gente assiste e vai embora. Então, essa posição do aluno frente às aulas, frente ao professor, também contribui, ou não para aprendizado”. GF5

“Eu acho que um problema dos alunos, em geral, é que nós somos muito acomodados. A gente quer tudo na mão. E isso não muda. A gente é muito acomodado, é muito difícil a gente correr atrás das coisas”. GF2

Frota et al. (2011) ressaltaram a postura passiva do aluno em relação ao seu aprendizado como sendo expressiva do modelo educacional da maioria das universidades brasileiras. O aluno se sente mais confortável na posição de ouvinte e tem preferência por aulas expositivas se eximindo da sua responsabilidade na busca do aprendizado. Porém, lembraram que esta postura passiva do aluno também é determinada pela atitude do professor, em um modelo em que o professor preconiza a transmissão vertical de conteúdos em detrimento a um processo dialógico. Os alunos se mostravam distantes, poucas vezes concordavam ou discordavam e, portanto, a submissão e a obediência caracterizavam o lugar de aprendizado.

A rotina de um curso superior, via de regra, não é prontamente incorporada pelos alunos e tal fato poderá implicar em alguns dilemas, A dificuldade em organizar os horários de estudo e o hábito de sempre deixar o conteúdo para estudar muito próximo às avaliações comprometem o bom aprendizado do aluno.

“E outra coisa também que me dificulta é que eu não consigo organizar o meu horário de estudar, quais disciplinas que eu posso preparar hoje e quais disciplinas ficarão para outro dia”. GF1

“Eu sou muito sincera, porque eu tenho dificuldade em estudar. Então, eu fico comprometida, porque tem prova amanhã eu estudo hoje”. GF1

A timidez, além de afetar o relacionamento com os colegas pode comprometer o aprendizado na medida que inibe o questionamento dos alunos e atravanca o aprendizado.

“Outra coisa que me dificulta muito, é o problema de timidez. Eu ficava sempre tímido no meio dos companheiros. E, mesmo que eu queira perguntar uma coisa, eu fico com vergonha de chegar na pessoa e fazer uma pergunta. E, às vezes,

mesmo se o professor está explicando a matéria e eu tenho uma dúvida, eu sinto tímido para interromper o professor para perguntar uma coisa”. GF1

A bagagem intelectual prévia do aluno é um desafio que o professor tem que lidar. No entanto esta possível limitação é experimentada pelo aluno como pode-se averiguar na referência a seguir:

“Também quanto ao meu ensino eu vim de escola pública e nós, no Brasil, não temos um ensino tão legal assim nestas escolas. Então, quando chega numa área de exatas, se tem alguma matéria relacionada à física, química, alguma coisa assim, eu sinto bastante dificuldade. Então, eu tenho que me esforçar mais ainda para aprender”. GF1

Ariyasinghe e Pallegama (2012), em um curso de graduação de odontologia no Sri Lanka analisaram os fatores que influenciavam no desempenho acadêmico do aluno do primeiro e segundo ano do curso. Neste estudo, embora o idioma tenha se confirmado como principal fator limitante para o bom aprendizado, pois o curso adotou o inglês. O segundo fator mais importante foi referido como sendo a falta de embasamento concedida pelo ensino fundamental e médio comprometendo o bom desempenho no primeiro ano do curso.

A categoria nomeada de *utilização de metodologias ativas no ensino superior* foi criada para agregar duas subcategorias: *fragilidades das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem*.

As fragilidades das metodologias ativas se expressam através de códigos como a resistência do aluno em participar de estratégias que representam estas metodologias como fica patente nas seguintes declarações:

“A gente acaba fazendo por obrigação, porque vai cair na prova e cinco minutos depois, ninguém lembra de nada, não gosta da matéria, acaba se tornando uma coisa chata que a gente cria uma antipatia pela matéria e pelo professor”. GF3

“Eu vejo a preferência unânime pelas metodologias tradicionais de uma bagagem que você já vem, desde o ensino médio, ensino fundamental. Então, desde essa época, nós somos acostumados a aprender pelo método tradicional. Não tem metodologia inovadora no fundamental e no médio”. GF4

Embora se saiba da dificuldade que significa e o empenho que demanda empreender estratégias de ensino nesta ótica, aos olhos dos alunos transparece a impressão de omissão de papel do professor nestas atividades como é notório no relato a seguir:

“Eu acho que tem que tomar muito cuidado com aquele professor que visa somente a metodologia ativa pra que o papel dele não passe a ser ausente. Tem professor que aproveita dessa situação e omite a sua função. Então, coloca demais a sua função no aluno, o aluno que se torna o ativo. Aí, o aluno, às vezes, se perde, o professor perde a sua função, e aí acaba que o objetivo do ensino não é concretizado, o aluno não aprende”. GF1

“Mas tem hora que, uma matéria que eles nem deram, nós damos essa matéria para ele. Fica parecendo que ele está com preguiça de dar aula e mandou a gente dar aula”. GF4

Algumas estratégias utilizadas, na percepção dos alunos, podem constrangê-los e neste contexto se vêem compelidos a participar destas atividades como clarifica o seguinte relato:

“Eu acho que ela tem que ser mais objetiva e que não obrigue as pessoas a fazerem aquilo que elas não gostam. Tem muitas metodologias que envolvem todo mundo e as pessoas fazem porque são obrigadas, porque aquilo vai valer nota. Eu acho que tem que ter um consenso de que as pessoas não façam aquilo que elas não querem fazer. A gente está aqui pra aprender”. GF3

A definição de objetivos na utilização de metodologias ativas também é questionada pelos alunos.

“Uma metodologia ativa que nos puxe pra clínica, nos puxe para aula, nos faça participar, desenvolver, mas sem uma infantilização sem um rumo, sem um sentido, sem objetivo, que é o que acontece”. GF2

“Então, quando os objetivos não são claros, talvez precise um pouco de esclarecimento dos professores, porque se a gente não tem um objetivo, se a gente não sabe onde é que aquilo ali vai chegar, ninguém fica estimulado”. GF5

Marin et al. (2010) confirmaram estes relatos reforçando a necessidade dos objetivos serem claros para que os alunos estejam cientes da intenção destas propostas.

Freitas et al. (2009) recomendaram que a metodologia a ser empregada deve contemplar os objetivos da profissão além de despertar o interesse do aluno para o pensar, questionar, aprender fazer e assumir uma responsabilidade profissional.

Embora a resistência às metodologias seja evidente, os alunos ponderam sobre a forma que elas estão sendo empregadas.

“Na [...], por exemplo, a gente tem muita aula de pintar, colorir, fazer cartazes. E isso acabou tornando um pouco cansativo. Parece que a gente chega na faculdade querendo ser tratado mais como gente grande, não sei. Mas fica meio chato. Talvez se pedisse para fazer, sei lá, uma síntese, uma discussão, que fosse. É um tipo de metodologia ativa também, mas acho que diferente dessa de fazer cartazes, de pintar, colorir”. GF3

“Em relação ao que o colega falou, que o PBL funciona na Suécia, mas ele funciona aqui do outro lado da praça, com alunos que entram com dezesseis, dezessete anos. Eu acho que o problema não é na metodologia ativa, o problema é na metodologia aqui utilizada”. GF5

Além da forma de emprego, o excesso de utilização destas metodologias foi referido pelos alunos como um ponto negativo na formação profissional como o relato a seguir ratifica:

“O que eu acho que desfavorece mais é o exagero desse uso de metodologia ativa, porque as matérias que tem sempre metodologia ativa em todas as aulas seguidas a gente não consegue aproveitar mais nada. Quando você consegue mesclar isso eu acho que fica melhor”. GF5

O fato destas metodologias usualmente não terem integrado a formação pregressa destes alunos, representa para eles um motivo de desabono na utilização no ensino superior como a fala a seguir confirma:

“Eu acho que depende muito do aluno também. Ele sempre foi acostumado a ter essa metodologia tradicional e ao entrar na faculdade que tem esse sistema, ele pode estranhar mesmo e não gostar”. GF1

A falta de familiaridade dos alunos com estas metodologias, segundo Marin et al. (2010) pode despertar nos alunos a sensação de que não sabem o que deveriam estar aprendendo.

Frota et al. (2011) reforçaram que os alunos estão mais predispostos a aulas expositivas pelo modelo hegemônico tradicional tanto no ensino médio quanto na maioria das instituições de ensino superior.

A falta de capacitação do professor em coordenar estas atividades se evidencia frente aos alunos, surgindo este fator como uma debilidade destas metodologias, como denota o relato a seguir:

“Eu acho que falta competência por parte do professor quanto à formação em metodologia ativa. Nem professor direito sabe como que é uma metodologia ativa e, na maioria das vezes, ele joga aquela atividade pro aluno e não sabe como é que ele faz. Eu acho que o professor tem que gerenciar o processo”. GF3

A dificuldade dos professores em empregar estas metodologias de ensino não passa despercebido aos alunos. Porém, Freitas et al. (2009) afirmaram que neste processo o aluno é mais objeto que sujeito e o professor, mais vítima que autor, o que impede que tais metodologias alcancem os objetivos pretendidos.

Na percepção dos alunos, a utilização de metodologias ativas, pode extrapolar ao controle do professor e favorecer um clima de indisciplina no ambiente de aprendizado, comprometendo-o. O relato a seguir destacou esta idéia:

“A impressão que se dá é que o professor não quer se dar ao trabalho de elaborar uma aula e está jogando a responsabilidade que era dele pra cima dos alunos e, conseqüentemente, ninguém aprende nada, a aula acaba virando uma bagunça”. GF3

Finalmente, os alunos não crêem na eficácia destas metodologias para ministrar conteúdos como ilustra a referencia abaixo:

“À respeito das metodologias ativas, eu acho que elas são úteis desde que elas sejam usadas pra fixar o conteúdo, e não pra gente aprender. Todas as experiências que eu tive que elas foram usadas para aprender, elas não deram certo. A gente não aprende, a gente se perde”. GF3.

Marin et al. (2010) ao avaliarem junto à estudantes de medicina e enfermagem as fragilidades das metodologias ativas, verificaram que a mudança abrupta de método gera insegurança. Os alunos relataram não saberem ao certo do que deveriam aprender e portanto se sentem perdidos na busca do conhecimento.

A outra subcategoria que integra esta categoria envolve os *benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. Esta subcategoria foi originada para agregar códigos como a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, como expressa no relato a seguir;

“Então, eu acho que a metodologia ativa tem que atingir o cirurgião-dentista, atingir o aluno naquilo que concerne a ele procurar o aprendizado dele, de ir atrás”.

GF5

Nesta conjuntura, eles reconhecem que a utilização das metodologias ativas orientadas para um conteúdo e objetivos propícios podem contribuir com o aprendizado, como a fala a seguir revela:

“Antes de a gente definir o tipo de metodologia que vai ser usado, eu acho que, primeiro, a gente tem que avaliar objetivo. ‘O que a gente quer atingir passando aquele conteúdo?’ E, a partir daí, definir se eu vou abordar aquele conteúdo de uma forma tradicional ou usando outro tipo de metodologia ativa. Eu acho que tudo vai depender do que eu quero passar e como eu quero passar isso”. GF5

Freitas et al. (2009) reforçaram a citação acima lembrando que a utilização de metodologias ativas em odontologia pode ser influenciado pelo tipo de população-alvo, pelo grau de disponibilidade do grupo de alunos, pela habilidade do professor em escolher uma metodologia adequada ao que se queira ensinar.

A integração de conteúdos, embora essencial, não é uma tarefa fácil no âmbito da formação profissional e os alunos vislumbram nas metodologias ativas uma possibilidade de alcançar este objetivo como exemplifica a fala abaixo:

“E eu acho muito legal na forma como se aprende, Só que, por exemplo, aqui a gente vê tudo separado – vê Anatomia, Histologia. Lá, eles separam, por exemplo, Sistema Cardiovascular - aí fica dois meses estudando a parte de Anatomia, Histologia, Fisiologia, tudo que envolve. Então, eu acho que você forma um

conhecimento mais globalizado da coisa. Se for separado depois, você tem que juntar”. GF2

Cruvinel et al. (2010) ressaltaram a importância da integração de conteúdos e da sua aplicabilidade prática para uma formação profissional com excelência.

Na visão dos alunos algumas estratégias de ensino usuais em metodologias ativas surtem efeito benéfico para o aprendizado como é expresso na fala abaixo:

“E eu acho que, em vários momentos, essa disciplina fez metodologias ativas, trabalhos interessantes. Igual, teve um júri simulado, eu achei bem interessante, até para tomada de decisões clínicas mesmo, questão de adequação do comportamento”. GF5

O presente estudo reforçou os dados obtidos por Marin et al. (2010) em seu estudo sobre fragilidades e fortalezas das metodologias ativas realizado com alunos de medicina e enfermagem dentre as fortalezas destaca-se a possibilidade de aproximação com a realidade o que favorece a integração entre o ciclo básico e clínico e o preparo para o trabalho em equipe.

A categoria chamada de *sugestões e desejos do aluno para melhoria do aprendizado* foi gerada para expressar os anseios dos estudantes de graduação em relação à sua formação profissional e incorpora códigos como a melhoria da estrutura representada no relato a seguir:

“Estrutura física, incluindo laboratório e clínicas – desde lá do Campus, com peças de Anatomia ruins, estragadas, escassas; microscópios ruins também; até aqui nos laboratórios da clínica, e também dentro da própria clínica, os sugadores, os equipos, o ar condicionado estragado”. GF4

A didática, condição essencial para o aprendizado, representa uma aspiração dos alunos para aprimorar o processo de aprendizado.

“Então, o que eu acho interessante o professor ter mais didática na aula dele e tentar atrair a atenção do aluno e mostrar, vamos dizer, o caminho das pedras, pro aluno não se frustrar, não sair da sala de aula e falar: ‘eu não aprendi’ “. GF1

O aprimoramento da didática no processo de aprendizagem figura como condição essencial para a melhoria da formação profissional, como referem os alunos. Porém tal habilidade esta atrelada à formação pedagógica adequada que muitas vezes não faz parte da aquisição de conhecimentos dos professores da área de Saúde. Machado et al (2011) confirmaram este fato em estudo em que afirmaram que os professores são recrutados entre

profissionais que possuem mestrado ou doutorado, e que por vezes estas habilitações não os capacitam para o exercício da docência.

Clarificar o processo avaliativo, ofertando um retorno ao aluno sobre o que é esperado e o que pode ser melhorado, na concepção dos alunos poderia aperfeiçoar o aprendizado como expressaram no seguinte relato:

“Os métodos de avaliação aqui deveriam ser melhores esclarecidos aos alunos. No sentido que, por exemplo, quando você fala que você errou alguma coisa, eu acho que leva a pessoa a querer melhorar. E o que a gente vê, em especial nas clínicas – provas nem se fala, tem provas que a gente nunca recebeu. A gente nem sabe o que errou ou acertou, só vê a nota no portal – mas na clínica o professor fala: ‘Ficou ótima sua restauração. Dois e meio!’ Mas por que perdeu os outros meio ponto”? GF5

Matias et al. (2007) ressaltaram que a avaliação na clínica odontológica necessita de critérios claros e específicos e que os mesmos possam ser sistematizados e acordados pelos professores e elucidados para os alunos. As limitações de se usar os mesmos critérios abordados em avaliações teóricas podem favorecer a subjetividade, por vezes a injustiça, e incorrer no risco de não contemplar os objetivos almejados na formação profissional.

Os alunos julgam que a carga horária de algumas disciplinas deveria ser revista em virtude de algumas terem carga horária muita extensa e outras ficarem com o conteúdo prejudicado em função da exiguidade do tempo.

“Uma sugestão que eu daria eu acho é uma revisão do currículo – apesar de ter sido mudado em 2006, eu acho que precisa. Porque tem disciplina com carga horária em excesso, que não precisaria tanto e outras faltando. Então, eu acho que essa redistribuição de carga horária melhoraria essa questão de rapidez dos conteúdos”. GF5

“Odontologia Coletiva, você tem em três anos durante seu curso. Então, em sessenta por cento do seu curso você está vendo Odontologia Coletiva, sendo que tem matérias que você vai ver em um semestre”. GF3

Egressos do curso de odontologia da UNESP relataram em uma pesquisa desenvolvida por Saliba et al. (2012), que gostariam de ter em seu currículo mais disciplinas que preparassem para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) e que aproximassem a formação

da realidade nacional em lugar do ensino elitizado que haviam recebido. Tal relato contrapõe-se aos encontrados neste estudo.

O aumento do número de avaliações também figura como um desejo destes estudantes:

“Muita matéria e poucas provas. Eu gosto mais da aplicação de [...]. É pouca aula e prova constantemente, todo final de aula a professora faz um visto, cobrando do aluno, sabe”? GF1

A sobrecarga de disciplinas em alguns períodos do curso é percebida pelos alunos como um fator que deveria ser revisto em função de um melhor aproveitamento.

“E outra coisa é a redistribuição da matéria, que já foi falado. O primeiro e o segundo ano, e o terceiro um pouco, ficam meio apertados. Eu acho que tem que redistribuir isso aí. Às vezes distribuir melhor as matérias. Sei lá que jeito que faz”? GF4

A importância da contextualização das disciplinas seja para disciplinas subsequentes ou no contexto profissional fica evidente nesta referência dos alunos.

“Muitas vezes a gente senta numa cadeira e só vê vários slides, slides, slides e o professor não promove nenhuma criticidade. Às vezes, a gente até pergunta: ‘Eu estou no curso de Odontologia mesmo? O que eu estou estudando mesmo’? Às vezes, a gente até pergunta: ‘Eu estou em qual disciplina mesmo’”? GF1

Em referência a este fator, alunos egressos do curso de odontologia da UNESP em uma pesquisa coordenada por Saliba et al. (2012) relataram em oposição aos resultados deste estudo que as disciplinas básicas foram muito bem ministradas e perfeitamente direcionadas para a formação do cirurgião dentista.

O anseio dos alunos em serem ouvidos fica patente no relato a seguir:

“Poucas vezes somos ouvidos sobre o que interessa ou não pra nós, sobre o que estamos aprendendo, sobre como estamos aprendendo”. GF3

Neste mesmo contexto Subramanian et al. (2012) reforçaram essa necessidade presumida pelo aluno justificando que este retorno é de grande importância para conduta pedagógica no sentido de aprimorar a formação profissional. Tal estudo professa a participação do aluno como parceiro no processo de aprendizado e que ouvir seus anseios não significa uma aplicação direta de medidas no sentido de suprir suas expectativas, mas sim,

uma análise crítica delas e uma contextualização com os demais agentes do processo de aprendizado no sentido de apurar necessidades reais e desejos não fundamentados.

A elevação da média e o estabelecimento de cotas de procedimentos nas clínicas aparecem como elementos que poderiam favorecer uma formação profissional de qualidade.

“A questão da média também é outra coisa que deveria ser mudada. Porque, com a média baixa, diante de várias outras coisas que você pode fazer para não reprovar, para não ter que repetir aquela disciplina, acaba deixando a gente não assumir a nossa responsabilidade, porque eu sempre sei que nada vai acontecer comigo, sempre vai ter uma alternativa que vai me livrar de assumir aquilo”. GF5

“Eu tive a oportunidade de ficar uma semana na Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Unicamp e percebi o funcionamento da clínica lá, que é uma clínica integrada, mas os alunos têm essas cotas. Então, tem que fazer pelo menos uma coroa, tem que fazer tantos pontos de Dentística, cada tipo de restauração é uma cota de pontos. E eu acho que o pessoal, apesar de formar em quatro anos e nós aqui em cinco, eles saem mais preparados, clinicamente falando, do que nós. Por causa disso. Eu acho que seria interessante implementar”. GF5

O comprometimento dos professores com a atividade de ensino irrompe neste estudo como uma postura necessária ao bom andamento do processo de aprendizado.

“E tem muitos professores que na clínica, que vão para fora, e tem vezes que até saem mais cedo da clínica e a gente fica procurando feito louco porque não terminou o procedimento e o professor já saiu da clínica. Então, eu acho que precisa sim da disposição dos professores de realmente estarem fazendo um bom trabalho aqui”. GF5

A adaptação dos professores às mudanças que tem ocorrido nos últimos tempos no âmbito da educação superior, na percepção dos alunos, também seria imperiosa para a qualidade da formação profissional.

“Tem que ter a reforma curricular pra gente buscar integralidade no atendimento, mas só que não adianta ter a reforma como já teve aqui e os professores continuarem do mesmo jeito. Tem que ter essa reforma dos professores também”!
GF5

O desejo do aluno pela integralidade de conteúdos e da assistência também foi confirmada por Moimaz et al. (2010).

Machado et al. (2011) ressaltaram a importância de se ajustar os processos seletivos e recrutamento docentes ao perfil que se deseja, principalmente em cursos onde há reformulação curricular.

Vieira e Tamosauskas (2013) destacaram a necessidade de desvendar os motivos de resistência à mudanças para que estas possam ser debeladas e assim contribuir com o processo de aprendizado.

Gabriel e Tanaka (2011), em estudo com alunos da Universidade Estadual de Londrina ressaltaram a necessidade de mudança na postura dos professores a fim de vencer resistências e favorecer o processo de aprendizado. Esta alteração da rotina docente garantiria a docentes e discentes, segurança na atuação com metodologias ativas.

No intuito de apresentar outros resultados encontrados no estudo, algumas considerações estão descritas no quadro 5. Estes dados não foram integralmente contemplados na apresentação das categorias e não seria prudente imputar o risco de omiti-los. Na análise dos grupos focais pode-se apurar, em concordância com o relato dos professores, que a aula expositiva com utilização de slides é sem nenhuma dúvida a mais utilizada para ministrar conteúdos teóricos, porém em determinadas disciplinas há o emprego praticamente exclusivo de estratégias pertinentes às metodologias ativas como gincanas, confecção de vídeos e dramatizações. Tal achado concorda com o resultados encontrados por Moimaz et al. (2010) em um estudo realizado na faculdade de odontologia da UNESP. Constatou-se que mais de 60% dos alunos relataram que as aulas expositivas sobrepõe-se no geral às estratégias que privilegiem metodologias problematizadoras. Tal fato evidencia o modelo de formação centrado no ensino e não na aprendizagem, procedimento este, que tem um componente histórico bastante relevante.

O relato dos alunos revelou uma utilização exagerada destas estratégias denominadas inovadoras em algumas disciplinas, o que provoca resistência e desmotivação, sendo que por vezes algumas delas se mostram constrangedoras por expor os alunos à situações que não lhes agradam. O alcance dos objetivos e a efetividade em ministrar o conteúdo através destas estratégias também foram questionados uma vez que não se sentiam seguros em relação ao conteúdo pertinente a estas disciplinas. Também foi mencionado que a relutância dos alunos em relação às metodologias ativas de ensino-aprendizagem deve-se em muito à conexão implícita que se faz destas com as supracitadas disciplinas.

A aula expositiva, mais utilizada, foi considerada pelos alunos a mais eficaz, porém, algumas considerações foram discutidas a este respeito: foi ressaltado que os slides devem ser de boa qualidade, com menor quantidade de conteúdos, com imagens que esclareçam o conteúdo e que não sejam o único foco do professor, mas sim um guia para maiores desdobramentos. Tais cuidados evitariam uma aula monótona e desinteressante garantindo a atenção e a motivação do aluno. A aula expositiva aparece como preferência dos alunos no trabalho publicado por Frota et al. (2011) por se sentirem mais confortáveis na posição de ouvintes.

A utilização de casos clínicos foi enaltecida por todos os grupos focais como uma forma de contextualizar a teoria vista, de chamar a atenção e manter o interesse.

Os seminários foram referidos como uma estratégia que pode incorrer em algumas deficiências. A divisão de temas em grupos estimula o estudo exclusivo do tema ao qual o aluno pertence em detrimento dos demais e os alunos não se sentem seguros em relação ao conteúdo repassado por um colega sendo que tal, como ele, está aprendendo. Tais fatores justificam que o seminário seria adequado para fixação ou aprofundamento de conteúdos e não para ministrar conteúdos não vistos. O excesso de utilização dos seminários também foi mencionado, bem como a percepção da omissão do papel do professor nesta estratégia.

O júri simulado foi descrito como uma estratégia interessante por promover uma discussão profícua, promover a participação ativa do aluno e revelar o planejamento e o controle do professor nesta estratégia.

O quadro 5 descreve os resultados evidenciados em cada grupo focal destacando a estratégia mais utilizada segundo os alunos e as demais utilizadas em menor escala ou em disciplinas específicas. Estes dados puderam ser verificados através da pergunta 2 do apêndice C.

Grupos focais	Estratégias mais utilizadas	Outras estratégias utilizadas
GF1	Aula expositiva com slides	Seminários, casos clínicos
GF2	Aula expositiva com slides	Seminários, casos clínicos, gincanas e dramatizações, vídeo
GF3	Aulas expositiva com slides	Seminários, gincanas e dramatizações
GF4	Aulas expositiva com slides	Seminários, casos clínicos, júri simulado
GF5	Aulas expositiva com slides	Seminários,casos clínicos

Quadro 5- Resultado das estratégias de ensino utilizadas

5.3 O modelo conceitual

Em relação às condições determinantes para o início da carreira docente, ficou evidenciado que o interesse por esta carreira foi motivado na maior parte das vezes pela experiência como monitor. Tal fato revela a importância deste componente como espaço inicial para a formação docente e abona a preocupação de Dias (2007), de que as atividades de monitoria possibilitem o desenvolvimento de ações que permitam uma formação docente inicial como: planejamento, participação em aulas, orientação de colegas, discussão e elaboração de critérios de avaliação sem, no entanto, impelir ao monitor tarefas não condizentes com o trabalho docente.

A motivação representada pelo exemplo de outros professores ilustra como os professores podem representar modelos de conduta para seus alunos e da influência que estes podem exercer nas suas vidas profissionais. Estes fatores reforçam a necessidade de se empreender uma postura ética, a valorização do trabalho em equipe e o respeito, pois dentre os alunos estão os futuros professores e é importante cultivar as habilidades e competências requeridas por meio do exemplo. Por acreditar nisso é que Machado et al. (2011) sugeriram que futuramente, alguns problemas de adaptação de professores para os currículos inovadores seriam minimizadas pela contratação de egressos desse sistema. Também é importante ressaltar que muitos docentes desenvolvem as atividades docentes com base nos modelos de professores que conheceram (LAZZARIN et al., 2010). A aptidão pode representar um fator facilitador para algumas das habilidades consideradas essenciais para o exercício da docência, a exemplo da didática e da boa comunicação. A necessidade financeira representou um dos estímulos contextuais para a docência e por vezes poderia não corresponder ao ideal de atuação profissional almejado podendo gerar frustração ou atuação insatisfatória na profissão docente; bem como ter ingressado na carreira motivado pelo histórico familiar e pela incompatibilidade com a área clínica.

O gostar de ensinar representou um código importante nesta pesquisa inclusive gerando questionamentos sobre a predileção pela área de pesquisa. Neste aspecto Reis (2011) em concordância com Corrêa e Ribeiro (2013) ressaltaram as políticas de valorização da formação do pesquisador e a importância atribuída à produção científica em prejuízo à formação pedagógica. A atual conjuntura exige a valorização urgente do ensino nas instituições estimulando o aprimoramento da atuação docente.

Com relação aos requisitos essenciais para a docência os alunos consideraram como de importância capital a preocupação do professor com o aprendizado do aluno e em relação aos

professores verifica-se modelo centrado no ensino e não no aprendizado, no professor e não no aluno. Para os professores despertar o interesse, e mobilizar o aluno para a busca do aprendizado aparece como uma das principais funções do docente, identificando a visão humanista do ensino também descrita por Lazzarin et al. (2010) em concordância com Rios e Schraiber (2012).

O conhecimento da área que atua, apareceu como código para os alunos, mas não para os professores, talvez por considerarem que tal habilidade é inerente à sua função. A didática e a formação pedagógica ficam muito marcadas no discurso dos alunos pelas consequências que a falta delas pode acarretar. Porém aparece de forma tímida e indireta nas falas dos professores. Corrêa e Ribeiro (2013) enfatizaram que a formação pedagógica além do conhecimento específico e pedagógico envolve componentes éticos e políticos. Esta formação deveria se iniciar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* aprofundando-se posteriormente. A valorização do ensino se faz urgente tendo em vista que o denominado capital científico, é mais valorizado que o capital pedagógico.

A abertura para o novo e a capacidade de adaptação às mudanças aparece como requisito nas falas dos professores pelo contexto vivido e as dificuldades e resistências que se evidenciaram neste momento. Machado et al. (2011) atribuíram a resistência dos professores ao perfil conservador e incompatível com as inovações pedagógicas e estas características podem ser ignoradas em processos de seleção inadequados. A ética foi lembrada pelos alunos por situações vividas por eles onde seria essencial o seu exercício, porém tal competência não foi aventada pelos professores. A humildade e a capacidade de assumir limitações pelo professor, foram relevantes para ambos, marcando a necessidade do professor adotar uma nova postura, livre dos conceitos conservadores em que o professor era a fonte do conhecimento, o dono da verdade e o centro do saber. A necessidade de atualização aparece para professores e alunos lembrando que tal preceito é intrínseco a esta profissão. A acessibilidade e a disponibilidade do professor também convergiram para professores e alunos denotando que tais características devem permear o fazer docente.

Na categoria de requisitos essenciais para a docência os alunos ainda lembraram a necessidade do professor conhecer o perfil da turma para melhor lidar com o processo de aprendizado, seja em suas limitações ou potencialidades. A necessidade do professor impor respeito aos seus alunos, a capacidade de integração de conteúdos, de dedicação ao ensino de graduação não privilegiando a pesquisa ou pós-graduação, o bom planejamento, a descontração, foram códigos que surgiram e estão relacionados essencialmente a situações em que estes requisitos não foram contemplados e certamente interferiram no processo de

aprendizado. Os códigos dos professores reúnem requisitos fundamentais, porém muitos deles não são abordados no cotidiano, por limitações pessoais ou por não terem a consciência da importância destes no processo de aprendizado. Costa et al. (2012) ressaltaram que no contexto atual um bom professor define-se essencialmente pela capacidade de adaptação exigida pelos novos modelos de ensino.

A categoria de relações interpessoais surge para alunos e professores em aspectos distintos e alguns deles se entrelaçam com a categoria de requisitos essenciais para a docência. Para os professores esta categoria se divide em relação com os alunos e com professores. A convivência com os alunos foi muito exaltada pelos professores como um foco de prazer na profissão. Já a convivência entre os professores é fundamentalmente marcada pela discórdia, pelo desencontro, pela divergência seja entre professores de diferentes campos do saber na odontologia e não raro dentro da mesma disciplina. Este ambiente adverso foi detectado pelos alunos e arrolado como um dos fatores que entravam o aprendizado. A convivência positiva entre professores foi lembrada de forma muito tênue. Em relação aos alunos, fica patente a convicção que deve se estabelecer um clima favorável para o desenvolvimento do aprendizado e esta assertiva pode ser corroborada pelos códigos que emergiram como a paciência, o respeito, a interação e a acessibilidade mencionados por Cavaca et al. (2010). Outrossim, sabe-se que o clima de tensão e pressão exercido por alguns professores pode comprometer negativamente o aprendizado. Tal postura não deve ser confundida com a cobrança por parte dos professores que é desejada e enaltecida pelos alunos e converge com Juliatto (2013) que enunciou que professores competentes se impõem pelo respeito e que tem moral para serem exigentes. Os anseios e observações dos alunos neste sentido, explicam os tipos de relações pedagógicas evidenciadas por Rios e Schraiber (2012): a formação do vínculo favorecendo o aprendizado, a postura de desqualificação do aluno e a onipotência do professor entravando o aprendizado.

Entre o grupo de professores, a categoria nomeada de docência no ensino superior no contexto atual conjugou duas subcategorias: atrativos e recompensas da docência e pontos negativos da docência. Os atrativos e recompensas da docência foram enfatizados em códigos como a convivência com os alunos, lembrada em vários relatos e em momentos distintos pela possibilidade de renovação constante e de aprendizado que este fato oportuniza. A possibilidade de atualização constante é exigida e estimulada pela função de professor. A convivência com outros professores foi lembrada de forma mais branda e menos freqüente.

Como aspecto negativo, a desvalorização profissional foi unanimidade, expressando a insatisfação do professor com este quesito e se por um lado o professor considera a tarefa de

formar profissionais tão importante, por outro também se ressentiu pela falta de reconhecimento da relevância desta missão. A depreciação do valor do professor, seja expressa pelos baixos salários ou pelo desprestígio da classe docente, fica evidente neste estudo. A valorização profissional pela instituição, promovendo ou possibilitando a capacitação, poderia estimular a qualificação e ao aprimoramento docente minimizando diversos problemas do aprendizado. A melhoria de questões salariais e condições de trabalho figuram como primordiais e finalmente o reconhecimento social daria ao professor sustentação intrínseca para a atuação mais efetiva e adequada na docência. Oliveira e Vasconcellos (2011) atribuíram este sentimento de desvalorização percebido pelo professor à precarização nas relações e condições de trabalho, à falta de reconhecimento social e reforçaram a necessidade do amparo institucional para o desenvolvimento docente. Almeida e Batista (2011) ressaltaram a desvalorização representada para os professores, pela ausência de reconhecimento, baixos salários e excesso de atribuições.

A categoria de desafios para a atuação docente apresenta os entraves para a realização do trabalho do professor que pode ser relacionada à outra nos grupos focais que consiste na categoria de caminhos do processo de aprendizado: fatores que favorecem e entram o aprendizado. Dentre os fatores que favorecem o aprendizado as disciplinas que previam a utilização na prática do conteúdo teórico foram apontadas pelos alunos como tendo maior aproveitamento. A habilidade dos professores em contextualizar o conteúdo em disciplinas subsequentes ou na prática profissional também foi enaltecida. Variar as estratégias de ensino aparece como um ponto importante deste processo e a utilização excessiva de algumas delas pode tornar a aula menos proveitosa. O perfil e atitude do aluno de passividade e acomodação permitem inferir que talvez por isso a cobrança por parte dos professores seja considerada um fator que favoreça o aprendizado. O apoio que a atividade de monitoria representa para o discente, bem como os exercícios de fixação, foram elencados como fatores que favorecem o aprendizado.

Em relação aos fatores que entram o aprendizado, alunos e professores enfatizaram a estrutura como sendo um aspecto de comprometimento do ensino e do aprendizado. Os alunos referiram-se com maior frequência à estrutura física e os professores, além dela, à dificuldade em relação aos recursos humanos, escassos para dar suporte à atividade docente. A burocracia representada por preenchimento de fichas, prontuários e protocolos, desviando o foco da formação profissional foi referida pelos professores como uma atividade que distorce o foco do ensino. Ambos referiram-se à sobrecarga. Os professores no sentido de exigências institucionais, omissão de colegas e consequente ônus para outros e a realização de tarefas que

não deveriam fazer parte do trabalho do professor, como cuidar dos recursos áudio visuais. Cavalcanti et al. (2010) referiram-se em seu estudo que, depois do corpo docente, a estrutura física é o segundo fator para motivar a evasão do aluno em um curso de odontologia. Oliveira e Vasconcellos (2011) apontaram que a estrutura física inadequada é incompatível com um ensino de qualidade e aludiram às exigências feitas pelas instituições, às questões administrativas e burocráticas emperrando o trabalho docente e causando ansiedade e sensação de desamparo. A percepção de número de professores insuficiente na clínica apontada pelos alunos, pode estar relacionada à sobrecarga referida pelos professores, ocasionada pela omissão no trabalho dos colegas.

A falta de formação pedagógica foi uma convergência dos dois grupos, admitida pelos professores e apontada pelos alunos. Esta deficiência desponta como responsável por uma série de outros códigos dos alunos em relação aos fatores que entram o aprendizado como: os critérios obscuros de avaliação na clínica, as estratégias de ensino utilizadas, a falta de contextualização das disciplinas e a tensão e pressão de algumas disciplinas. A falta de integração foi confirmada pelos professores por admitirem sua dificuldade com a interdisciplinaridade. Lazzarin et al. (2010) atribuíram esta falta de formação pedagógica ao recrutamento inadequado não priorizando habilidades para docência, mas tendo como critério um profissional bem sucedido na sua área de atuação. Machado et al. (2010) relataram a incompatibilidade percebida entre o Projeto Pedagógico de Curso e a contratação de quem iria executá-lo, não privilegiando neste processo o perfil desejado no projeto. Reis (2011) relatou que a formação inicial dos docentes em odontologia é pautada nos conhecimentos específicos negligenciando a formação pedagógica. As políticas de avaliação das IES valorizam a formação do pesquisador, menosprezando a formação do educador. Neste contexto os professores reconhecem a falta de preparação para a docência e timidamente, principiam a busca para preencher esta lacuna (BERNARDINO JÚNIOR, 2011).

A discordância entre professores, notória para ambos, foi mencionada pelos professores em função de dificuldades relacionais, da sobrecarga que pode ocasionar, do conflito de interesses e da postura presunçosa de alguns. Porém, nenhum relato abarca a percepção do aluno de que tais desavenças, culminam com o prejuízo do aprendizado por confundirem o aluno, determinarem um ambiente impróprio e por deixá-lo sem orientação. Tão grave quanto, são as implicações destas atitudes para o atendimento de pacientes. Toassi et al. (2012) justificaram esta falta de integração pelo tipo de vínculo empregatício e a falta de remuneração para reuniões não favorece estes encontros e conseqüentemente o planejamento de atividades articuladas. Gomes et al. (2008) consideraram que uma formação calcada no

tecnicismo, no individualismo e na tendência à especialização é responsável por uma evidente dificuldade de trabalho em equipe e de levar em conta a realidade social na formação profissional. Aguiar-Da-Silva, et al. (2010) relataram que o trabalho em equipe oportuniza a maximização da aquisição da competência profissional, possibilita a formação de vínculos e promove a responsabilização compartilhada entre estudantes e profissionais. Neste contexto o fortalecimento das ações de integração ensino-serviço é essencial. Para os estudantes, o aprimoramento do trabalho em equipe, fundamenta-se essencialmente na busca de comunicação eficiente e de bom relacionamento interpessoal.

Os fatores intrínsecos que entram o aprendizado segundo os alunos são a acomodação, a passividade, a desorganização e a falta de embasamento. Estes fatores correlacionam-se com os desafios dos professores em relação à postura, formação e características do aluno elencadas por eles: o desinteresse, a falta de valores, a imaturidade e a diversidade. Rios e Schraiber (2012) imputaram à postura do professor a determinação da postura do aluno. O professor que se coloca na condição de detentor do poder, relega o aluno à condição de objeto favorecendo a passividade e a acomodação.

O perfil e as atitudes dos alunos representam desafios para os professores. Os alunos confessaram posturas inadequadas e que a carga de conhecimento progressivo, pode não ser suficiente para alicerçar a formação profissional. O desinteresse dos alunos alegado pelos professores, poderia ser motivado por estratégias de ensino inadequadas aos objetivos, como sugeriram os alunos em determinadas ocasiões. Uma sólida formação pedagógica poderia amenizar a angústia dos professores pela desmotivação dos alunos e a ansiedade dos alunos pelas aulas desinteressantes. Em relação à dificuldade dos professores em lidar com a diversidade, uma resposta é apontada pelos próprios alunos que, indicam que um requisito para a docência é conhecer o perfil da turma. Tal ferramenta, proveria o professor de informações que pudessem direcionar de forma mais adequada o planejamento para o melhor aproveitamento da disciplina.

As lacunas evidenciadas na formação profissional motivaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e estas direcionaram a reforma curricular e a adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso. Este contexto, acarretou a indicação da utilização de novas metodologias de ensino com vistas à formação de um profissional egresso com habilidades e competências que contemplassem o perfil previsto em tais diretrizes. Estas mudanças exigiram o fortalecimento das ações em saúde coletiva com uma maior aproximação do graduando da comunidade e um aprimoramento da relação ensino-serviço.

Para o professor, participante de um modelo hegemônico de ensino, estas mudanças figuraram como desafios. A imposição de novas metodologias de ensino evidenciou a dificuldade de adaptação a mudanças, fundamentada essencialmente na falta de formação pedagógica. O então protagonista do processo de aprendizado (professor), deveria assumir neste novo modelo o papel de mediador entre o conhecimento sistematizado e o processo de apropriação do conhecimento, habilidades e atitudes por parte do aluno. O aluno, por sua vez, deveria assumir o papel central e ativo neste processo. Esta inversão na ótica do professor levantou resistência de professores e alunos. Os alunos por se sentirem confortáveis no seu papel passivo e por uma história pregressa de ensino alicerçada em moldes tradicionais. Os professores, pela dificuldade de conduzir o processo sem uma formação pedagógico-didática que lhe fornecesse saberes do campo da docência, necessários a sua atuação nessa proposta.

Ficou notório que os professores guardam um receio muito grande da perda da essência da formação do cirurgião-dentista. Este temor também é patente para os alunos quando relatam a preocupação com o aumento de disciplinas do campo da saúde coletiva e a fusão e redução de carga horária de disciplinas clínicas que apareceram para eles como fatores que entravam o aprendizado. Ainda neste sentido os conteúdos teóricos de algumas disciplinas antes individualizados foram condensados, o que dificulta a utilização prática. É prudente questionar se este conceito estaria sendo disseminado pelos professores e influenciando os alunos ou se os efeitos destas ações realmente ficam evidentes para os alunos.

Os professores que até então atuavam com um currículo fragmentado em disciplinas estanques, demonstraram dificuldades em relação à interdisciplinaridade. Vieira e Tamosauskas (2012) indicaram que a resistência dos professores se alicerça no despreparo para as novas metodologias, receio de desgastes pessoais, perda de autonomia e pela primazia de conteúdos e que identificar os motivos desta resistência é primordial para minimizá-la. Almeida e Batista (2013) realçaram a premência de um maior comprometimento docente no emprego de metodologias ativas no sentido de favorecer a sua confiabilidade e ampliar a experiência de utilização. O papel das instituições é fundamental na promoção de capacitação docente para que o professor torne-se um mediador nesse processo.

Ainda no que alude à utilização de metodologias ativas, o confesso despreparo dos professores para executá-las e o sentimento de imposição que acompanhou este processo teve como implicações diversas fragilidades apontadas pelos alunos na utilização destas metodologias como: a impressão de omissão do papel do professor, o constrangimento do aluno e o excesso de utilização. O fato dos objetivos não serem claros, motiva no aluno a

convicção de que estas metodologias não são eficazes para ministrar o conteúdo e sim para fixá-lo e por vezes esta execução equivocada pode não deixar claro o que o aluno deve aprender. As limitações pedagógicas do professor restringem a utilização de estratégias de ensino variadas dentro das metodologias ativas, perfazendo uma lógica de repetição e enfado.

As dificuldades na condução do processo em face da ciência do aluno que nestas metodologias é o centro do processo, aliadas ao número elevado de alunos apontado pelos professores como uma fragilidade, figurava para o aluno como um clima de indisciplina, repercutindo para eles como uma fragilidade. Os resultados deste estudo confirmaram as perspectivas apontadas por Lazzarin et al. (2010) que relataram que os professores se sentem despreparados para utilização de metodologias ativas e ressaltaram a importância das instituições proverem subsídios para cursos de capacitação didático-pedagógica. Almeida e Batista (2011) reforçaram a necessidade de investimentos pessoais e institucionais no sentido de imprimir novo significado à ação docente. Corrêa e Ribeiro (2013) juntamente com Machado et al. (2011) advertiram sobre a necessidade de rever a formação concedida pelos cursos de mestrado e doutorado e enfatizaram que eles deveriam contemplar, além da formação para a pesquisa, a formação pedagógica.

Apesar das dissensões que permeiam este cenário, professores e alunos concordam que a utilização de metodologias ativas também guarda benefícios. Ambos consideraram que as metodologias ativas estimulam a postura ativa do aluno no processo de aprendizado. Os alunos ainda avaliaram que se elas tiverem objetivos definidos e se forem utilizadas com estratégias adequadas, podem aprimorar o processo de aprendizado e ainda auxiliar na integração do conhecimento pela premissa de interdisciplinaridade. Finalmente os alunos ponderam que os problemas não se assentam na metodologia ativa em si, mas na forma com que ela está sendo empregada, com as limitações destacadas anteriormente. Os resultados do presente estudo são semelhantes aos encontrados por Gabriel e Tanaka (2011) que apontaram que na percepção dos alunos as alterações curriculares permitiram uma formação mais crítica e mais próxima da realidade do país.

No que se refere ao fortalecimento das ações de saúde coletiva e na odontologia como prestadora de serviços para a comunidade, percebe-se nos professores que não são desta área um grande receio da perda da dimensão prática ou clínica. Nos que atuam nela, uma satisfação pela possibilidade de cumprir o papel social da odontologia, pela aproximação do aluno da realidade do Brasil e pela oportunidade de preparar o aluno para atuação no SUS. Por outro lado, ainda que cientes das orientações das DCN, os alunos julgam excessiva a carga horária concedida a estas disciplinas e comungam da mesma preocupação de

professores de que a formação clínica seja insuficiente. Em relação à utilização de metodologias ativas nas disciplinas do campo da saúde coletiva, os alunos avaliaram que estas o fazem em excesso e sem objetivos claros. Esta perspectiva de atuação torna as aulas repetitivas, embora as estratégias sejam variadas, gerando insatisfação, descrédito e muitas vezes resistência às metodologias ativas em função da forma de emprego nestas disciplinas. Finkler et al. (2011) apontaram que uma carga horária alta nas disciplinas de saúde coletiva e a redistribuição de carga horária não indicam necessariamente um fortalecimento da integração ensino-serviço por ser um componente meramente quantitativo e ainda indicaram a necessidade de suplantarem as práticas hegemônicas no ensino superior afim de concretizar estas ações. Reis (2011) considerou que os professores, contando com uma visão tradicional da odontologia, pautam-se em práticas que reforçam o modelo mercantilista e elitista da odontologia negligenciando o papel social da profissão. Bernardino Júnior (2011) relatou a preocupação incipiente dos professores com um maior envolvimento social na formação em odontologia.

A utilização preferencial pela grande maioria de professores e alunos de metodologia tradicional, é refletida principalmente pela supremacia absoluta de aulas expositivas, ainda que dialogadas. Este resultado alicerça-se nas limitações do professor, em um modelo centrado no ensino e no protagonismo do professor e dos conteúdos. Por sua vez, o aluno se sente mais confortável em uma atitude passiva, na posição de ouvinte e na segurança de seu passado escolar centrado no ensino tradicional. Frota et al. (2011), em concordância com o detectado neste estudo, atribuíram a preferência do aluno à hegemonia do método tradicional na maioria das instituições e ao tipo de educação recebida durante a vida escolar, centrada concepção tradicional. O professor pauta-se na sua falta de formação pedagógica e em limitações como número de alunos e exiguidade do tempo para não empreender estratégias com enfoque inovador (LAZZARIN et al., 2010).

As sugestões e desejos dos alunos em relação à melhoria do aprendizado reforçaram os tópicos que foram abordados, alguns de responsabilidade do poder público, outros da instituição e outros de gestores e professores. Estes aspectos consistem em medidas como: melhoria da estrutura, promoção de formação pedagógica, melhoria da didática, esclarecimento de critérios de avaliação, redistribuição de carga horária de algumas disciplinas, diminuição da sobrecarga, melhor contextualização de disciplinas e aumento da média para aprovação nas disciplinas. O estabelecimento de cotas nas clínicas minimizaria o risco do aluno não realizar algum tipo de procedimento. Em conjunto, estes fatores

garantiriam maior comprometimento e melhor adaptação às necessidades da formação odontológica para o contexto atual.

Finalmente destaca-se o anseio dos alunos em serem ouvidos e isso foi evidente pela disponibilidade em participar deste estudo mesmo com toda sobrecarga que afirmaram ter, pela seriedade com que discorreram sobre os tópicos e pelo interesse demonstrado em saber se seus relatos seriam realmente considerados para possíveis alterações no contexto de formação profissional. O presente estudo apontou aspectos similares aos relatados por Julliato (2013) que afirmou que ouvir os alunos favorece a interação, diminui os obstáculos e facilita a identificação dos problemas de aprendizado possibilitando o redirecionamento do processo.

Claramente a prática pedagógica não reflete as indicações do PPC que rezam a interdisciplinaridade, a primazia das relações interpessoais, integração aos saberes e práticas dos professores, a priorização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a integração de ciclo básico e clínico, a integração teoria-prática e a formação pautada em princípios éticos. Tal consideração, avaliza Toassi et al. (2012) que apontaram a divergência entre a teoria pensada e a prática percebida e indicaram a necessidade de repensar o processo de reforma curricular, reconstruindo continuamente o currículo, tentando adequar os Projetos Pedagógicos de Curso e as práticas pedagógicas.

6 Implicações

Frente à contextualização do método e discussão pode-se aventar as seguintes implicações:

- A metodologia de ensino mais utilizada é a tradicional e a estratégia de ensino mais freqüente para aulas teóricas é a aula expositiva com auxílio de projeção de slides.
 - Na percepção do aluno, embora reconheça os benefícios das metodologias ativas, a metodologia tradicional figura como a mais adequada para sua formação profissional.
 - O emprego de metodologias ativas e das estratégias de ensino que as representam, ainda é um desafio para a maioria dos professores: pela falta de capacitação para seu emprego, pelas condições estruturais e número de alunos, pelo seu longo histórico de utilização de metodologia tradicional, pela resistência do aluno e pela sua própria falta de convicção na eficácia destas metodologias.
 - Existem incoerências entre o projeto pedagógico de curso e as práticas pedagógicas. Estas residem na interdisciplinaridade, integração de ciclo básico e clínico, priorização de utilização de metodologias ativas, visão integral do paciente, processo de avaliação da aprendizagem.
 - Os resultados expressaram a necessidade de ponderação na utilização de metodologias ativas. O ideal é que se alie a utilização de ambas metodologias no sentido de adequar-se aos conteúdos e aos objetivos. É prudente salientar que se faz imperiosa a capacitação do corpo docente e uma maior conscientização do corpo discente no intuito de vencer resistências e angariar bons resultados.
-

7 Considerações finais

No contexto da formação profissional no curso de odontologia em questão emerge clara tensão entre o normativo e o praticado. O processo de ensino-aprendizagem para o professor representa o prazer que parece estar mais no contato interpessoal (com os alunos) que no trabalho propriamente dito. Destacaram-se fatores críticos no processo como: a sobrecarga, o perfil ou atitudes dos alunos, as relações conflituosas com os pares e a pressão por adaptação.

Para o aluno, a formação profissional ainda está centrada no direcionamento na postura e conduta do professor e eles sofrem pela impressão do alheamento, falta de comprometimento ou despreparo deste componente essencial. Questões de natureza estrutural ou de gestão, que embora possam interferir de forma imperativa no processo de formação profissional, são ínfimas diante da grandiosidade que representa no processo o binômio professor-aluno. Sem menosprezarmos os demais fatores, representa o cerne desta conjectura.

Verifica-se a importância das relações no processo de ensino-aprendizagem no sentido de aprimorá-lo ou deteriorá-lo. Muitas angústias dos professores ganham voz nas sugestões e anseios dos alunos, e também, muitas respostas se revelam na interface destes dois mundos indistintos. Ao considerar que ensino e aprendizagem são indissociáveis, poderemos inferir que professor e aluno também o são. Ouvir os alunos não significa ceder aos seus anseios e descontentamentos, mas refletir sobre eles e verificar se estão fundamentados e se justificam alterações. Talvez em conectar estes dois mundos esteja a resposta para a maioria dos fatos que afligem ambos.

Dar voz às aspirações, desejos, insatisfações dos alunos constitui em rica experiência na formação docente uma vez que privilegia a capacidade de conduzir à reflexão sobre a prática no sentido de estimular a formação de melhores professores a cada dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, I. G. et al. **Professor da área de saúde: pesquisas em diálogo**. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H.; ABDALLA, I. G.; (org). **Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência, Cap. 6, p. 103-118, 2005.
- AGUILAR-DA-SILVA, R. H.; SCAPIN, L. T; BATISTA, N. A. Avaliação da formação interprofissional no ensino superior em saúde: aspectos da colaboração e do trabalho em equipe. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.16, n.1, mar. 2011.
- ALMEIDA, M. T. C.; BATISTA, N. A. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 35, n.4, dez. 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- ALBUQUERQUE, V. S. et al. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da Saúde. **Rev. bras. educ. med.** v.32, n.3, 356-62, 2008.
- ALMEIDA, E. G.; BATISTA, N. A. Desempenho docente no contexto PBL: essência para aprendizagem e formação médica. **Rev. bras. educ. med.** v.37, n.2, 192-201, 2013.
- ARIYASINGHE, S.; PALLEGAMA, R. Predictors of academic performance of first year dental undergraduates in Sri Lanka: a re-evaluation following curriculum changes. **European Journal Dental Education**, v.17 n.1, p.57-62, 2012.
- BABOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
-

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educ**, v.2, n.2, p.139-154, 1998.

BERNARDINO JÚNIOR, R. **Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia**. 2011. 236 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação superior. **Resolução CNE/CES 3, de 19/02/2002** institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> Acesso em: 19/11/2009.

CARVALHO, A. C. P. **Ensino de Odontologia no Brasil**. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (org) **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 2, p. 5 – 15 , 2006.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área de Saúde e sua prática pedagógica. **Interface – Comunicação, Saúde, Educ**, v.6, n.10, p. 51-62, 2002.

CAVACA et al. A relação professor-aluno no ensino da odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.8 n.2, p. 305-318, jul./out.2010.

CAVALCANTI, A. L. Motivos de ingresso e de evasão dos acadêmicos de Odontologia de uma instituição pública. **Rev. Odontol. UNESP**. Araraquara. v.39 n.2, p. 95-99, mar/abr., 2010.

CHAVES, S. M. **A aprendizagem do estudante universitário em saúde: descortinando práticas, buscando alternativas**. In: ESTRELA, C. **Metodologia Científica – Ciência. Ensino. Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 2, p.13-33, 2005.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução; Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu* **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.2, p.319-334, abr./jun. 2013.

COSTA, I. C. C. Os sete saberes necessários à educação do futuro e o planejamento das ações de saúde: algumas reflexões e confluências. **Revista da ABENO**, v.7, n.2, p. 122-129, jul-dez, 2007.

COSTA, N. M. S. C.; CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, D. C. Concepções do bom professor de medicina. **Rev. bras. educ. med.** v.36, n.4, 499-05, 2012.

CRUVINEL, V.R.N. et al. A formação do cirurgião-dentista generalista na Universidade Católica de Brasília. **Revista da ABENO**, v.10, n.2. p.12-19, jul-dez. 2010.

DEMO, P. **Aposta no professor: Cuidar de viver e de trabalhar com dignidade.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2006.

DIAS, A. M. I. **A monitoria como elemento de iniciação à docência: idéias para uma reflexão.** In: SANTOS, M. M.; LINS, M. L. (Orgs.) Coleção Pedagógica 9. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias.** EDUFRN. Natal, 2007.

DITTERICH, R. G.; PORTERO, P. P.; SCHMIDT, L. M. A preocupação social nos currículos de odontologia. **Revista da ABENO**, v.7, n.1, p.58-61, jan-abr 2007.

ESTRELA, C. **Competências e incompetências no ensino de odontologia.** In: _____. **Metodologia Científica – Ciência . Ensino . Pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 2, p.13-33, 2005.

FADEL, C. B.; BALDANI, M. H. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.11 n.2, p.339-354, maio/ago. 2013

FERNANDES NETO, A. J.; COSTA NETO, O. C. **Currículo odontológico face às diretrizes curriculares nacionais.** In: CARVALHO, A.C.P.; KRIGER, L. (org) Educação Odontológica. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 8, p.76-86, 2006.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Integração “ensino-serviço” no processo de mudança na formação profissional em Odontologia. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.15, n.39, p.1053-67, out.-dez, 2011.

FREITAS, V. P. et al. Mudança no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **RFO**, v.14, n.2, p.163-67, mai-ago 2009.

FROTA, M. M. A. et al. O portfólio como estratégia facilitadora do processo ensino aprendizagem para formação em odontologia. Adequação de metodologias de ensino utilizando o ambiente virtual de aprendizagem. **Revista da ABENO**, v.11, n.1, p.19-22, jan-jun. 2011.

GABRIEL, M.; TANAKA, E. E. Formação profissional em odontologia: percepção discente da interação curricular. **Revista da ABENO**, v.11, n.1, p.19-22, jan-jun 2011.

GARBIN, C. A. S. et al. O papel das universidades na formação de profissionais na área de saúde. **Revista da ABENO**, v.6, n.1, p.54-60, jan-jun, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa e Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERZINA, T. M.; MACLEAN, T.; FAIRLEY, J. Dental clinical teaching: Perceptions do students and teachers. **Journal Dental Education**, v.69, n.12, dec. 2005.

GOMES, M. J. et al. Percepção do profissional docente da área da Odontologia sobre o processo docência-assistência. **UFES Rev. Odontol.** v.10, n.3, p.16-22. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAHANGIRI, L. et al. Characteristics of effective clinical teachers identified by dental students: a qualitative study. **European Journal Dental Education**, v.17 n. 1, p. 10-18, 2012.

JULIATTO, C. I., **De professor para professor falando de educação**. Curitiba: Editora Champagnat- PUC-PR, 2013.

LAZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. **Saúde e Sociedade**, v.16, n.1, p. 90-101, jan-abr 2007.

LAZZARIN, H.C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. **Ciência e Saúde Coletiva**. v.15, supl.1, p. 1801-1810, jun, 2010.

LEITE, J. L. et al. Reflexões do pesquisador nas trilhas da teoria fundamentada nos dados. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v.46, n.3, p.772-777, 2012.

LEMOS, C. L. S.; FONSECA, S. G. Saberes e práticas curriculares: o estudo de um curso superior na área de saúde. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.13, n.28, p. 57-69, jan.-mar, 2009.

MCHARG, J.; KAY, E. J.; COMBES, L. R. Student's engagement with their group in a problem-based learning curriculum. **European Journal Dental Education**, v.16 n.1, p.106-110, 2011.

MACHADO, M. M. B. C.; BATISTA, S. H. S. S. Interdisciplinaridade na Construção dos Conteúdos Curriculares do Curso Médico. **Rev. bras. educ. med.** v.36, n.4, 456-62, 2012.

MACHADO, J. L. M.; MACHADO, V. M.; VIEIRA, J. E. Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. **Rev. bras. educ. med.** v.35, n.3, 326-33 July/Sept. 2011.

MADEIRA, M. T. **O porquê de ser um bom professor**. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (org) **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 21, p.217 – 23, 2006.

MAIA, J. A. **O currículo no ensino superior em saúde**. In: BATISTA,N.A.; BATISTA, S.H. (org) **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

MARIN, M. J. S.et al. Aspectos de fortalezas e fragilidades no uso de metodologias ativas de ensino aprendizagem. **Rev. bras. educ. med.** v.34, n.1, 13-20 2010.

MASETTO, M. T.; ANTONIAZZI, J. H. **Odontologia e docência universitária: formação pedagógica do docente do curso de odontologia**. In: BATISTA,N.A.; BATISTA, S.H. (org) **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

MASETTO, M. T. **Um paradigma interdisciplinar para formação do cirurgião-dentista**. In: CARVALHO,A.C.P.; KRIGER, L. (org) **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas.Cap. 5, p.32 - 49, 2006.

MATIAS, K. K.; VALLADARES NETO, J.; CHAVES, S. M. Avaliação do desempenho do acadêmico na clínica odontológica: sua problemática e seus critérios. **Rev. ABO Nac.**, v.15, n.2, p.101-107, Abr/mai, 2007.

MELLO, A. L. S. F.; MOYSÉS S. J.; CARCERERI, D. L. Ensino ou Serviço? A Universidade e o Curso de Odontologia na rede de atenção à saúde bucal. **O MUNDO DA SAÚDE**, São Paulo: n.35, v.4, p.364-372, 2011.

MEZZARI, A. O uso da aprendizagem baseada em problemas como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem moodle. **Rev. bras. educ. med.** v.35, n.1, 114-21, 2011.

MIGUEL, L. C. M.; REIBNITZ JUNIOR, C.; PRADO, M. L. Pesquisa qualitativa: um outro caminho para produção do conhecimento em odontologia. **Revista da ABENO**, v.7, n.2, p. 130-134, jul-dez, 2006.

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

MOIMAZ et al. Projeto pedagógico e estrutura curricular de um curso de odontologia: análise crítica fundamentada na percepção acadêmica. **Revista da ABENO**, v.10, n.2, p.35-40, jul-dez, 2010.

NICO, L. S. et al. A grounded theory como abordagem metodológica para pesquisa qualitativas em odontologia. **Ciência e Saúde Coletiva**. v.12, n.3, p. 789-797, 2007.

NORO, L. R. A.; ALBUQUERQUE, D. F.; FERREIRA, M. E. M. O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: visão do aluno e do professor. **Revista da ABENO**, v.6, n.2, p. 109-14, jul-dez, 2006.

OLIVEIRA, E. R. Programa de Educação pelo trabalho para saúde: formação baseada nos pressupostos das diretrizes curriculares nacionais. **Revista da ABENO**, v.11, n.1, p.43-6, jan-jun 2011.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para docência na Educação Superior. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.15, n.39, p. 1011-24, out.- dez., 2011.

PEREIRA, J. D. Monitoria: Uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (Orgs) **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal RN: EDUFEN - Editora da UFRN, 2007.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e as práticas educativas nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.5, p. 1527-1534, set-out, 2003.

PIRES, R. O. M.; BUENO, S. M. V. A problematização como modelo para ensino universitário: uma experiência piloto com alunos do 3º e 4º anos do curso de odontologia. **Revista da ABENO**, v.6, n.1, p. 54-60, jan-jun, 2006.

RANALI, J.; LOMBARDO, I. A. **Projeto pedagógico para os cursos de odontologia**. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (org) **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 7, p.65 – 72, 2006.

REIS, S. M. A. S. **O professor do curso de odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de Novas Diretrizes Curriculares.** 2011. 311 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

RIBEIRO, D. M.; RAUEN, M. S.; PRADO, M. L. O uso da metodologia problematizadora no ensino em odontologia. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo.** v.19, n.2, p.217-221, mai-ago, 2007.

RIOS, I. C.; SCHRAIBER, L. B. A relação professor-aluno em medicina- um estudo sobre o encontro pedagógico. **Rev. bras. educ. med.** v.36, n.3, p.308-16, 2012.

SALIBA, N.A. et al. A utilização da metodologia PBL em Odontologia; descortinando novas possibilidades ao processo ensino-aprendizagem. **Rev. Odonto Ciênc.** v.23, n.4, p.392-396, 2008.

SALIBA, N. A. et al. **Rev. Odontol. UNESP.** Percepção do cirurgião-dentista sobre formação profissional e dificuldades de inserção no mercado de trabalho n.41, n.5, p.297-304, Sept-Oct 2012.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.9, n.1, p.113-120, 2004 a.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Concepções de qualidade de ensino dos coordenadores de graduação: uma análise dos cursos de odontologia do Estado de São Paulo. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.15, p.313-30, mar.-ago, 2004 b.

SOUZA, F. N.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. Questionamento no Processo de dados qualitativos com apoio do software WebQDA. **Eduser- Revista de educação**, v.3 n.1, p.19-29, 2011.

SOUZA, M. C. A. Interdisciplinaridade no ensino superior: de imagem-objetivo à realidade. **Rev. bras. educ. med.** v.36, n.1 (supl. 2), p.158-63, 2012.

STENFORS-HAYES T.; HULT, H.; DAHLGREN, L. O. Three ways of understanding development as a teacher. **European Journal Dental Education**, v. 16 n.1, p.151-157, 2011.

SUBRAMANIAN, J. et al. The importance of ‘student voice’ in dental education. **European Journal Dental Education**, v.17 n.1, p.136-41, 2012.

TOASSI, R. F. C. et al. Currículo integrado no ensino de odontologia: novos sentidos para formação na área de saúde. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.41, p. 529-44, abr.-jun., 2012.

TOLEDO, O. A. **A docência nos cursos de odontologia**. In: In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L.(org) . **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas.Cap. 20, p. 212-216 , 2006.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Odontologia. **Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia**. Goiânia. Versão 1.0, nov. 2009.

VIEIRA, J. E. ; TAMOUSAUSKAS, M. R. G. Avaliação das resistências de docentes a propostas de renovações em currículos de graduação em medicina. **Rev. bras. educ. med.** [online], v.37, n.1, p.32-38, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE, PELOS DIRETORES DAS FACULDADES DE ODONTOLOGIA

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Esta Faculdade de Odontologia, representada por seu diretor, está convidada a participar da pesquisa “Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia”.

O objetivo da presente pesquisa é investigar a percepção de docentes e acadêmicos do curso de odontologia da UFG a cerca das metodologias de ensino e práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa será realizada pela pesquisadora Karolina Kellen Matias, doutoranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás.

A pesquisa será realizada com os docentes e acadêmicos do curso de odontologia e a metodologia a ser usada será a abordagem qualitativa com a realização de entrevista semi-estruturada e análise por meio da teoria fundamentada nos dados. As entrevistas serão realizadas somente com professores e acadêmicos que concordarem em participar da pesquisa e declararem expressamente esta aceitação, vale lembrar que os dados obtidos serão sigilosos. As entrevistas serão transcritas e estes dados serão utilizados somente para esta pesquisa e posteriormente os eles serão destruídos.

Acredita-se que o estudo fornecerá informações valiosas, que irão melhor delinear e esclarecer o cenário em que se estabelece a formação profissional neste curso de odontologia.

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

Local: _____

Data: ___/___/___

Diretor (a)

**APÊNDICE B - TEMAS PARA ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA
(DOCENTES)**

Idade:

Gênero:

Graduação :

Tempo de graduação:

Tipo de pós-graduação:

Tempo de pós-graduação:

Número de dias por semana e horas por dia que trabalha na profissão de professor:

Outras graduações:

Outra atuação profissional além da docência:

Tipo de vínculo empregatício:

Disciplina que ministra:

Tempo de magistério superior:

1- Como você se tornou professor?

2- Já fez algum curso ou disciplina relacionada à formação pedagógica para docência? Qual?

3- Quais estratégias de ensino você costuma utilizar em suas aulas? Qual delas é predominante? Por quê?

4- Que metodologias de ensino você considera mais adequadas para formar o cirurgião dentista para a sociedade atual?

5- Você conhece o projeto pedagógico de curso da sua instituição? Que ações praticadas por você no exercício da docência colaboram com o cumprimento do (PPC)?

6- Quais são os maiores problemas enfrentados por você no processo de ensino-aprendizagem?

7- Quais os principais pontos positivos no exercício da docência?

8- Quais os principais pontos negativos na docência?

9- Como você se atualiza em relação aos saberes técnico-científicos e aos saberes pedagógicos (docência)?

10- Quais as suas expectativas quanto à profissão de professor e de cirurgião-dentista?

11-Para você, o que é ser bom professor?

APÊNDICE C – ROTEIRO SEMI – ESTRUTURADO PARA GRUPOS FOCAIS**(DISCENTES)**

Idade:

Gênero:

Período:

Trabalha: () sim () não

Expectativa de área de especialização: () sim () não Qual_____

1- Você julga necessário que o professor adquira conhecimentos específicos da área de docência além dos conhecimentos específicos da disciplina que ministra?

2- Quais estratégias de ensino você julga serem mais eficazes no processo de aprendizagem? Qual delas é predominante nas suas aulas? Por quê?

3- Que metodologias de ensino você considera mais adequadas para formar o cirurgião dentista para a sociedade atual? As tradicionais ou as inovadoras?

4- Até o momento, que disciplinas tiveram melhor aproveitamento? Por quê?

5- Quais são os maiores problemas enfrentados por você no processo de ensino-aprendizagem?

6- Acredita que cumpre com as suas responsabilidades de aluno, facilitando o processo de aprendizagem? Se não, em que aspectos você considera que há falhas?

7- Quais as suas sugestões para melhoria da aprendizagem e conseqüentemente para uma boa formação profissional?

8- Para você, que características definem um bom professor?

APÊNDICE D- Modelo de ficha de informação ao participante da pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido.

**FICHA DE INFORMAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO.**

Título da Pesquisa: Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia

OBJETIVO:

Investigar a percepção do docente e do discente do curso de odontologia da UFG, sobre as estratégias de ensino e práticas pedagógicas utilizadas na formação profissional em odontologia.

RISCOS, DESCONFORTOS E BENEFÍCIOS

A participação nesta pesquisa não acarretará ao Sr (Sra.), nenhum risco ou dano à saúde uma vez que ela se limita à coleta de dados através de entrevistas que serão gravadas e posteriormente transcritas com fidelidade. Ainda assim a possibilidade de exposição através de suas falas será resguardada com absoluto sigilo de sua identidade, as entrevistas serão realizadas em um espaço reservado para tal e no momento ocuparão este espaço apenas entrevistador e entrevistado. Caso o entrevistado julgue inconveniente responder quaisquer perguntas do roteiro, fica resguardado o direito de não respondê-la. Os benefícios da pesquisa atingem docentes, discentes, gestores e devem extrapolar os muros da instituição de ensino, alcançando o maior objetivo do ensino e talvez, o maior das Instituições de ensino superior: servir a comunidade em suas maiores carências.

Vale lembrar que esta pesquisa obedece aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de clarificar o cenário em que se estabelece a formação profissional do curso de odontologia da UFG e os fatores que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na percepção de docentes e discentes. A escassez de estudos neste sentido é notória e conhecer melhor este contexto possibilitaria um

aprimoramento da prática pessoal e coletiva no que alude ao exercício da docência e forneceria à instituição um conjunto de informações que poderiam embasar um planejamento futuro. A formação superior de profissionais na área de saúde vem sendo amplamente discutida pelas necessidades requeridas em uma sociedade marcada por uma grande evolução científica, técnica e cultural. A distância entre o perfil profissional e as necessidades da população é uma preocupação premente e que urge por atitudes que aproximem estas realidades. Compreender, ainda que em pequena escala a realidade do ensino superior em saúde, mais especificamente em odontologia, auxiliaria nas contribuições junto à literatura pertinente na busca de alternativas exequíveis no âmbito das instituições superiores de ensino. Para tanto, serão consultados docentes e discentes de ambos os sexos, quaisquer raças do curso de odontologia da UFG na cidade de Goiânia, por meio de entrevista semi-estruturada.

DÚVIDAS

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Federal de Goiás pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076 ou caso algum ponto desta ficha não tenha sido bem compreendido, por favor, contatar a responsável. (CD Karolina Kellen Matias, fone: 81424049) (inclusive para ligações à cobrar.)

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO E RESSARCIMENTO

A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá nenhuma recompensa financeira pela participação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Em qualquer momento é facultado a você o direito de recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação. A sua participação é voluntária e não participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O sigilo da sua identidade será resguardado, bem como nenhuma publicação resultante deste estudo revelará seu nome.

ASSINATURAS

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei pedir novas informações e mudar minha decisão em participar

da pesquisa. A pesquisadora Karolina Kellen Matias certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam outros gastos, estes serão adicionados ao orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei entrar em contato com a pesquisadora no telefone (62) 81424049. Declaro que entendi as informações contidas nesta ficha e concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

ASS DO PESQUISADO _____

CI: _____

ASS DO PESQUISADOR: _____

CI: _____

Local e data: _____
