

Djaira Leitão de Araújo

**CONSTRUÇÕES DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL ENTRE PROFESSORES DO CURSO DE ODONTOLOGIA
NO INTERIOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Belo Horizonte, 2013

A663c Araújo, Djaira Leitão de, 1962-

T Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de odontologia no interior do estado de Pernambuco / Djaira Leitão de Araújo. - Belo Horizonte, 2013.

137 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Julio Emilio Diniz Pereira.

Bibliografia : f. 103-112.

Anexos : f. 113-136.

1. Educação -- Teses. 2. Professores universitarios -- Formação -- Teses. 3. Professores de medicina -- Formação -- Teses. 4. Educação médica -- Teses. 5. Odontologia -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Dentistas -- Formação profissional -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Julio Emilio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.7124

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Djaira Leitão de Araújo

**CONSTRUÇÕES DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL ENTRE PROFESSORES DO CURSO DE ODONTOLOGIA NO
INTERIOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Julio Emilio Diniz-Pereira

Belo Horizonte, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de Odontologia no interior do Estado de Pernambuco de autoria da mestrandia Djaira Leitão de Araújo, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^o. Dr. Julio Emilio Diniz-Pereira – Orientador – FaE/UFMG

Prof^a. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – FaE/UFMG – Titular

Prof^a. Dra. Mara Vasconcelos – FO/UFMG – Titular

Prof^a. Dra. Suzana dos Santos Gomes – FaE/UFMG – Suplente

Prof^a. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – FaE/UFMG – Suplente

Há os que se acostumam a pôr sobre todas as coisas uma claridade sem enganos, e conquistaram o gosto de atingir cada dia um ponto mais alto para o seu destino. Esse gosto provém da humildade persistente de aprender. A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova, que se deve resolver (CECÍLIA MEIRELES).

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (in memoriam)

Com você aprendi a essência das coisas simples da vida.

Carlos, razão da minha vida,

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meus pensamentos

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive)
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.
(Vinícius de Moraes)

Aos nossos filhos, Karol, Thiago, Júnior, Felipe, Jansen e Julliane.

Ao meu neto, Davi, a pessoinha mais linda que chegou ao mundo durante a realização desse estudo.

AGRADECIMENTOS

Alguns agradecimentos estão no plural, eu e Carlos. Esta pesquisa tem muito dele. A decisão de morar em BH, os momentos de solidão e aqueles mais difíceis, a força para continuar.

DEUS, sua presença é real em nossa vida.

Minha mãe, Luiza

Mesmo considerando a nossa ida para BH uma aventura, você estava sempre por perto, preocupada com o nosso bem-estar, principalmente nos primeiros meses da chegada em Minas.

Minha prima e irmã, Mariluce

Sem seu apoio no período que moramos em BH, esse estudo não teria se concretizado, seremos sempre gratos.

Meu sogro, Nezito (in memoriam)

Num momento de grande fragilidade, você foi um instrumento de DEUS em nosso caminho.

Aos colegas da PROGRAD

Pessoas com quem convivi e aprendi um pouco do jeito mineiro de ser. Nossa convivência aliviou muitos momentos de saudade das nossas origens.

André Cabral,

Pelo incentivo, e por acreditar que era possível chegar até aqui. Você terá sempre o nosso carinho.

Ao meu orientador, Julio Emílio

Foram muitas as lições aprendidas com você ao longo da minha caminhada na UFMG, sobretudo o compromisso com a qualidade da produção científica, a revisão cuidadosa dos textos e a atenção dispensada sempre que precisei. Meus sinceros agradecimentos.

Dute,

A sua sensibilidade permite enxergar que, antes da condição de aluno, existe a condição de pessoa, gente com histórias de vida. Mesmo no pouco tempo de convivência, você conquistou o meu carinho. Muito, muito obrigada!

A todos os professores do Programa com quem convivi e aprendi.

Aos professores participantes desta pesquisa, por dividirem comigo as suas aprendizagens.

Leógenes e Lucielma,

O empenho e a disponibilidade de vocês foram essenciais durante a fase de campo.

Thiago, o tratamento dos dados tornou-se possível por meio de seu apoio “tecnológico”.

Ao SENAC PE, em especial, a equipe da Unidade de Vitória de Santo Antão, nosso respeito a todos vocês, por favorecer as condições para que eu pudesse escrever o relatório final da pesquisa.

Aos amigos que das mais diversas maneiras contribuíram para o resultado desse estudo.

RESUMO

Esta investigação acadêmica discute a aprendizagem da docência e a construção da identidade profissional dos professores da educação superior. Elegemos como sujeitos participantes deste estudo os cirurgiões-dentistas e professores de um curso de Odontologia de uma instituição de ensino superior (IES) do interior do Estado de Pernambuco. Procuramos compreender como esses profissionais aprendem a ensinar e como se dão os processos de construção da identidade profissional desses sujeitos. Em conformidade com a literatura especializada da área de educação e da saúde os dados desta pesquisa também apontam que os cirurgiões-dentistas e professores encontram-se atualmente duplamente desafiados: por um lado, são convocados a romper com a prática privada da profissão para assumir a responsabilidade da formação de profissionais capazes de dar respostas às necessidades de saúde bucal da população por meio de ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Por outro lado, se deparam com mudanças na educação superior que visam a construção de uma nova identidade e de uma nova cultura profissional docente, bem como a adoção de uma atitude de aprendizagem permanente dos seus saberes e práticas. Os achados desta pesquisa permitem afirmar que os cirurgiões-dentistas e professores da Instituição em questão vivenciam um momento de transição de uma prática especializada para a construção de uma prática mais reflexiva e crítica. A aprendizagem da docência enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional apresenta-se como uma possibilidade para a construção de espaços e lugares no interior das IES para que os professores vivenciem suas aprendizagens sobre aprender a ensinar. Antes, é preciso que saiam do isolamento a que estão habituados, e de forma interativa e coletiva reflitam na prática sobre novas maneiras de ser professor. Além disso, é necessário que estejam dispostos a construir numa nova cultura profissional no sentido de fortalecer a identidade docente.

Palavras-chaves: aprendizagem da docência; identidade profissional; ensino de Odontologia, docência na educação superior.

ABSTRACT

This research discusses the learning process of teaching as well as the process of construction of professional identity of professors of higher education. We chose as participant subjects on this study the dentists and professors of a course at a higher education institution (HEI) located in the interior region of the state of Pernambuco. We aimed to understand how the above mentioned professionals learn to teach as well as how the processes of building professional identity of these subjects are verified. In accordance with the specialized literature in both health and education areas, the data in this research also point that the dentists and professors are currently doubly challenged on the one hand are called to break up with the professional private practice in order to take the responsibility on the formation of professionals who are able to respond to the needs of oral health of the population through actions of promotion, prevention and rehabilitation of health. On the other hand they face changes on higher education which aim the construction of both a new identity and a new teaching culture as well as the adoption of a permanent learning attitude concerning their knowledge and practices. The findings in this research enable us to affirm that dentists and professors in this institution experience a transitional moment from specialized skills to the constructions of a more reflexive and inquisitive practice. The learning of teaching as a mechanism of professional development is verified as a possibility for the construction of spaces and places inside the HEI so the professors are able to share their experiences of leaning to teach. Before that it is necessary that they leave their peculiar isolation and on an interactive and collective manner reflect in a practical sense about the new ways of being a professor. Besides that it is necessary that they are willing to build a new professional culture aiming to strengthen the teaching identity.

Keywords: leaning to teach; professional identity, teaching odontology, high education teaching.

SUMÁRIO

Introdução		11
1.1	O percurso da investigação	15
Capítulo 1	– A aprendizagem da docência e a construção da identidade profissional: o que dizem os estudos	20
1.1	Contextos e desafios da docência na educação superior	20
1.2	Desenvolvimento profissional dos professores: o olhar da investigação	25
1.3	Identidade profissional na docência da educação superior: como se dão os processos de construção da identidade profissional dos professores?	28
1.4	A aprendizagem da docência: como os professores da educação superior aprendem a ensinar?	38
Capítulo 2	– Cirurgião-dentista e professor	50
2.1	O campo da Educação Odontológica	50
2.2	A formação do cirurgião-dentista professor na óptica do campo da educação odontológica – subsídios para o olhar conciliador da análise entre a saúde e a educação	61
2.3	O contexto em que se desenvolveu esta pesquisa	67
Capítulo 3	– A construção da identidade profissional e a aprendizagem da docência entre cirurgiões-dentistas e professores	74
3.1	Perfil dos cirurgiões-dentistas e professores participantes do estudo	74
3.2	A construção da identidade profissional dos cirurgiões-dentistas e professores	76
3.3	A aprendizagem da docência pelos cirurgiões-dentistas e professores	90
Conclusões e considerações finais		96
Referências		102

Anexos		113
Anexo A	- Roteiro das entrevistas	116
Anexo B	- Questionários	118
Anexo C	- Representação gráfica dos questionários	126

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da docência e a construção da identidade profissional, temas centrais desta investigação acadêmica, apresentam-se como mecanismos bastante interconectados nos processos de desenvolvimento profissional dos professores.

A construção da identidade profissional docente é também epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos que contempla, além do conhecimento do campo da especialidade em que se atua, os conhecimentos pedagógicos da prática profissional articulados aos diversos contextos sociais. O que implica ainda na formação política, sendo esta constituída por um conjunto de conhecimentos que subsidiam a intervenção na prática social. Em outras palavras, para ensinar, os professores necessitam de conhecimentos e práticas que lhes permitam transpor o conhecimento científico de uma determinada área do conhecimento de modo a garantir a aprendizagem dos alunos a partir da intervenção na realidade social.

Nossa investigação fundamenta-se, então, em estudos que valorizam a superação de modelos de ensino baseados na racionalidade técnica, por meio do qual o professor é considerado um “especialista” que aplica com rigor conhecimentos teóricos e técnicos, para um modelo com foco nas racionalidades prática e crítica que se baseiam, de um modo geral, na autonomia dos professores. Concebe a pesquisa como princípio formativo da docência e compreende a educação como um ato intencional. Nesse sentido, o local de trabalho dos professores apresenta-se como *locus* de formação para a construção coletiva da aprendizagem da docência na perspectiva do professor como prático reflexivo.

Pensar o professor como um prático reflexivo requer considerar a dimensão humana na sua processualidade, na busca de caminhos para compreensão do modo de ser professor por meio da construção de sua identidade profissional, sendo esta constituída na vivência de

suas experiências e práticas, assim como na maneira como constroem a sua aprendizagem da docência.

A presente investigação acadêmica tem por objetivo compreender como os professores do curso de Odontologia de uma IES privada do interior de Pernambuco aprendem a ensinar e quais os processos de construção da identidade profissional desses sujeitos. A opção por estudar os cirurgiões-dentistas e professores justifica-se em função do meu interesse sobre o tema da docência na educação superior e da minha trajetória profissional.

Há doze anos na condição de pedagoga, iniciei a minha trajetória na educação superior com o desafio de implantar o Núcleo Pedagógico da Faculdade de Odontologia, *locus* desta investigação, no período em que a instituição vivia processos históricos de mudanças na sua estrutura administrativa e de ensino, frente às novas demandas de regulamentação da educação superior. Até então, a minha experiência profissional era restrita ao campo da educação básica e da educação profissional, em períodos distintos. Assim, o choque de realidade com a cultura da educação superior, na época, provocou muitos questionamentos sobre a minha atuação como pedagoga nesse contexto, entre os quais, evidenciei o valor que normalmente se atribui aos conhecimentos pedagógicos e políticos do campo da educação, a ausência da cultura da reflexão na prática pedagógica dos professores, a concepção fragmentada do conhecimento limitada a uma “grade” de disciplinas e, sobretudo, o olhar questionador desses profissionais sobre o papel do pedagogo naquele nível de ensino, sendo a Pedagogia compreendida por alguns como um campo exclusivo da educação infantil. Nesse sentido, a minha vivência na educação profissional foi um importante referencial, pois, oportunizou a convivência entre profissionais com formação nas diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, enfermeiros, médicos, arquitetos, engenheiros, profissionais de informática, além de outros profissionais da educação básica.

Assim, após o resultado da avaliação dos alunos do curso de Odontologia por meio do qual estes questionavam a “didática” dos professores em sala de aula, iniciamos processos de sensibilização e acompanhamento pedagógico daqueles docentes com maior disposição

para repensarem suas práticas. Consequentemente, novos investimentos foram feitos na Instituição, por meio do aprimoramento dos encontros pedagógicos e da realização de palestras com profissionais da área de educação. Em seguida, assumi a docência da disciplina de metodologia da pesquisa no referido curso, o que nos permitiu uma maior aproximação com os alunos e com os professores. Percebemos que tais ações contribuíram para a valorização do trabalho pedagógico na IES, assim como maior integração do corpo docente.

As resistências iniciais ao processo de mudança desencadeado na IES coincidiram com as novas exigências legais dos órgãos oficiais reguladores sobre a necessidade de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, assim como a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia (DCNO). Em função disso, os cirurgiões-dentistas e professores se depararam com o desafio de conceber o projeto pedagógico do curso e elaborar um novo currículo em uma dinâmica diferenciada do modelo de conhecimento especializado adotado historicamente em suas práticas pedagógicas. Esse novo projeto deveria articular-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional, por meio do qual a IES define sua missão, finalidades, objetivos e metas educacionais associadas à responsabilidade social – ou seja, dar respostas efetivas aos problemas da saúde bucal da região em que se insere. Esse novo cenário exigiu maior dedicação aos estudos sobre o campo da legislação da educação superior e da educação odontológica, além da participação em Reuniões Anuais da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) e em outros fóruns de discussão sobre as políticas da educação superior organizados por diversos órgãos públicos e privados do País. Ainda dentro desse novo contexto, identificamos um descompasso entre o discurso do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as práticas pedagógicas dos professores, apesar do empenho e da dedicação de muitos para se adequar a um novo modelo de ensino.

Todas essas vivências despertaram em mim uma curiosidade sobre como os profissionais liberais se percebiam no seu papel de professor. Apesar de um significativo tempo no exercício do magistério e uma considerável carga horária dedicada a atividade docente, predominava entre esses sujeitos uma identificação com o exercício da profissão liberal.

Tal observação fez com que eu buscasse respostas na literatura especializada do campo da docência da educação superior e da educação odontológica na intenção de encontrar alternativas para auxiliar os professores em suas práticas. Nessa tentativa, deparei-me com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), Lüdke e Boing (2004), Dubar (1997), Tardif (2000), entre outros. Diante da complexidade desses referenciais, busquei estudos sistematizados por meio da inserção em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Até chegar aqui o percurso foi bastante complicado e, a fim de conquistar esse objetivo, optei pelo afastamento de minhas atividades de coordenação e/ou administrativas e ampliei a minha atuação como docente em programas de pós-graduação *lato sensu* na área da saúde por meio da oferta das disciplinas de metodologia do ensino superior e metodologia da pesquisa. Surgiu, então, os primeiros esboços do que viria a ser um projeto de pesquisa com foco na identidade profissional dos cirurgiões-dentistas e professores.

Uma vez no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, tive acesso à literatura especializada sobre a aprendizagem da docência por meio dos estudos de Mizukami (2005; 2006), Marcelo (2009a, 2009b), Isaia e Bolzan (2005), entre outros, o que provocou novos questionamentos sobre o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior e sobre como o modo de ser professor conduz a aprendizagem da docência.

Diante dessa minha trajetória e com o propósito de articular as temáticas sobre desenvolvimento profissional, profissionalização docente, identidade profissional e aprendizagem da docência, formulei as perguntas centrais desta investigação: como os cirurgiões-dentistas e professores de uma instituição privada no interior de Pernambuco constroem o conhecimento para aprender a ensinar? Como se dão os processos de construção da identidade profissional desses sujeitos?

Em seguida, busquei definir as estratégias e os instrumentos metodológicos para a análise do objeto de estudo para melhor compreender as experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes da investigação e a convivência com estas duas identidades profissionais bastante fortes: a de cirurgião-dentista e a de professor.

1.1 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Como disse anteriormente, a minha trajetória influenciou as inquietações e indagações sobre a docência na educação superior, cuja problemática foi construída em dois eixos: a aprendizagem da docência e a construção da identidade profissional dos professores.

Com apoio na concepção do ensino como um fenômeno complexo e o ensinar como uma prática social situada historicamente, este estudo se baseia nos aportes da epistemologia da prática entendida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). Ou seja, uma abordagem sociológica da didática sobre a identidade profissional e sobre o saber reflexivo e coletivo na prática pedagógica dos professores da educação superior.

Ao conceber que “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 84), o objetivo do estudo volta-se para compreender os processos de construção da aprendizagem da docência e da identidade profissional dos cirurgiões-dentistas e professores enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional no contexto em que atuam, ou seja, na escola.

O estudo constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando ser esta que nos permite melhor compreender o objeto na medida em que “as realidades sociais são construídas nos significados e através deles e só podem ser identificadas na linguagem significativa da interação social. Por isso, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis” (WEBER *apud* MINAYO, 1992, p. 51).

Os procedimentos metodológicos adotados levaram em consideração as particularidades do objeto de estudo. Desse modo, fizemos uso do questionário¹, com questões fechadas e abertas, visando principalmente caracterizar o perfil dos cirurgiões-dentistas e professores. O instrumento foi submetido a um pré-teste com dois cirurgiões-dentistas e professores, ex-docentes da Faculdade de Odontologia (FO) em questão, cujo perfil é semelhante ao dos participantes investigados. A aplicação do pré-teste nos permitiu fazer alguns ajustes no instrumento de coleta de dados deixando as questões mais claras para os sujeitos investigados. Com o objetivo de otimizar o tempo de respostas, o instrumento foi submetido *on-line*, em formato eletrônico, por meio da ferramenta SurveyMonkey² e previamente submetida a três testes de eficiência com envio para o meu endereço eletrônico pessoal.

O questionário dispõe de 23 questões, dentre as quais 14 facultam espaços para que os professores possam escrever livremente, e as demais incluem possibilidades de respostas por meio da opção de valores de frequência, importância, adoção e/ou conhecimentos legitimados nas práticas dos sujeitos participantes. Para facilitar a sistematização, o referido instrumento foi organizado em três partes: a primeira parte requer uma caracterização geral dos entrevistados, a segunda visa o levantamento de informações prévias sobre a construção da identidade profissional e a última parte contempla os processos de aprendizagem da docência.

Posteriormente, a fim de aprofundar os aspectos abordados pelo questionário, optamos também pela realização de entrevistas semi-estruturadas³. Segundo Triviños (1987), esse tipo de entrevista se configura em um instrumento viável diante das perspectivas de que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária ao enriquecimento do estudo.

¹ Disponibilizado nos anexos desta dissertação.

² Essa ferramenta permite o envio de *e-mail* personalizado com um *link* do questionário para cada um dos participantes cadastrados. As respostas são rastreadas em tempo real e permite enviar lembretes. O recurso possibilita criar escala de classificação de perguntas e programar o tempo para encerrar o acesso a critério dos pesquisadores. Permite, ainda, em tempo real, a criação parcial e final de tabelas e gráficos com filtro de tabulação cruzada das questões. Os questionários individuais e/ou relatórios podem ser transportados para o Excel e ou impressos em formato PDF. As questões abertas podem ser filtradas de acordo com as categorias de análise criadas e cadastradas uma vez que a referida ferramenta dispõe de recurso para análise de texto.

³ Roteiro disponibilizado nos anexos desta dissertação.

Inicialmente, elaboramos um roteiro para as entrevistas e definimos como critério para seleção dos entrevistados: i) os profissionais que tivessem exercício simultâneo na docência e na atividade liberal; ii) aqueles profissionais liberais com exercício exclusivo na docência.

Para a complementação dos dados levantados por meio da aplicação do questionário e da realização de entrevistas, utilizamos a análise de alguns documentos como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Odontologia (DCNO), o Projeto Pedagógico do Curso (PCC) e o Programa de Formação Continuada da IES.

i) Caminhos éticos e metodológicos percorridos

A partir da autorização da Direção Geral para realização da pesquisa na Faculdade de Odontologia (FO), fizemos contato com a Coordenação do Curso para acesso aos documentos e aos professores, quando ficou acordado que, por questões éticas, a IES não seria identificada e utilizaríamos apenas a sigla “FO” (Faculdade de Odontologia) para se referir à Instituição. Assim, nos foi disponibilizada a relação de professores do Curso de Odontologia com um total de 28 docentes. Desses, foram excluídos os profissionais de outras áreas do conhecimento que atuam no curso, sendo considerado apenas aqueles com graduação em Odontologia. A amostra foi composta, então, por 23 cirurgiões-dentistas e professores. Também por motivos éticos, utilizamos a letra “P” (professor) na identificação dos docentes, seguida do quantitativo de participantes (P1, P2, etc.).

Após os testes de funcionalidade da ferramenta eletrônica, por *e-mail* e/ou telefone, solicitamos a contribuição dos docentes para a participação na pesquisa. Orientados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP)⁴ da UFMG, a anuência se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵. Dos 23 professores contatados, um justificou que naquele momento não poderia participar da pesquisa. Assim,

⁴ Parecer substanciado CEP (COEP/UFMG) CAAE. 02804713.0.0000-5149.

⁵ O recolhimento do TCLE assinado pelos docentes foi controlado por meio do apoio de uma colaboradora contatada para esse fim considerando que a maior parte dos professores não mora no município da localidade da IES e tem dias e horários de trabalho distribuídos ao longo da semana.

individualmente, foram enviados por *e-mail* 22 questionários, sendo disponibilizado o *link* para acesso às questões, e definido um prazo de 10 dias para os professores responderem, mas esse prazo foi prorrogado por mais 15 dias diante da rotina de trabalho dos docentes no período. Dos 22 *e-mails* enviados, dois professores não responderam no prazo determinado de fechamento do *link* de respostas e dois responderam de maneira incompleta. Ambos os casos foram excluídos da amostra, o que significou um total de 18 questionários com respostas completas.

Após análise preliminar dos questionários e apoiando-se na literatura sobre a formação de professores, estimamos que aproximadamente os primeiros cinco anos marquem o início da carreira docente⁶. Assim, tornou-se significativo acrescentar aos critérios iniciais de seleção dos sujeitos aqueles professores com mais de cinco anos na docência, uma vez que não gostaríamos de entrevistar “professores iniciantes”. Também, diante da forte predominância dos professores com atividade simultânea na docência e na atividade liberal, não encontramos representatividade no critério dos profissionais liberais com exercício exclusivo na docência, por isso passamos a considerar também aqueles com carga horária semanal entre 20 e 40 horas de dedicação e aqueles que disseram que não optariam pelo exercício exclusivo do magistério. Em seguida, agendamos as entrevistas na IES, em dois dias consecutivos, com três cirurgiões-dentistas e professores. A escolha por três entrevistas tem base no quantitativo de professores que atendiam a todos os critérios previamente definidos e, sobretudo, aqueles que apresentaram maior disponibilidade para participar dessa etapa da pesquisa.

Durante a análise dos dados, as respostas às questões fechadas do questionário foram submetidas a tratamento quantitativo com apoio do *software* descrito anteriormente, exportadas para o *Excel*, e representadas por meio de gráficos e tabelas, de maneira a auxiliar na caracterização do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. As respostas às questões abertas foram categorizadas juntamente com os dados coletados por meio das entrevistas. Estas últimas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise qualitativa.

⁶ Ver Huberman (1992).

Inicialmente, buscamos apoio em Bardin (1997) para organização do material. Porém, para discussão do tema da construção da identidade profissional por cirurgiões-dentistas e professores, utilizamos como “categorias pré-estabelecidas” as mesmas “dimensões” sistematizadas por Marcelo (2009b). Na mesma direção, para discutir a aprendizagem da docência nos adequamos às “dimensões” apresentadas nos estudos de Marcelo (2009a).

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das conclusões. No primeiro capítulo, anunciaremos os fundamentos no campo da docência na educação superior que subsidiaram nosso olhar sobre a aprendizagem da docência e a identidade profissional. No segundo, delinearemos breves considerações sobre o campo da educação odontológica e descreveremos o contexto em que se desenvolveu este estudo. No terceiro e último capítulo, apresentaremos as características gerais dos sujeitos participantes desta investigação acadêmica e, finalmente, apresentaremos nossos achados sobre a construção da identidade profissional dos cirurgiões-dentistas e professores do curso de Odontologia de uma IES privada no interior de Pernambuco e a aprendizagem da docência desses sujeitos.

CAPÍTULO 1 – A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

1.1 Contextos e desafios da docência na educação superior

A profissão docente encontra-se numa encruzilhada que deve resolver dando respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado em nossos dias. De nada adianta recordar que “qualquer tempo passado foi melhor”. O tempo que nos coube viver é este e nele arriscamos algo tão importante como é a capacidade de permanência de uma instituição que, ao longo dos últimos séculos, contribuiu como nenhuma outra para assegurar a igualdade e o acesso ao conhecimento das pessoas. O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas (MARCELO, 2009a, p. 118).

Nos últimos tempos, a docência na educação superior tem ocupado diversos espaços em fóruns nacionais e internacionais cujo foco nos remete as novas exigências no desempenho dos professores associado a um permanente processo de formação e aprendizagem. As discussões delineiam tendências de um novo profissionalismo docente e enfatiza uma cultura profissional baseada na cooperação, na criatividade, na construção do conhecimento compartilhado e rede de interações, maior participação social, valores éticos e morais com vistas a uma prática educativa contextualizada e emancipatória, rompendo com modelos tradicionais e centralizadores baseados na racionalidade técnica⁷.

Esse cenário se justifica diante da necessidade da escola⁸ acompanhar as complexas transformações sociais que vivemos, ao mesmo tempo em que a educação é colocada como condição para o desenvolvimento sociocultural e econômico. Assim, recorrendo às análises

⁷ Nessa perspectiva, o professor é visto como um técnico, um especialista que põe em prática normas científicas e /ou pedagógicas. Há três modelos de formação baseados nessa lógica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional (ver DINIZ-PEREIRA, 2008).

⁸ O uso dos termos escola e educação no sentido amplo referem-se também a educação superior. De acordo com a LDB 9394/96 – sobre os níveis e modalidades de educação e ensino. Art. 21 – A educação escolar compõe-se de: educação básica e educação superior.

de Marcelo (2001); Veiga; Resende; Fonseca (2002), enquanto observadores dessas mudanças nas diferentes maneiras como elas nos afetam, isto é, na forma como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos, em um tempo em que o conhecimento passa a ser um dos principais valores dos seus cidadãos. O reflexo efetivo dessas transformações recai sobre os professores, ao apontar para um preparo dos profissionais da educação que implica na reavaliação da sua formação em uma permanente atitude de aprendizagem.

O contexto da educação superior tem vivenciado mudanças em várias dimensões da prática docente, seja na organização dos currículos, no ensino, na avaliação etc., cujos desafios exigem dos professores a revisão de suas práticas, conhecimentos e crenças para adaptar-se aos novos ambientes de aprendizagem. Conforme Marcelo (2009b) nos chama a atenção, relatórios e estudos internacionais recentes⁹ apontam a profissão docente como necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. Para enfrentar os desafios dos novos tempos, esses estudos definem princípios que devem ser considerados. Destacam-se, entre outros: a necessidade de reavaliar os currículos tradicionais, criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, a ideia de que os caminhos de aprendizagem entre as escolas, as instituições de ensino superior e os profissionais da educação terão alto impacto nas relações escola-comunidade, além da ideia de promoção da escola como comunidade de aprendizagem e ou centros de aprendizagem ao longo da vida. Assim como, é dado destaque ao importante papel que os professores desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Ao concordar com o autor, a profissão professor é “uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (MARCELO, 2009b, p. 112). O autor complementa suas ideias, afirmando: uma profissão que deve ser caracterizada pelo que Shulman (1998) denominou uma “comunidade de

⁹ Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers (OCDE, 2005); American Educational Research Association – AERA (2005); International Handbook of Lifelong Learning (2011).

prática”, por meio da qual a experiência individual possa se converter em experiência coletiva.

Diante dessa realidade, Imbernón (2006) defende que a profissão docente deve abandonar a concepção de mera transmissora do conhecimento predominante no século XX, uma vez que esta se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária e integradora. De acordo com o autor, se a educação dos seres humanos se tornou mais complexa, o mesmo acontece com a profissão docente.

O documento da UNESCO (1998), *Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI*, tornou-se um importante referencial por apresentar desafios que coloca em movimento uma profunda reforma da educação superior mundial e evidencia a missão da universidade de prover uma educação inovadora, voltada para a formação ética, para o pensamento crítico e a criatividade e para a autonomia intelectual. Entre outros, destaca que o compromisso da universidade deverá ser firmado de forma a atingir padrões internacionais de qualidade, mediante seleção rigorosa de pessoal, desenvolvimento contínuo e mobilidade pessoal. Afirma que a universidade deverá favorecer a formação do aluno para a plena cidadania. Aponta para um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no aluno, visando à produção e disseminação do conhecimento, à implementação da pesquisa em todas as disciplinas e a interdisciplinaridade. Prover oportunidades para a aprendizagem permanente, por meio de modernos métodos pedagógicos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas.

As considerações tecidas sobre a educação superior não estão desvinculadas da esfera contemporânea da educação em geral. No *Relatório Jacques Delors – para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (2003) – definem-se teses para a educação desde a formação básica até a universidade. Nesse documento, a educação é vista como base para a construção do desenvolvimento humano sustentável. O seu grande

desafio é a propagação de uma filosofia holística, capaz de desenvolver a cidadania planetária baseada nos princípios da solidariedade, da diversidade, dos ideais de paz, liberdade e justiça social. Evidencia a aprendizagem fundamentando-a em torno de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Chama a atenção para as “enormes responsabilidades dos professores a quem cabe o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS, 2003, p. 153). Focaliza para a necessidade de romper com modelos tradicionais de ensino e empreender esforços na utilização de métodos pedagógicos inovadores e interativos.

A sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento desafia a educação enquanto propiciadora de espaços de produção do conhecimento a pensar a partir de novas bases fundamentadas na razão subjetiva¹⁰. Segundo Marcondes (2001, p. 19), esta “se constituirá a nova concepção de conhecimento do mundo pós-moderno”, o que implica no esgotamento do modelo de teorias tradicionais, fundamentadas em uma racionalidade técnica, imutável, que já não consegue encontrar soluções satisfatórias para a nova visão de mundo, de concepção da natureza e do homem, que despontam no mundo globalizado. Vivemos em um tempo em que “apela-se para um conhecimento cada vez mais holístico e integrado” (SOUZA, 2003, p. 59) e a educação do futuro para essa realidade é uma educação centrada na condição humana que tem por base uma nova cultura da convergência e cooperação (MORIN, 2001).

Com base na reflexão sobre em que medida esse cenário afetará a sala de aula, os conteúdos e programas curriculares, a relação professor/aluno e a formação docente de modo a atender as novas demandas da educação superior, no nosso entendimento, cabe aos professores a busca da ressignificação do seu papel social rompendo com modelos tradicionais de ensino.

¹⁰ É no próprio indivíduo, em sua natureza sensível e racional, que os pensadores vão buscar os fundamentos para as novas teorias científicas (MARCONDES, 2002).

Somada a essa realidade, Tardif (2000, p. 8-9) acrescenta que, nos últimos vinte anos, “a profissionalização na área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais bem assentadas como a medicina, o direito e a engenharia”. O autor argumenta que a crise a respeito do valor dos saberes profissionais, da ética e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento da profissionalização do ensino e da formação para o magistério.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, é considerada um marco de significativas transformações na educação superior brasileira. O sistema vivencia uma expansão desorganizada em diversos aspectos (MOROSINI, 2006) em que se observa o crescimento quantitativo dos alunos nos cursos de graduação. Por exemplo, o Censo da Educação Superior de 2011, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registra 6.739.689 matrículas no ensino superior brasileiro, o que representa uma evolução de 124,9% no período de 2001-2011¹¹ (MEC/INEP, 2012). Diante da evolução das matrículas nos cursos de graduação, é importante considerar os reflexos da democratização do acesso na educação superior no que se refere à qualidade do ensino e às condições do trabalho docente no aspecto da sua precarização¹².

Nesse cenário, o tema da profissionalização docente tem mobilizado a atenção de muitos estudiosos, na busca de elementos norteadores de um novo profissionalismo docente. As análises apontam duas dimensões centrais: em primeiro lugar, os professores precisam ser detentores de um saber específico desenvolvido no interior da profissão enquanto condição necessária a sua atuação. Em segundo lugar, o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido em uma proposta educativa capaz de expressar os compromissos da escola diante das atuais demandas sociais (MARCELO, 2009a, 2009b; NÓVOA, 2008; ISAIA; BOLZAN, 2005, 2006; MIZUKAMI, 2005, 2006).

¹¹ Em relação ao quantitativo de docentes, o referido censo registrou 325.804 docentes, dos quais 310.617 estão em pleno exercício.

¹² Sobre precarização do trabalho docente na educação superior, ver BOSI (2007).

Dessa maneira, compreendemos que a organização de programas de formação continuada ancorados nas dimensões mencionadas acima favorece aos professores possibilidades para um constante processo de desenvolvimento profissional de modo a construir a identidade individual e coletiva da profissão, ao mesmo tempo em que se formam a si próprios.

1.2 Desenvolvimento profissional dos professores: o olhar da investigação

De modo bastante sucinto, utilizamos aqui a concepção de desenvolvimento profissional enquanto mecanismo de formação contínua dos docentes da educação superior de maneira a auxiliar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. No entanto, seria pretensioso de nossa parte o aprofundamento tanto pela complexidade desse processo quanto pela sua diversidade ultrapassando a intenção deste estudo, que busca respostas para as seguintes perguntas: como os professores do curso de Odontologia de uma instituição privada do interior de Pernambuco aprendem a ensinar? Como se dão os processos de construção da identidade profissional desses sujeitos? Partimos do pressuposto que a identidade profissional e o aprender a ensinar na educação superior são elementos constitutivos do desenvolvimento profissional dos professores.

Em relação à questão da identidade, conforme discutiremos adiante, a opção em investigar essa temática junto ao estudo sobre aprender a ensinar levou em consideração a especificidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, sujeitos com duas identidades profissionais bastante fortes: a de cirurgião-dentista e a de professor. Para nós, parece importante observar como constroem e convivem tais identidades, pois junto a escolha de uma profissão também definimos um modo de vida e de convivência com outras pessoas e esse fato interfere na identidade profissional, devendo ser levado em conta nas atividades de desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Ao concordar com Marcelo (2009a), em relação ao desenvolvimento profissional, devemos levar em consideração o significado do que é ser um profissional no exercício do seu

trabalho. Assim, entendemos ser essencial compreender a maneira como os cirurgiões-dentistas e professores constroem a sua identidade, o seu modo de ser docente.

Desse modo, elegemos alguns estudiosos cujas concepções se aproximam do nosso olhar. Por exemplo, concordamos com Gauthier (1999, p. 24) quem afirmou que “nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”. Assim, as abordagens que apresentamos a seguir subsidiaram nossas análises para o entendimento do desenvolvimento profissional dos cirurgiões-dentistas e professores, sujeitos participantes deste estudo, com foco nas construções da identidade profissional dos professores e da aprendizagem da docência, enquanto importantes elementos constitutivos desse processo.

Entre as definições mais recentes sobre o desenvolvimento profissional adotamos o entendimento do professor como sujeito que aprende de forma ativa e ao longo do tempo; que esse processo tem lugar em contextos concretos – a escola; que o professor é um prático reflexivo, alguém detentor de um conhecimento prévio e vai adquirindo mais conhecimento a partir da reflexão acerca da sua experiência. Assim, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. Apesar de ser concebido como um processo eminentemente colaborativo, ainda existe espaço para o trabalho isolado e a reflexão individual (MARCELO, 2009a).

Discutir o desenvolvimento dos professores na óptica de uma nova cultura profissional nos leva a concepção de profissionalização, a qual Marcelo (*op. cit.*) associa a profissionalismo, ou seja, é a capacidade dos indivíduos e das instituições em que trabalham de desenvolver uma atividade de qualidade comprometida com os “clientes” (nesse caso, os alunos) e em um ambiente de colaboração.

De acordo com Imbernón (2006), é importante analisar o que consideramos atualmente como profissionalismo e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático desta, que pretende passar de um conceito neoliberal de profissão para um conceito mais social, complexo e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social. Para esse autor, o profissionalismo e a profissionalidade referem-se às características e capacidades específicas da profissão e a profissionalização representa o processo socializador de aquisição de tais características.

Desse modo, o referido autor (*op.cit.*) compreende o desenvolvimento profissional como algo que não pode ser pensado em uma perspectiva individual, necessitando ser assumido coletiva e institucionalmente, integrando processos voltados para a melhoria das condições do trabalho docente.

O termo profissionalidade foi traduzido por Cunha (2004a) com a intenção de transmitir a ideia de uma profissão em ação, em processo, em movimento. Assim, no mesmo sentido de Sacristan (1993, p. 54), ela entende a profissionalidade “como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico do ser professor”.

Dessa maneira, os estudos sobre desenvolvimento profissional fundamentam a necessidade de construir um conhecimento próprio da profissão, características e modo agir concebidos com os pares de modo interativo, coletivo, levando em consideração o contexto em que atuam – a escola. Assim, é essencial que as atividades vinculadas ao trabalho docente na educação superior sejam pensadas sob a ótica do desenvolvimento profissional (BOLZAN; POWACZUK, 2009).

Na perspectiva de desenvolver padrões que possam determinar quais as competências que todo docente deve possuir e demonstrar, alguns países estão desenvolvendo um sistema de padrões educacionais que, de acordo com Marcelo (2009b), constituem uma das ferramentas mais poderosas para a profissionalização do ensino, desempenhando duplo papel no desenvolvimento da profissão. Primeiro, são uma boa maneira de demonstrar que a profissão tem suficientes processos de controle de qualidade, controlando o acesso e o exercício de uma prática eficaz, ganhando assim, legitimidade social. Segundo, os padrões servem como parâmetros e orientações para o desenvolvimento do trabalho profissional, podendo definir uma prática eficaz em termos de resultados. Assim, esses padrões podem se converter na base para organizar a formação inicial e continuada dos professores. O autor defende ser fundamental o ensino desenvolver seu próprio modelo de profissionalismo uma vez que esses padrões, públicos e assumidos, e desenvolvidos pela própria profissão, podem ser a espinha dorsal dos programas de formação inicial e continuada.

1.3 Identidade profissional na docência da educação superior: como se dão os processos de construção da identidade profissional dos professores?

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), os docentes das instituições de educação superior, enquanto profissionais de diferentes áreas do conhecimento e/ou que atuam no mercado de trabalho específico, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. De modo geral, e mais frequente, se identificam profissionalmente como físico, advogado, médico, engenheiro, cirurgião-dentista, ou seguido de professor universitário, ou ainda, simplesmente como professor universitário. Porém, ao exercerem suas atividades simultâneas como profissional liberal e professor, é comum se identificarem em seus escritórios, consultórios e clínicas como professor universitário demonstrando a valorização social do título de professor do ensino superior.

Nesse sentido, consideraremos as identidades divididas dos docentes na educação superior, em especial, com foco nos cirurgiões-dentistas e professores, sujeitos participantes deste estudo. Defendemos a importância a ser atribuída a identidade docente nos processos de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, buscamos contribuições de autores nacionais

e internacionais visando condições para melhor compreender como se dão os processos de construção da identidade dos cirurgiões-dentistas e professores. Porém, atenta as palavras de Gatti (1996):

Ao tentar traduzir componentes desta identidade, por considerá-los importantes para qualquer ação junto aos professores, temos de ter presente ao espírito que estamos correndo o risco de homogeneizar o que é plural. Por outro lado, e eis a contradição da nossa situação, se não o fizermos teremos dificuldades em chegar a uma reflexão que permeia projeções e ações. O risco precisa, pois, ser corrido lembrando sempre que estamos correndo perigo de simplificar demais o que é múltiplo (GATTI, 1996, p. 88-89).

Inicialmente, recorreremos a Dubar (1997) em seu esboço sobre a teoria sociológica da identidade. Salientamos, porém, concordando com Lüdke e Boing (2004), que apesar dos estudos de Dubar não se aplicarem diretamente à educação, enfatizamos a importância atribuída pelo autor ao aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos.

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 105).

O autor estabelece categorias de análise para o processo de construção da identidade, considerando dois processos identitários: o processo biográfico – a identidade para si, construída pelos indivíduos ao longo do tempo a partir de categorias oferecidas pelas diversas instituições e consideradas acessíveis e valorizantes. E o processo relacional – a identidade para o outro; diz respeito as identidades associadas aos saberes, competências e imagens e expressas nos respectivos sistemas de ação em que participam os indivíduos, em um dado momento e em um determinado espaço de legitimação.

Para Dubar (*op.cit.*), ambos os aspectos da identidade social são permanentemente reconstituídos no processo de socialização. Ele considera que é da integração equilibrada dessas duas faces do “eu” que depende a consolidação da identidade social.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (DUBAR, 1997, p. 118).

Estudar a profissão docente na perspectiva sociológica, articulando os processos biográfico e relacional implica em considerar como objeto de estudo as origens sociais e as histórias de vida dos professores, bem como a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, e o associativismo docente (TEODORO, 2004).

Pimenta e Anastasiou (2002) defendem que o significado social que os professores atribuem a si mesmo e à educação tem papel fundamental nos processos de construção da identidade.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p. 19).

Para os profissionais das diversas áreas do conhecimento que atuam na docência superior, a construção identitária se dá ao longo da trajetória iniciada nos estudos formais na graduação, em que são definidos objetivos, conceito de profissional e de profissão, conteúdos específicos, regulamentação profissional, código de ética, reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Posteriormente e sistematicamente, esses componentes são aprofundados nos cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado,

porém são direcionados para uma profissão que, de modo geral, não é a docência (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

No entanto, para essas autoras, embora não estando atento o próprio profissional professor, mesmo quando atua em áreas específicas, a partir do momento que adentra a sala de aula, a profissão docente passa a ser também a sua carreira. Desconsiderar esse fato inviabiliza a construção de espaços e ações que implementem novas alternativas a ressignificação da profissão professor para os novos tempos.

Todavia, os componentes necessários nos processos de profissionalização docente – a deontologia, os objetivos, os conteúdos e conceitos e o código de ética – tem características próprias e devem ser considerados de forma a favorecer a produção de uma cultura profissional que permita atribuir um sentido a ação docente e ao mesmo tempo edifiquem novas normas de funcionamento e regulação profissionais, evitando assim que os professores fiquem entregues à própria sorte.

De acordo com Gatti (1996), em sociedades que sofrem grandes mudanças e rápidas mutações, a identidade do professor deve ser examinada, dada que essa é a base de seu modo de ser social. A identidade implica no modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no caso do professor, afeta suas perspectivas perante a sua formação e os seus modos de atuação profissional.

Para essa autora, as pesquisas e as políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com os professores, ignoram esses profissionais como seres sociais concretos, que tem um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas e interpretar informações. No entanto, “o professor é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade” (GATTI, 1996, p. 85). Assim, as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, os elementos multideterminantes dos modos de ser profissionais estão associados

à sua identidade, sendo esta não apenas um constructo de origem idiossincrática, e sim fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Define assim, um modo de ser no mundo, em um dado momento, em uma dada cultura, em uma história devendo ser considerada nos processos de formação e profissionalização dos professores. Nessa perspectiva, as questões “quem é esse professor?” ou “quais representações tem de si, como pessoa e como profissional” são importantes para a compreensão do ser-professor e capazes de nortear o fazer-se professor.

De acordo com Marcelo (2009b), é por meio da identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a maneira como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, incluindo o compromisso pessoal, a disposição para aprender e ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensina, a concepção de ensino, as experiências passadas e a vulnerabilidade profissional. Assim, as identidades profissionais formam uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Para esse autor, o conceito de identidade profissional docente deve ser entendido como uma realidade que se desenvolve pessoal e coletivamente. Não é algo que se possui, mas sim que se desenvolve durante a vida, um fenômeno relacional. Esse desenvolvimento acontece na esfera intersubjetiva e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Desse modo, pode ser considerada como resposta à pergunta: quem sou eu neste momento? Assim, a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio em que a própria imagem como profissional tende a se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores percebem que devem desempenhar.

A partir de recente revisão realizada por diversos estudiosos sobre a identidade profissional docente, Marcelo (2009b) aponta quatro características resultantes dessas análises. Primeira, a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, o que coincide com a concepção de desenvolvimento profissional visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Como tal, essa identidade não seria uma resposta à pergunta “quem eu sou nesse momento?” e sim “o que quero vir a ser?”. Segunda, a identidade não é única, envolve tanto a pessoa, como o contexto. Os professores poderão se comportar de maneira profissional, não porque adotem características profissionais prescritas, pois se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. Terceira, a identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. E essas tem relação com os diversos contextos nos quais os professores se movimentam. Por último, os resultados dos estudos mencionam que a identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, sendo um importante fator para que se tornem bons professores, sendo essa identidade influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Com a intenção de aprofundar os estudos sobre a identidade profissional docente, Marcelo (2009b) denomina como constantes catorze dimensões que também considera representar um desafio na forma de identificar o docente e distinguir sua cultura e identidade de outros profissionais, apresentando-as como possíveis sinais de identidade que vieram caracterizando a profissão docente.

Descrevemos aqui onze¹³ dessas dimensões apresentadas por Marcelo (2009b) considerando sua contribuição na categorização dos dados para a análise dos processos de construção da identidade profissional docente dos cirurgiões-dentistas e professores, sujeitos participantes deste estudo. Para fins didáticos, organizamos a descrição dessas dimensões de forma fracionada, porém considerando que são indivisíveis na sua totalidade, na fala dos sujeitos.

¹³ Três das dimensões não abordadas envolvem aspectos não contemplados em nosso estudo.

Dimensão 1 - A socialização prévia. Ao citar Lortie (1975), Marcelo (2009b) descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período prolongado de observação como alunos – a identidade vai se configurando por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação a futuros professores. Esse vínculo inclui os aspectos emocionais e cognitivos da identidade docente que devem ser levados em conta nas propostas formativas.

Dimensão 2 - Crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional. A literatura especializada sobre aprender e ensinar identifica três categorias que influem nas crenças e conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ensino: experiências pessoais (visão de mundo e de si mesmos); experiências com o conhecimento formal (as crenças sobre a matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la); experiência escolar e de aula (experiências como estudante que contribuem para formar a ideia do que é ensinar e qual é o trabalho do professor). As pesquisas mostram que os professores entram no programa de formação com crenças pessoais, com imagem do bom professor, imagem de si mesmos como professores e a memória de si mesmos como aluno.

Dimensão 3 - O conteúdo que se ensina constrói identidade. Tal dimensão é mais forte à medida que avançamos no nível educacional, sendo maior na universidade. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar influi no que e no como ensinar. Professores com conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações com outros tópicos e podem transpor esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas.

Dimensão 4 - Fragmentação do conhecimento docente. Refere-se à ideia de que alguns conhecimentos valem mais do que outros e de que para ensinar basta saber a matéria que ensina. O conhecimento do conteúdo se revela como um sinal de identidade e reconhecimento social. Porém, o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. São conhecimentos também importantes, o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina.

Nesse aspecto, o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes docentes, representando a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo à como ensiná-lo.

Dimensão 5 - Aprende-se a ensinar ensinando. Trata-se do valor dado ao conhecimento prático. De acordo com Marcelo (*op. cit.*), ao fazer referência sobre o valor da experiência no ensino e na formação dos professores, cita Dewey (1938, p. 27) para dizer que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade da experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”. A qualidade da experiência supõe dois aspectos: o imediato, relacionado ao quanto é agradável ou desagradável àquela experiência para o sujeito; e o aspecto de maior importância para a identidade, o efeito de tal experiência, ou seja, a transferência para posteriores aprendizagens. No sentido do reconhecimento do valor que a prática – a experiência – tem para a formação inicial docente, Marcelo faz referência aos estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999) sobre as relações entre conhecimento e prática na formação dos professores. Esses autores explicam que as coisas podem ter pontos de vista diferentes. Diferenciam assim, o conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática. Na primeira concepção, a prática tem a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas. Já o conhecimento na prática tem ênfase na pesquisa sobre aprender a ensinar. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores. É o conhecimento adquirido por meio da experiência e da deliberação e os professores aprendem quando tem a oportunidade de refletir sobre o que fazem. Por último, o conhecimento da prática se insere na pesquisa qualitativa, próxima ao movimento chamado “professor como pesquisador”. Ao concordar com Marcelo, entre os três tipos de conhecimento, aquele que melhor identifica a profissão docente é o conhecimento na prática. O conhecimento específico do contexto, denominado por Schön (1993) de epistemologia da prática.

Dimensão 6 - O isolamento: o ensino é uma atividade que se realiza sozinho. O individualismo caracteriza sua socialização. Embora o isolamento facilite a criatividade individual, também priva da estimulação do trabalho pelos companheiros.

Dimensão 7 - Os alunos e a motivação profissional. Os alunos são as únicas testemunhas da atividade dos professores. A motivação para ensinar é intrínseca, ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam. Mas, se os alunos desempenham papel importante na configuração da identidade profissional docente, não é menos verdade que hoje em dia tenham mudado em relação àqueles de algumas décadas atrás. Hoje, eles são chamados “nativos digitais”. Assim, essas mudanças devem ser levadas em conta pelos professores, para saber a que tipo de aluno estamos nos dirigindo.

Dimensão 8 - Docente como consumidor *fast-food* nas salas de aula. A visão do docente como consumidor é promovida sobretudo pelas políticas encarregadas de planejar e regular a educação. Essa ideia fracassa quando se pretende “atualizar” os professores, comprometendo-os com atividades que promovam sua aprendizagem contínua, quando as modalidades que se oferecem não vão além de cursos curtos, descontextualizados, distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuidade.

Dimensão 9 - A competência reconhecida e a competência ignorada. Os docentes são profissionais que durante sua carreira profissional raras vezes observam outro docente realizando sua atividade profissional – ensinando. Se não revisamos o que fazemos, se não submetemos a julgamento, não avançamos. Por um lado, temos bons docentes que realizam seu trabalho de maneira honesta e profissional, comprometendo-se e conseguindo que seus alunos aprendam – muitas vezes de maneira artesanal desenvolvem inovações cujos resultados não ultrapassam as paredes da escola ou a comunidade mais próxima. Por outro lado, há a incompetência ignorada. Professores que se refugiam no anonimato (isolamento), característico da identidade profissional docente, para desenvolver um ensino que frustra o direito de aprender dos alunos.

Dimensão 10 - Desconfiança ante as tecnologias. Poucas inovações tecnológicas introduzidas na sala de aula ao longo dos últimos 50 anos tiveram impacto profundo na mudança das práticas tradicionais docentes. Mas, Marcelo (2009b) considera que existe uma desconfiança dos docentes diante das tecnologias. Não de forma intencional, mas

como produtos acabados, prontos para utilizar, se encaixam mal com a ideia do docente artesão que necessita desmontar os projetos e processos para poder assim apropriar-se deles.

Dimensão 11- A influência incompleta dos docentes. As novas tecnologias da informação representam fonte de influência de geração de modelos, padrões sociais e valores que compete e muitas vezes se opõem aos que são promovidos pela escola. Esse fenômeno afeta a identidade profissional docente, forçando os professores a redesenharem sua posição e compromisso com certos valores e a se preocuparem mais com essas influências que ameaçam diminuir o possível impacto educacional que a escola tradicionalmente teve em suas vidas.

Nessa lógica, com adequação ao nosso objeto de estudo que trata sobre duas identidades bastante fortes: a de cirurgião-dentista e a de professor, assim como respaldada nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002). Acrescentamos aqui mais uma dimensão, em que denominamos – **os sentidos da docência**. Tal dimensão refere-se à maneira como os cirurgiões-dentistas e professores convivem com a identidade docente e o exercício paralelo da atividade liberal, o ingresso na carreira de professor, a exclusividade da docência, os fatores para manter-se na profissão docente e a participação em órgãos de classe vinculados a profissão professor.

No capítulo 3 deste estudo discutiremos sobre os conhecimentos produzidos pelos cirurgiões-dentistas e professores nos processos de construção da sua identidade profissional docente com fundamentação nas dimensões acima apresentadas.

A seguir, com base nos referenciais para a formação de professores associados a racionalidade prática, abordamos o tema da aprendizagem da docência na educação superior na intenção de melhor compreender como os cirurgiões-dentistas e professores aprendem a ensinar.

1.4 Aprendizagem da docência: como os professores da educação superior aprendem a ensinar?

No contexto da educação superior descrito anteriormente, assim como na discussão sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, evidencia-se tanto a importância do papel dos professores nos processos de inovação educativa, quanto à necessidade de construção de um conhecimento próprio da profissão com ênfase na profissionalização docente.

Em relação à formação desses profissionais, as discussões recaem sobre a ausência de uma preparação específica para a atuação na docência na educação superior (MASETTO, 2000, 2003; CUNHA e LEITE, 1996; CUNHA, 2004, PIMENTA e ANATASIOU, 2002; MIZUKAMI, 2005-2006); ANATASIOU, 2005; BOLZAN, 2000; MOROSINI, 2001; BOLZAN; ISAIA, 2004).

Nesse sentido, as iniciativas são tímidas se comparadas aos demais níveis de ensino. Não há programas de formação específicos para esses profissionais e apenas uma parte desse contingente possui algum tipo de formação pedagógica (MIZUKAMI, 2005; 2006).

Historicamente, o critério para ensinar na educação superior esteve baseado na crença de que “quem sabe, sabe ensinar”. Inicialmente, os professores da educação superior no Brasil eram pessoas formadas pelas universidades europeias. Em seguida, com a expansão dos cursos superiores no País, o corpo docente foi ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Os professores contratados eram profissionais renomados com sucesso em suas atividades profissionais e convidados a ensinar seus alunos a serem também bons profissionais. Em outras palavras, até a década de 70, as exigências para ensinar eram apenas o bacharelado e o exercício reconhecido de uma profissão. Na última década, além do bacharelado, passou-se a exigir especialização na área e, atualmente, mestrado e doutorado. Dessa maneira, predomina como requisito para o exercício da docência na educação superior, o domínio do conteúdo na área específica em que o professor atua e a experiência profissional (MASETTO, 2003). De acordo com os estudos

de Cunha e Leite (1996), não há registros de uma preocupação significativa dos docentes da educação superior com os conhecimentos pedagógicos. Costuma-se esperar desses professores um conhecimento do campo científico de sua área, baseado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática, tendo como pressuposto o paradigma da racionalidade técnica. Nas palavras de Cunha (2004), isso nos leva a concepção da docência como dom, carregando assim o desprestígio da sua condição acadêmica, em que os conhecimentos pedagógicos ficam em segundo plano, sendo, portanto, desvalorizados nos processos formação dos professores, principalmente no campo universitário.

É importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros níveis de ensino, o professor universitário se constitui, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero co-adjuvante, “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc.) transitem nos órgãos oficiais (CUNHA, 2004, p. 526).

Para a autora, a docência na educação superior recebeu influência da concepção epistemológica dominante da ciência moderna¹⁴, inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nessa conjectura, o conteúdo específico tem um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das ciências humanas.

¹⁴ Como se sabe, a ciência moderna é presidida pela racionalidade técnica, em que só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas – ou seja, ela atende o modelo mecanicista das ciências naturais (SANTOS, 1986).

Nesse sentido, de acordo com Pimenta (2000), embora na maioria das Instituições de Ensino Superior – (IES), os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em áreas específicas, predomina o despreparo e até mesmo um desconhecimento científico do seu papel de educador pelo qual passam a ser responsáveis a partir do momento que adentram na sala de aula. Geralmente, ingressam em cursos aprovados em que já estão estabelecidas as disciplinas que irão ministrar, recebem ementas prontas, planejam solitariamente e é nessa condição que devem se responsabilizar pela docência. Não são orientados sobre planejamento, metodologia, avaliação, relação professor/aluno e não se propõem em prestar contas, nem fazer relatórios científicos como normalmente acontece nos processos de pesquisa.

À medida que os professores assumem encargos docentes com base na capacidade natural ou modelos de mestres que internalizaram ao longo de sua formação inicial, aliados aos conhecimentos de determinada área científica e da prática profissional em uma atividade fora do magistério superior, isto tende a dificultar a consciência da importância dos processos de mediação pedagógica para a formação de futuros professores (BOLZAN; ISAIA, 2004).

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96, define o ingresso na carreira docente por meio da exigência da titulação em programas de mestrado ou doutorado deixando uma lacuna quanto à necessidade de formação específica para os professores no exercício da docência. Segundo Vasconcelos (2000), a ênfase da qualificação recai na titulação e na produção científica e não há referência quanto à formação pedagógica como requisito para ingresso e promoção na carreira docente. Para a autora, prevalece na Lei o amadorismo pedagógico explícito na pouca preocupação com a formação didático-pedagógica dos mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação em nível nacional.

Nessa perspectiva, Morosini (2001) analisa os limites da referida legislação, caracterizada pelo silêncio quanto às condições para o exercício profissional dos docentes na educação

superior. A docência nesse nível de ensino é considerada, por ela, uma “caixa de segredos”. A LDB omite as exigências quanto ao processo de ensinar, deixando o mesmo a critério das instituições de ensino superior (IES).

Somada a essa realidade, contraditoriamente, os instrumentos utilizados nos processos de avaliação das condições de ensino nas IES, além das exigências de titulação, por meio de diplomas emitidos por programas de pós-graduação *stricto sensu*, reforçam critérios de qualificação para os professores quanto aos saberes e competências específicas do processo ensino-aprendizagem e da dimensão política dos processos de educação¹⁵. Esses instrumentos utilizam como indicadores: concepção e avaliação do projeto pedagógico do curso, metodologia comprometida com a interdisciplinaridade e com a formação de sujeitos autônomos e cidadãos, entre outros (MEC/INEP, 2010).

Diante desse paradoxo, existe, por um lado, a hegemonia de uma cultura em que para ser professor na educação superior não há necessidade de conhecimento pedagógico, sendo condição suficiente o domínio do conhecimento específico por meio da realização da pesquisa científica ou acadêmica ou o exercício da profissão em uma determinada área do conhecimento. Por outro lado, as IES são avaliadas quanto à formação de seus professores na especificidade de sua função, ou seja, o conhecimento pedagógico inerente aos processos de aprender a ensinar. Chamamos a atenção para o fato de que a profissão professor indica uma atividade especializada, e no caso dos professores da educação superior, esta nos parece bastante complexa, uma vez que a maneira de ser e estar em uma profissão estão mutuamente interligados. É essencial a reflexão sobre a importância da formação acerca dos processos de ensinar e aprender de modo a favorecer possibilidades e caminhos que conduzam a profissionalização docente.

[...] na formação permanente dos professores, é fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43).

¹⁵ A visão de homem, de mundo, de sociedade, o próprio professor enquanto cidadão, a formação para o pensamento autônomo e para a cidadania, são abordagens que implicam na dimensão da formação política dos professores (MASETTO, 2002; FERNANDES, 2001).

Nessa perspectiva, de acordo com Bolzan e Isaia (2006), a docência implica uma prática reflexiva fundamentada na relação com os pares e nas interações e mediações decorrentes desse processo de maneira a aliar as experiências coletivas a partir de diferentes caminhos no sentido da profissionalização. Assim, o que os professores pensam sobre ensinar e aprender está relacionado com as suas experiências e sua formação profissional, exigindo a reflexão sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação. Isso implica na necessidade de que estejam conscientes de seus processos de aprendizagem e reflitam sobre os mesmos cientes de que não existe um modo único de aprendizagem docente. A construção da aprendizagem é um processo coletivo, acontece na prática da sala de aula e na ação cotidiana, por meio de uma conquista social compartilhada que envolve troca e representações. Assim, o professor precisa colocar-se como alguém que aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas.

Aprender não diz respeito apenas ao aluno, em que o professor não tem outra função além de fornecer conteúdos. É um processo que se constrói nas interações tendo o conhecimento como objeto a ser trabalhado, apropriado, construído (BATISTA, 2008). Nas palavras de Marcelo (2001), “Tornar as escolas em espaços não só que se ensina, mas também que nossos professores aprendem, representa a grande mudança que precisamos” (p. 542).

Nesse sentido, tem sido crescente a preocupação apresentada em diversos estudos quanto à ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência na educação superior, fazendo-se necessário que sejam organizados nas IES lugares em que se possa promover a aprendizagem da docência (BOLZAN; POWACZUK, 2009). Assim, a partir do pressuposto que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado é um elemento constitutivo da professoralidade¹⁶, Bolzan e Isaia (2006) defendem a criação de espaços de interlocução pedagógica organizados nas IES com a intenção de viabilizar o compartilhamento de experiências e auxílio mútuo entre os professores, constituindo-se, na terminologia usada pelas autoras, como lugares de aprendizagem. No entanto, esse

¹⁶ As autoras utilizam o termo “professoralidade” em lugar de “profissionalização”, sendo essa entendida “como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e consequentemente, desenvolver-se profissionalmente” (p. 5).

propósito deve estar vinculado a um projeto institucional de formação voltado à construção de mecanismos que possibilitem, principalmente, a tomada de consciência acerca da atuação docente e à formação de outros profissionais, de modo que viabilize a constituição das IES como um espaço de aprendizagem não somente para os alunos, mas também para todos aqueles que lá atuam.

Bolzan e Isaia (2006) complementam, dizendo que é preciso ter em mente que o exercício da docência superior implica o domínio de um conjunto de conhecimentos nas diferentes áreas de atuação profissional, assim como o desenvolvimento de uma pedagogia que contemple as especificidades de cada área do conhecimento. Um trabalho nessa perspectiva implica a promoção de uma cultura de colaboração, pautada na participação e na tomada de decisões conjuntas viabilizando a reflexão acerca das práticas promovidas nas IES.

Para Bolzan (2009), a aprendizagem da docência ocorre diante da existência de três momentos relacionados. Primeiro, a compreensão da tarefa educativa a ser realizada. Segundo, a definição de ações e operações necessárias para realizá-la. Por último, a capacidade de auto-regulação da tarefa, possibilitando ao professor refazer caminhos a partir da avaliação da sua ação educativa. E esses momentos envolvem a capacidade de auto-reflexão enquanto componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente.

Assim, o percurso docente para a professoralidade passa por um desenvolvimento profissional organizado institucionalmente por meio da produção de lugares de sentido e significado, nos quais as redes de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação no ensino superior (ISAIA; BOLZAN, 2007).

[...] os professores, além de considerarem seus domínios específicos, necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem

compartilhada; indissociabilidade teoria/prática; ensino focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoas e profissionais (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 101).

Concordamos com Isaia e Bolzan (2004) para quem os elementos essenciais para a construção de competências necessárias e desejáveis para a atuação docente na educação superior contemplam inicialmente a questão sobre como se aprende a ser professor, cujo foco relaciona-se à necessidade dos professores tomarem consciência de seus processos formativos, refletindo sobre os mesmos e, ao mesmo tempo, cientes de que este é um dos caminhos para aprenderem a ser docentes. Em seguida, como se constrói o conhecimento pedagógico necessário para esse aprender – referindo-se a tessitura de uma rede de interações para a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, possibilitando, por meio do diálogo, a reflexão sobre ideias, opiniões e contradições, oriundas desse processo que é interativo e mediacional, oportunizando, no entendimento das autoras, a produção de um novo conhecimento pedagógico. Assim, torna-se fundamental a construção de uma rede de mediações capaz de propiciar a formação dos professores vista como um espaço interdisciplinar de compartilhamento pedagógico e epistemológico, para o qual convergem os saberes da docência, a integração e a troca de experiências, necessárias a essa formação.

Para Mizukami (2005; 2006), atualmente, uma parte significativa das discussões sobre aprendizagem da docência e das tentativas de implementação de novos referenciais para a formação de professores orienta-se pela tendência do paradigma da racionalidade prática.

Nesse modelo, os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente. No entendimento da autora, ao pensar em que professor formar, para que modelo educativo, a literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência trazem como contribuições importantes: a natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência; a escola considerada como local de aprendizagem profissional; a existência de processos não lineares de aprendizagem; a importância de diferentes tipos e saberes

construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica.

Ela complementa definindo quatro focos para intervenção em processos formativos visando à aprendizagem da docência, assim como delinea diretrizes para o redimensionamento da docência universitária, a saber: uma base de conhecimentos, estratégias formativas, comunidades de aprendizagem e atitude investigativa.

Sendo assim, para Mizukami (2005; 2006), a importância de uma base de conhecimento¹⁷ sólida e flexível é imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações/experiências que levem o professor/futuro professor a aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes tipos de públicos e contextos. A base de conhecimento que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, deverá envolver: i) o conhecimento do conteúdo específico – compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para a promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e aos contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização; ii) conhecimento dos contextos formativos escolares – como funcionam as escolas em suas dinâmicas, tempos, espaços, condições de trabalho do professor, organização do trabalho escolar etc.; iii) conhecimento de processos de aprendizagem da docência – promovê-los de forma adequada em diferentes contextos implica em reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores, seja no sentido de reafirmar ou de alterar tais concepções; iv) conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, de forma a serem evitadas distorções e/ou simplificações indevidas quando transpostas para a sala de aula tais como o trabalho exclusivo com oralidade em detrimento da escrita, o privilégio de alguns componentes curriculares, exploração equivocada dos erros, contribuições, concepções prévias em nome

¹⁷ Para Mizukami (*op.cit.*), base de conhecimento é entendida como o repertório de diferentes tipos de conhecimentos necessários ao exercício da docência, ou seja, para se ensinar e para ser professor.

de referências teóricas compreendidas de forma simples e fragmentadas; v) a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo – envolve o conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência e o conhecimento sobre a prática profissional; vi) construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais. Nesse sentido, a autora defende que os assim chamados “casos de ensino” constituem estratégia poderosa tanto para estudo de quadros referenciais dos professores e de processos de construção de conhecimento pedagógico de conteúdo, quanto para a promoção dos mesmos; vii) construção de comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades e comunidades que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de modo a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente. Um dos grandes desafios envolvendo a universidade e a escola, enquanto espaço de formação, refere-se à construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. Comunidades de professores¹⁸ são consideradas espaços que envolvam os professores da escola, da IES, ou de grupos formados por profissionais da escola e da instituição.

Ainda segundo Mizukami (2002a), o professor precisa saber lidar com um conhecimento em construção e perceber a educação como compromisso político de transformação, carregada de valores éticos e morais. Muitos cursos de formação continuada dão pouca contribuição para a prática efetiva dos professores. Nesse sentido, as tendências da qualificação dos docentes enfatizam a reflexão crítica sobre a prática e a permanente reconstrução da identidade docente. Em outras palavras, a ênfase da formação tem pautado-se na ideia do professor como sujeito que aprende, um sujeito ativo na construção e consolidação da sua própria aprendizagem com entendimento e compreensão do ensino como uma prática reflexiva.

¹⁸ Na literatura especializada, há vários termos relacionados a tais comunidades e cinco temas são comuns em teorias sobre comunidade: interdependência, interação/participação, interesses partilhados, preocupação em relação às visões dos indivíduos e das minorias e relacionamentos significativos entre os participantes (MIZUKAMI, 2006).

Finalmente, para a mesma autora, a aprendizagem permanente considera saberes e competências docentes como resultado da formação profissional e do exercício da docência, mas também das aprendizagens realizadas ao longo da vida dentro e fora da escola.

De acordo com Lelis (2010), o foco da formação deve agregar outros elementos necessários ao entendimento da aprendizagem profissional da docência, sem com isso desvalorizar os conhecimentos, as competências e habilidades que o professor já possui. Ao citar Sarmiento (2009, p. 326), complementa a autora que os estudos das últimas décadas sobre os contextos de vida e aprendizagem profissional revelam que a família, as redes de amizade, a escola de formação inicial, os pares com que se associam informalmente são os principais espaços que influenciam na forma de ser professor, sendo pouco significativo o peso de práticas associativas (partidos políticos, associações profissionais) na aprendizagem da docência.

As pesquisas ainda mostram que é na interação que se fazem as principais aprendizagens fundamentais da profissão docente. Nóvoa (2008), por exemplo, indica que um programa de formação deve se apoiar sobre o desenvolvimento de três competências: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se. Os professores são pessoas que se formam ao longo da vida nos diversos contextos. “Formar é formar-se” (NOVOA, 2009, p. 9).

Considerando que o aprender a aprender a ser professor é um processo contínuo que se dá ao longo da vida, o professor que se deseja é aquele capaz de adaptar-se às mudanças, com habilidade para trabalhar com as incertezas e com a provisoriade do conhecimento em um permanente processo de formação e aprendizagem (MARCELO, 2002). Assim, a formação docente precisa ser desenvolvida pelos próprios professores. “É preciso passar a profissão docente para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 5).

Nessa mesma direção, diversos estudos analisados por Diniz-Pereira (2008) apontam como tendência na formação dos professores a pesquisa dos educadores, sendo essa compreendida como estratégia para superação de modelos tradicionais e conservadores da formação docente. Essa tendência tende a encarar a pesquisa como forte instrumento de compreensão da realidade educativa e de seus múltiplos sentidos no seu processo de transformação, valorizando os saberes produzidos pelos professores em seu espaço de trabalho. Considera um dos aspectos que podem contribuir para a profissionalização docente é o fortalecimento da identidade do professor como um sujeito que pensa seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões e tem saberes específicos sobre a sua profissão.

Na perspectiva do professor como um prático reflexivo, no nosso entendimento, isto requer considerar a condição humana na sua processualidade, na busca de caminhos para a compreensão do seu modo de ser professor por meio da construção de sua identidade profissional, sendo esta constituída na vivência de suas experiências e práticas, assim como na maneira como constroem a sua aprendizagem para a atividade docente.

Dessa maneira, considerando o foco do estudo sobre como se dão os processos de construção da identidade profissional e da aprendizagem da docência entre cirurgiões-dentistas e professores. Para fins didáticos, adaptamos algumas dimensões apresentadas por Marcelo¹⁹ (2009b), nas quais se configuram os estudos mais recentes sobre o conhecimento dos professores, de maneira a subsidiar o olhar sobre a aprendizagem da docência desses sujeitos participantes deste estudo. Enfatizamos a indivisibilidade desses conhecimentos na ação educativa, de maneira a conduzirmos o olhar para o seu conjunto, evitando a fragmentação dos mesmos.

Dimensão 1 - O conhecimento pedagógico. Trata sobre os processos de formação pedagógica, da concepção e gestão do PPC, da concepção do currículo, na busca de estudos acerca da forma de ensinar, no conhecimento sobre os alunos e as suas

¹⁹ Entre outros, o autor cita Morine-Dershimer (2003) na categorização do modelo de análise do conhecimento dos professores.

aprendizagens, sem desconsiderar o conhecimento técnico-científico do conteúdo. O professor é um sujeito que aprende com os alunos e com os pares de forma coletiva, na prática, em redes de interações, nas comunidades de aprendizagem. Atenta para a relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor em uma perspectiva de interação e interdisciplinaridade; no envolvimento dos alunos nas decisões pedagógicas, na prática coletiva do planejamento, na concepção da pesquisa como princípio educativo, no uso de atividades que favoreça a resolução de problemas contextualizados, e na utilização das tecnologias educacionais na sala de aula.

Dimensão 2 – O conhecimento político. Orienta-se para os contextos educativos gerais e específicos, para o conhecimento das políticas da educação superior, os contextos da área do conhecimento específico, da IES e dos alunos, para a articulação ensino-serviço-comunidade. Aponta para as finalidades, objetivos e valores da educação, a elaboração do planejamento em função do perfil do egresso e a participação em colegiados e associações de classe vinculadas à profissão professor.

Adiante, no capítulo 3 deste estudo, com base nas dimensões acima descritas, analisamos os conhecimentos produzidos pelos cirurgiões-dentistas e professores sobre a maneira como constroem a aprendizagem da docência.

Antes, no capítulo 2, brevemente delineamos alguns recortes do campo da educação odontológica em que utilizamos como marco da discussão a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Odontologia (DCNO). Essa tem sido um dos parâmetros para a contextualização das novas pautas no processo de formação do cirurgião-dentista e professor. Todavia, não temos a pretensão de adentrar-se na área odontológica, além do nosso objetivo não contemplar um enfoque dessa natureza. A observação volta-se para o contexto da área, visando subsídios para o olhar interdisciplinar da análise entre a educação e a saúde levando em conta a aprendizagem da docência e a construção da identidade profissional do cirurgião-dentista em exercício na atividade docente.

CAPÍTULO 2 - CIRURGIÃO-DENTISTA E PROFESSOR

2.1 O campo da Educação Odontológica

Valerá a Odontologia por motivação suficiente? É a primeira pergunta que a si mesmo deve dirigir um homem que ingressa na docência odontológica (GUIMARÃES JR, 1956 *apud* CARVALHO, 2006a).

Historicamente, a formação em Odontologia pautou-se no exercício privado da profissão, caracterizou-se pela prevalência da técnica e da atenção individual e fundamentou-se em uma concepção curativa de saúde que reconhece apenas as causas orgânicas da doença. Uma formação com foco nas especialidades e voltada para a formação de profissionais no modelo da racionalidade técnica (MORITA, *et al.*, 2007; REIS, *et al.*, 2009; PINHEIRO *et al.*, 2009; CARVALHO, 2006a).

De acordo com Carvalho (2006a), no Brasil e na América Latina em geral, a evolução do ensino odontológico pode ser caracterizada de três formas, denominadas pelo autor como “fases”: a fase artesanal, a fase acadêmica e a fase humanística. Na fase artesanal, também conhecida como empírica, o foco estava mais voltado para a estética. Na fase acadêmica, a ênfase foi dada pela implantação formal das primeiras Faculdades de Odontologia, seguida pelo reconhecimento da necessidade de fundamentação nas ciências biológicas. Mais recentemente, surge a fase humanista diante das tendências de introduzir as matérias da área de humanidades²⁰ no currículo odontológico.

Segundo Carvalho *et al.* (2010), a maioria das escolas de Odontologia continua formando profissionais com ênfase no chamado “biologismo”, na sofisticação de técnicas e de

²⁰ Esse processo gerou questionamentos, na década de 1970, muitas vezes sendo consideradas “perfumarias” perante a formação técnica e profissional (CARVALHO, 2006).

instrumentos e na fragmentação de conteúdos, distanciados dos determinantes sociais e econômicos do processo saúde-doença e, conseqüentemente, sem uma visão integral do indivíduo. Essas autoras afirmam que esse modelo hegemônico da prática odontológica, vigente no Brasil, recebeu influências da Odontologia norte-americana desenvolvida com base no Relatório Flexner²¹, o qual aproximou “o professor universitário da pesquisa científica afastando-o do engajamento nas práticas sociais” (p. 40). Para Pinheiro *et al.* (2009) a organização dos currículos dessas escolas apresentam uma nítida separação entre as disciplinas básicas e profissionalizantes, com excessivo detalhamento de conteúdos obrigatórios, valorização precoce da micro especialização e a ausência de integração com outras áreas da saúde.

Na educação odontológica, a abordagem social dos problemas relacionados com a saúde não causa grande entusiasmo, nem tem prestígio entre os estudantes, podendo-se verificar o mesmo entre os professores. O que se observa é o desenvolvimento de conteúdos mais ligados fortemente aos ambulatórios da escola, ou seja, aqueles conteúdos referentes às clínicas odontológicas (CARVALHO, *et al.*, 2010, p. 41).

Segundo pesquisa realizada por Reis *et al.* (2010), o quadro da odontologia brasileira revela uma série de situações contraditórias, ao apresentar um descompasso entre o perfil atual do cirurgião-dentista (CD) e as demandas da sociedade por saúde bucal. De acordo com os autores, são indicadores dessas contradições: i) o crescimento quantitativo de profissionais formados anualmente; de acordo com dados do Conselho Federal de Odontologia (CFO), em 2008, havia no Brasil 221.164 registros de CDs, com a estimativa da formação de 10.000 novos profissionais por ano. ii) a distribuição desigual do número de CDs; enquanto a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda a proporção de 1 CD para cada 1.300 a 1.500 habitantes, no Brasil, em 2005, a proporção já era de 1 CD para cada 905 habitantes. Porém, a distribuição desses profissionais em território nacional é extremamente desproporcional: enquanto o Distrito Federal apresenta a proporção de 1 CD para cada 500 habitantes, no Maranhão, essa relação é de 1/5.000 aproximadamente. iii) o perfil socioeconômico dos estudantes; as pesquisas revelam que o nível

²¹ Modelo adotado oficialmente como paradigma da saúde consolidou-se em virtude das recomendações apontadas por Abraham Flexner em relatório para a Fundação Carnegie dos EUA, em 1910, cujas conclusões influenciaram a formação médica em quase todo continente americano (SCHERER; MARIANO; RAMOS, 2005).

socioeconômico dos acadêmicos é bastante privilegiado se considerarmos a renda familiar mensal, em que 50% dos estudantes apresentam renda familiar maior do que 10 salários-mínimos e 24,3% tem renda maior do que 20 salários-mínimos. iv) a exclusão da população do acesso à saúde bucal; cerca de 30 milhões de brasileiros nunca foram ao dentista e apenas 30% da população tem acesso regular, anual a serviços odontológicos públicos e privados. v) a visão negativa da formação, no que diz respeito ao enfoque no tratamento da doença e na superespecialização precoce resultando em uma abordagem mecanicista em detrimento da visão humanista, política e ética inerente ao modelo de ensino a ser adotado nos cursos de graduação. Para esses autores, os cursos de graduação em Odontologia tem formado gerações de profissionais desatentos às demandas e às necessidades da sociedade, ao apresentar poucas contribuições para a formação de cidadãos comprometidos com a relevância, a efetividade e a qualidade do seu trabalho, bem como pouco capazes de refletir sobre sua inserção no mundo.

O maior levantamento sobre saúde bucal já realizado no Brasil, finalizado pelo Ministério da Saúde, em março de 2004, concluiu que 13% dos adolescentes brasileiros nunca haviam ido ao dentista e 45% dos brasileiros não têm acesso regular à escova de dente. Em todo o País, 75% dos idosos (acima de 60 anos) não têm um dente sequer na boca; destes, 6,3% declararam nunca ter feito nenhuma consulta ao dentista (CARVALHO *et al.*, 2006, p. 40).

Pinheiro *et al.* (2009), ao realizarem um mapeamento dos estudos publicados na literatura nacional sobre a formação odontológica no Brasil, no período de 1992-2005, evidenciam a escassez dos estudos sobre a temática, assim como uma maior concentração desses trabalhos nas regiões Sul e Sudeste do país. Os resultados revelam a tendência da formação com predominância elitista, pouca preocupação com o social e a promoção da saúde. Apontam ainda para a necessidade de mudanças na formação do cirurgião-dentista e na organização curricular na perspectiva de um ensino voltado para as necessidades sociais e a integração ensino-serviço. Para esses autores, no aspecto político-estrutural, os estudos desvelam uma crise da Odontologia²², tanto pelo número de escolas no país, quanto pela exaustão do modelo de atenção individual e elitista frente à realidade de implementação de

²² Nesse sentido, podemos afirmar que a crise da odontologia, vinculada às políticas públicas da educação e da saúde adotadas pelos órgãos oficiais, associa-se a um quadro mais amplo de crise das profissões (TARDIF, 2000), conforme abordamos anteriormente no Capítulo 1.

políticas públicas de saúde que optaram por estratégias de atenção básica²³ à saúde da população. Esse contexto é reforçado não só pela constatação das necessidades da população por saúde bucal, com preocupante quadro epidemiológico da cárie, mas também pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e consequente publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia (DCNO), em 2001, somado as políticas de inclusão dos cirurgiões-dentistas no Programa Saúde da Família (PSF).

Em relação ao PSF, Morita *et al.* (2007) comentam que apesar da Estratégia da Saúde da Família (ESF) e o Programa Brasil Sorridente constituírem um significativo mercado de trabalho nos serviços públicos para os cirurgiões-dentistas, isso não tem sido suficiente para produzir um significativo impacto sobre o ensino de graduação. Os autores afirmam que esses Programas, com eixo na atenção básica à saúde, vão de encontro à escassa disponibilidade de profissionais qualificados com visão humanística e preparados para prestar cuidados contínuos e resolutivos à comunidade, o que exige dos gestores do Sistema Único de Saúde (SUS) e das instituições de ensino superior (IES) empreenderem esforços na melhoria desse cenário.

Por meio de uma síntese de estudos e pesquisas sobre a educação odontológica, realizadas em algumas regiões do país, no período 1997-2006, Carvalho (2006a) apresenta resultados que indicam a “má qualidade didática dos professores”, a produção da pesquisa em programas de pós-graduação baseada no modelo tradicional valorizando o conhecimento tecnológico, a mercantilização da pesquisa, a dissociação do ensino-pesquisa e a desvalorização da pesquisa pedagógica. As análises também apontam que a imagem da odontologia construída por graduandos é de uma profissão eminentemente liberal. Esses alunos, ao finalizarem o curso, se confrontam com uma realidade diferente, conduzindo ao

²³ De acordo como Ministério da Saúde, o objetivo do Programa Saúde da Família (PSF) e da Estratégia de Saúde da Família (ESF) foi reorganizar a prática assistencial em novas bases e critérios, substituindo o modelo tradicional da assistência orientado para a cura da doença e o hospital. “A atenção está centrada na família, entendida e percebida a partir do seu ambiente físico e social, o que vem possibilitando às equipes da família uma compreensão ampliada do processo saúde-doença e da necessidade de intervenções que vão além das práticas curativas” (BRASIL, 1997, p. 1).

enfrentamento de situação de frustração e incapacidade de realização do seu projeto profissional. As análises evidenciam também uma visão da odontologia descontextualizada da realidade e com ênfase intraprofissional e pouca integração com as outras áreas da saúde. Contraditoriamente, os estudos revelam ainda um crescente interesse dos alunos pela expectativa de emprego relacionada ao processo de descentralização do SUS. Porém, Carvalho (*op. cit.*) percebe um descompasso entre a oferta de trabalho e a demanda de profissionais que querem ingressar no mercado, em especial nos serviços de saúde pública. Como consequência das atuais dificuldades do mercado de trabalho, tem ocorrido uma migração de profissionais para esses serviços que até então atuavam na prática liberal, somado aos egressos na tentativa de primeiro emprego. Para o autor, evidencia-se por meio desses estudos um cenário caracterizado pelos reflexos de um modelo de formação ultrapassado o que fortalece a necessidade de mudança na prática pedagógica.

Com base nas discussões sobre o campo da educação odontológica, interpõe-se a tendência de intervenção na realidade social por meio da mudança na formação do egresso do curso de odontologia. Nas palavras de Franco *et al.* (2009), tanto a legislação da saúde quanto da educação convergem para essa necessidade, mas pouco destaque é dado ao papel do professor em um cenário que apresenta muitos desafios aos mesmos. Para os autores, é preciso pensar quem são esses professores, repensar o seu papel e a sua formação tanto na perspectiva da superação do modelo tradicional de ensino quanto da valorização das experiências formativas necessárias à ação docente.

De acordo com Carvalho *et al.* (2010), os professores devem estar atentos às mudanças na ciência, na tecnologia e na sociedade de modo a adequar o processo de ensino a essa realidade. As autoras defendem que a formação docente deve ser repensada na perspectiva de professores críticos e reflexivos sintonizados não só com a técnica, mas também com os aspectos pedagógicos e políticos em que a Odontologia está inserida.

Na mesma direção, De Paula e Bezerra (2003) afirmam:

[...] a era da odontologia como arte, obra de artesão, está ficando no passado. Profissionais com habilidades técnicas são necessários e o serão sempre. Contudo, o novo profissional que se avizinha há que apresentar iguais competências científicas em conhecimento básico das ciências da saúde,

problemas de saúde populacionais e dos caminhos a serem trilhados no futuro próximo (p.7).

Conforme vimos no Capítulo 1, os debates sobre a docência na educação superior, na perspectiva de um novo profissionalismo docente, coincidem com o cenário da educação odontológica na atualidade, cujo foco conduz a necessidade de mudança do modelo tradicional de ensino²⁴, sobretudo diante da importância de resgate do déficit social com a população brasileira. No entanto, a literatura sobre a formação de cirurgiões-dentistas e professores, com ênfase no aprender a ensinar, é ainda bastante escassa. A maior parte dos estudos trata da necessidade de superação do modelo de ensino, do novo perfil do egresso nos cursos de graduação em Odontologia, dos cenários e tendências do ensino oriundos das políticas de educação e saúde, incluindo a atuação conjunta do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Educação (MEC) na formação de recursos humanos para o SUS²⁵. Mas, são poucas as abordagens sobre o desenvolvimento profissional docente de modo a favorecer a compreensão dos processos de construção de uma nova identidade profissional dos professores, assim como da aprendizagem da docência.

No aspecto da legislação educacional, delineam-se novas pautas para a educação odontológica face à aprovação das DCNO, conforme o Parecer CES/CNE 1.3000/2001 e a Resolução CNE/CES 3/2002. Durante esse processo, realizaram-se, inicialmente, diversos fóruns envolvendo a participação de dirigentes de IES, coordenadores, professores e alunos dos cursos de Odontologia do país. A Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO)²⁶, em convênio com o Ministério da Saúde (MS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), promoveu oficinas de trabalho, nos anos de 2005 e 2006, em várias IES que oferecem cursos de Odontologia no país, no sentido de criar condições *in loco* para que, a partir de uma auto-avaliação, os cursos de graduação em Odontologia estabelecessem um plano de trabalho com vistas a buscar caminhos para a implementação das DCNO (MORITA, 2007; CARVALHO, 2006a). Isso implicou na revisão dos projetos

²⁴ Zanetti (2011) refere-se ao modelo de formação dos cirurgiões-dentistas como “um processo social e histórico de alienação do trabalho odontológico” (p. 02).

²⁵ A Odontologia na política de formação dos profissionais de saúde. (ver HADDAD, 2011).

²⁶ Fundada em 1956, a ABENO tem sido um referencial significativo na história da educação odontológica no Brasil, na condução e/ou incentivo de políticas inovadoras no campo do ensino, conforme registros na literatura da área. Ver: www.abeno.org.br.

pedagógicos, do perfil de formação dos alunos, na reorganização do currículo, na concepção de educação e, sobretudo, na mudança da prática pedagógica. Em outras palavras, as instituições e os professores foram desafiados na busca de uma nova cultura profissional, no sentido da profissionalização docente, sendo essa concebida como o ser professor no exercício do seu trabalho, constituída com os pares de maneira interativa e coletiva (MARCELO, 2009a; BOLZAN e POWACZUK, 2009).

O texto das DCNO (BRASIL, 2002) definiu o perfil do formando:

egresso/profissional o cirurgião-dentista com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (p. 1).

Desse modo, as DCNO revelam uma intencionalidade em relação à mudança do paradigma da racionalidade técnica para o modelo da racionalidade crítica no sentido da formação de profissionais críticos, com capacidade de aprender a aprender e trabalhar em equipe levando em conta o contexto social em que atuam. Carvalho (2006a, 2006b) parece concordar com as novas diretrizes ao defender que as IES deveriam dar respostas às demandas sociais por meio da produção de conhecimento relevante e útil. Conseqüentemente, ainda segundo o autor, tais instituições deveriam priorizar a atenção à saúde universal e com qualidade, bem como a ênfase na promoção da saúde e prevenção das doenças.

A referida legislação definiu também competências e habilidades gerais e específicas para o egresso/profissional cirurgião-dentista, entre as quais: interpretar dados, desenvolver raciocínio lógico e análise crítica, propor e executar planos de tratamento, comunicar-se com pacientes, com os profissionais da saúde e com a comunidade adotando valores ético-legais, trabalhar em equipes multidisciplinares, ser agente de promoção de saúde, elaborar planejamentos e incorporar inovações tecnológicas no exercício da profissão. Em relação

aos conteúdos, eles deveriam ter como objeto de trabalho a formação básica, profissionalizante e social. No aspecto da formação social e/ou humanística, ela deveria ser ofertada de maneira específica, mas também interdisciplinarmente, uma vez que o corpo docente deveria engajar-se no processo educacional. A clínica, cujo modelo tem predominância na organização por disciplinas, deveria enfatizar o ensino em clínica integrada. O estágio supervisionado deveria ser entendido como instrumento de integração e conhecimento do aluno com o contexto socioeconômico da região em que se situa, assim como pelo atendimento integral ao paciente, tendo por objetivo fomentar a relação ensino-serviço, ampliando as relações das IES com a sociedade e oportunizar o contato do aluno com os diferentes contextos.

Para Morita *et al.* (2007) é necessária a intervenção no processo formativo para que os programas de graduação em Odontologia possam deslocar o eixo da formação centrada na assistência individual, restrita a clínica privada, para um processo de formação mais contextualizado, que considere as dimensões sociais, econômicas e culturais da população. Na opinião dos autores, “As DCN indicam a necessidade de mudanças nos projetos pedagógicos, nos ambientes de prática, nas relações com os serviços de saúde e com as comunidades” (p. 47).

Os cursos de graduação em Odontologia deveriam capacitar os profissionais para enfrentar os problemas do processo saúde-doença da população, o que implicaria em estimular uma atuação interdisciplinar e multiprofissional, que respeite os princípios do controle social do SUS e que atue com responsabilidade integral sobre a população brasileira. Embora aprovadas em 2002, as DCNO ainda não foram adequadamente compreendidas por grande número de dirigentes, coordenadores, professores e alunos dos cursos de Odontologia no Brasil (CARVALHO, MORITA e KRIGER, 2007).

Os estudos de Cordioli e Batista (2006) sobre a formação do CD e a prática generalista da profissão na vivência profissional indicam que as dificuldades de implantação das DCNO tem relação com o grande número de docentes especialistas com forte formação no modelo

flexneriano, com a prevalência da prática profissional especializada. Os achados apontam para a ausência de articulação teoria-prática, uma odontologia descontextualizada, com inadequações ao trabalho na equipe de saúde no contexto do SUS, no relacionamento com o paciente e com outros profissionais da área e nas ações de administração e gerenciamento da própria prática. Tais estudos indicam ainda a necessidade de ampliação de cenários de aprendizagem com aprimoramento na clínica integrada, implantação de práticas interdisciplinares, entre outros. Os referidos autores salientam que os cursos de odontologia devem pensar seus projetos de forma coletiva e com foco na aprendizagem do aluno. A partir de uma análise em nível internacional²⁷, os autores afirmam que a educação odontológica também passa por transformações de mudança para um perfil do egresso com conhecimento e competência para atuar de maneira integrada e com adequação ao contexto social. Eles destacam o desenvolvimento de modelos inovadores de ensino clínico, construído por comunidades educacionais e profissionais, bem como o incentivo às mudanças curriculares visando “fortalecer a Odontologia como uma ciência, a pesquisa e o atendimento ao paciente como fatores fundamentais na missão do ensino odontológico” (p. 96), assim como a melhoria das competências interpessoais. Os autores afirmam ainda que o diagnóstico e a discussão contínua de alternativas podem gerar novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem, assumindo a Odontologia como uma área de produção de conhecimento e de práticas.

Desse modo, nos estudos de diversos pesquisadores da área de educação odontológica (MORITA e KRIGER, 2004; CARVALHO, 2006; FRANCO *et al.*, 2009; MORITA *et al.*, 2007; CARVALHO *et al.*, 2010) sobre a implementação das DCNO para os cursos de Odontologia, encontramos pontos coincidentes no sentido de sensibilizar as IES e os professores sobre a importância de mudar o foco da formação do egresso para um modelo de ensino que requer dos professores uma prática pedagógica que vai além da formação técnico-científica da área do conhecimento em que atuam, ou seja, que exige formação política e pedagógica. Em relação à análise das DCNO, os autores indicam a necessidade de um ensino contextualizado, capaz de levar os alunos a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, capacidade de reflexão, autonomia,

²⁷ American Dental Education Association (ADEA), 2002.

princípios éticos e humanistas, projetos pedagógicos com currículo integrado, flexível e interdisciplinar, metodologias ativas e inovadoras, trabalho em equipe, reflexão sobre a prática e na prática, entre outros.

Por meio de uma perspectiva questionadora, Franco *et al.* (2009) chamam a atenção para a necessidade de que se reflita sobre quem é o professor de Odontologia no atual contexto. É preciso que seja repensada a formação inicial e que essa se prolongue na formação continuada de modo a auxiliar os professores na reflexão de suas práticas (REIS *et al.*, 2009).

Ao retomar as análises do Capítulo 1 deste estudo, podemos afirmar que, historicamente, esses professores não obtiveram uma formação que os qualificassem para o exercício profissional da docência. No entanto, as abordagens e concepções discutidas acima dizem respeito à formação pedagógica e política dos processos de aprender a ensinar inerentes à identidade profissional docente. Portanto, cabe aqui levantar novamente as duas questões centrais que pretendemos discutir nesta dissertação: como esses professores aprendem a ensinar? Como se dão os processos de construção da identidade profissional desses sujeitos?

Após essa apresentação de um breve panorama sobre o campo da educação odontológica, concordamos com Garrafa (1993, *apud* SECCO e PEREIRA, 2004):

Trata-se de uma odontologia tecnicamente elogiável (pelo nível de qualidade e sofisticação inegavelmente alcançado nas diversas especialidades), cientificamente discutível (uma vez que não tem demonstrado competência para expandir esta qualidade para a maioria da população) e socialmente caótica (pela inexistência de impacto social ante as iniciativas e programas públicos e coletivos implantados) (p. 04).

Os cirurgiões-dentistas e professores encontram-se, então, duplamente desafiados. Por um lado, são convocados a romper com a prática privada da profissão para assumir a

responsabilidade da formação de profissionais capazes de dar respostas às necessidades de saúde bucal da população por meio de ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Ao mesmo tempo, se deparam com o contexto da educação superior que conduz a uma nova cultura profissional docente no sentido da construção de uma identidade profissional dos professores e da adoção de uma atitude de aprendizagem permanente dos seus saberes e práticas.

De acordo com Carvalho *et al.*(2010), a mudança pretendida no perfil dos CDs, definida nas DCNO, só poderá ser alcançada a partir da mudança na formação dos docentes. Como se sabe, o professor desempenha um papel importante no processo ensino-aprendizagem junto aos alunos, o que implica em uma responsabilidade ética, social e política. O perfil do egresso vincula-se ao perfil dos docentes em Odontologia, uma vez que esses são responsáveis por sua formação profissional. Assim, eles devem estar abertos às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, estimulando sua capacidade de reflexão crítica e investigativa visando contribuir com uma prática profissional autônoma. Ou seja, é necessário estimular os alunos a aprenderem a lidar com os determinantes sociais do processo saúde-doença, ter sensibilidade de perceber o indivíduo de forma integral, suas condições de vida e da comunidade em que se situam, e ainda, estar atentos às mudanças na ciência, na tecnologia e na sociedade como um todo.

A partir dessa concepção de profissionalização docente, compreendemos que a aprendizagem da docência enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional apresenta-se como uma possibilidade para a construção de espaços e lugares no interior das IES para que os professores vivenciem suas aprendizagens sobre aprender a ensinar. Antes, é preciso que saiam do isolamento a que estão habituados e, de forma interativa e coletiva, reflitam na prática sobre novas maneiras de ser professor. Contudo, é necessário que estejam dispostos a adentrar-se em uma nova cultura profissional no sentido de fortalecer a identidade de professor. Nas palavras de Toffler (1995), precisamos começar aprendendo conosco, aprendendo a não fechar nossas mentes prematuramente ao que é novo, surpreendente ou aparentemente radical.

2.2 A formação do cirurgião-dentista professor na óptica do campo da educação odontológica – subsídios para o olhar conciliador da análise entre a saúde e a educação

Analisaremos, neste item, alguns recortes das pesquisas sobre a formação do cirurgião-dentista e professor, na óptica desses profissionais, de modo a compor as configurações da formação tanto no olhar da saúde quanto da educação.

Como mencionamos anteriormente, a formação dos CDs e professores fundamentou-se, ao longo do tempo, no modelo flexneriano que se caracteriza, como dissemos acima, pela ênfase no tecnicismo, nas práticas curativas, individualizadas e elitistas, distanciado das práticas sociais e que tem como foco o conhecimento fragmentado e organizado por especialidades (PÉRET e LIMA, 2006), cuja condição para o exercício da docência apoia-se nas experiências bem sucedidas do exercício liberal da profissão e, em sua maioria, esses profissionais não dispõem de formação pedagógica e política²⁸, enquanto especificidade para o exercício da docência.

A partir da LDB, subentende-se que os programas de pós-graduação *stricto sensu* são o *locus* da formação desses profissionais. Para Carvalho *et al.* (2010), esses programas tem privilegiado o modelo hegemônico de formação com foco nas especialidades e não propiciam lugares para a formação pedagógica. Elas propõem, então, a incorporação de uma disciplina obrigatória nos currículos desses programas e apresentam sugestões de conteúdos com o recorte da saúde pública, o que favorece a contextualização das políticas de saúde na perspectiva de humanização e melhoria do SUS, portanto, uma vertente política da área específica. Considera-se o enfoque pedagógico da proposta sob a forma de desenvolvimento da própria disciplina a ser ofertada, isto é, as metodologias e técnicas de ensino.

²⁸ Essa é uma característica da docência na educação superior, conforme discutimos no Capítulo. 1 deste estudo.

Respaldados por estudos na área de educação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; VASCONCELOS, 2000) defendemos que a pesquisa, apesar de ser uma dimensão importante na formação de professores universitários, não é uma condição suficiente para a formação desses profissionais. Dessa maneira, como os programas de pós-graduação *stricto sensu* voltam-se prioritariamente para a formação de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, não consideramos esse espaço o mais adequado para a formação de sujeitos que atuarão na docência superior. Ao concordar com Mizukami (2005, 2006), os novos referenciais para a formação de professores baseados na racionalidade prática indicam a própria IES como o *locus* mais adequado para a aprendizagem da docência.

Apesar do atributo científico dos cirurgiões-dentistas e professores dentro do seu campo de conhecimento e da vasta experiência na atividade docente, esses profissionais tem buscado possibilidades e alternativas para a sua formação pedagógica e política de modo a superar os desafios para uma nova prática educativa visando à formação do cidadão crítico e reflexivo capaz de dar respostas efetivas as questões da saúde bucal da população brasileira.

Dessa maneira, Carvalho *et al.* (2010) defendem o repensar do perfil do professor de Odontologia em sua natureza pedagógica e política. Essas autoras argumentam que tanto as novas diretrizes da saúde quanto da educação apontam para a perspectiva do modelo crítico da formação docente. No aspecto da saúde, consideram o contexto profissional, ou seja, as políticas sociais da prática da saúde bucal essenciais à formação política. Elas afirmam ainda que a formação dos recursos humanos para o SUS e a definição de padrões éticos na pesquisa favorecem a dimensão social da formação com vistas a uma prática odontológica voltada para melhoria da qualidade de vida da população. No caso da educação, a autonomia universitária e a flexibilidade curricular vinculada às questões sociais são uma possibilidade para a construção desse modelo.

Péret e Lima (2006) também enfatizam a importância da formação pedagógica e ressaltam a pesquisa como ponto central na formação dos professores nos programas *stricto sensu*. Porém, para essas autoras, a forma como a pesquisa tem sido abordada nesses programas, a ênfase recai sobre o caráter especializante da área, afastada das questões sociais. Ao

defenderem a concepção dos professores como intelectuais orgânicos, na perspectiva Gramsciana, elas compreendem que para contribuir com a reconstrução do perfil do profissional de Odontologia dentro de uma visão crítica do ensino, se faz necessário repensar os sujeitos formadores em sala de aula, uma vez que a aula é um ato político que envolve escolhas. Desse modo, junto à natureza pedagógica da atividade docente torna-se necessária a discussão do lugar em que se insere essa formação dentro do contexto político. As autoras analisam que o desenvolvimento da dimensão crítica na formação docente passa pela vertente da autonomia universitária, da flexibilidade curricular, do ordenamento dos recursos humanos para o SUS e dos padrões éticos da pesquisa. Enfatizam que o entendimento de quais são os aspectos legais da educação e da saúde que podem reforçar a tendência hegemônica e aqueles que podem direcionar a formação do professor para uma dimensão crítica, contribuem para que os CDs e professores construam uma nova visão de mundo no sentido da dimensão social da educação odontológica. Concluem que, pensar os professores como intelectuais orgânicos pode favorecer a reorientação da Odontologia em benefício da sociedade.

A análise de Pordeus *et al.* (2006) sobre a formação dos professores coincide com a de Carvalho *et al.* (2010) e Péret e Lima (2006) quanto ao formato da pós-graduação *stricto sensu* em relação ao perfil de formação dos egressos de Odontologia. Eles também defendem a importância da reflexão sobre o novo modelo pedagógico nesses espaços com ênfase na formação docente.

Em relação à interação ensino-serviço, Morita e Kriger (2006, p.134) defendem o envolvimento com o SUS como possibilidade de inúmeras experiências para o aluno, assim como uma alternativa de novos cenários de prática. Em suas palavras, “para aprender saúde é preciso participar de espaços onde se faz saúde”, ou seja, na prática. Para explicar o seu ponto de vista sobre cenários de prática, esses autores recorrem à concepção da Rede Unida (2006), por meio do trecho a seguir:

A concepção de cenários de aprendizagem é entendida não só como um local onde se realiza as práticas, mas os sujeitos nelas envolvidos, à natureza e o conteúdo do que se faz. Cenários de aprendizagem diz respeito “a incorporação e a inter-relação entre métodos didáticos-pedagógicos, áreas de práticas e

vivências, utilização de tecnologias e habilidades cognitivas e psicomotoras. Inclui, também a valorização dos princípios éticos orientadores de condutas individuais e coletivas. Dizem respeito aos processos de trabalho, ao deslocamento do sujeito e do objeto de ensino e a uma revisão de interpretação das questões referente à saúde doença, considerando a sua dinâmica social. Fica, portanto, clara a necessidade de mecanismos permanentes de ajustes da organização dos cenários de aprendizagem quando se busca estudar “a” e “na” realidade (MORITA e KRIGER, 2006, p. 134).

Esses autores compreendem que a aprendizagem participativa e cooperativa tem a diversidade como base para a construção do conhecimento, estimula o trabalho em equipe, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, bem como aspectos necessários ao desenvolvimento de práticas integrais e resolutivas.

Sobre a valorização do trabalho em equipe, Masetto (2006) explica que um ambiente de colaboração ressignifica a relação de hierarquia e poder para um relacionamento de parceria e corresponsabilidades pelo processo de aprendizagem. Dentro desse novo papel, o professor, além de intelectual pesquisador, crítico, cidadão e planejador de situações de aprendizagem, é também um aprendiz, alguém que aprende com seus alunos e com seus colegas superando o isolamento da prática pedagógica que predomina na docência.

Toledo (2006), em seus estudos sobre a docência nos cursos de Odontologia, também defende que o professor deve interpretar e redefinir o modelo de ensino em função do seu conhecimento, de sua maneira de pensar e entender a ação educativa. É necessário superar a condição de detentor do saber, assim como do professor como transmissor do conhecimento. O autor defende que a ação do professor não pode limitar-se a sala de aula, é preciso à busca da interação com a realidade nos diversos contextos. Em suas palavras, “a necessidade de que deveríamos nos capacitar, de maneira crescente, para o exercício da docência, foi sempre sentida” (p. 212).

Madeira (2006) parece ir na mesma direção quando afirma:

Que nós ensinamos sem ter tido formação específica para tal, é inconteste. Que a disciplina de Didática ou Metodologia de Ensino dos cursos de pós-graduação é insuficiente para a formação docente, é fato sabido. [...] Que as universidades não oferecem (ou oferecem pouco) apoio pedagógico a seus docentes, é notório. E assim seguem os docentes em sua práxis [...]. Não há estímulo para a educação continuada e nem intenções que se visem o aprimoramento para que o professor seja levado à competência e se transforme em bom professor²⁹. Só a experiência em sala de aula não basta; é preciso educação! (p. 221).

O autor aponta dois caminhos para a construção de um modelo de educação de acordo com a racionalidade crítica. Primeiro, a vontade do próprio professor de se abrir para esse modelo, em seguida, o investimento das IES para oportunizar aos professores o seu desenvolvimento profissional.

Sobre a resistência à mudança da formação docente, Carvalho (2006, p. 61) comenta que o professor pode até resistir a uma pedagogia diferenciada, mas não pode desconhecer os avanços da ciência da educação, pois, nesses “os professores estão implicados e são um dos atores no processo de formação profissional”.

Dessa maneira, em síntese, os pesquisadores do campo da educação odontológica evidenciam como possibilidades e alternativas para a superação de uma prática historicamente tecnicista, especializada e elitista os seguintes aspectos: a oferta de disciplinas por meio dos programas *stricto sensu* com foco na formação pedagógica e política; a mudança do modelo especializante desses programas o que implica na introdução do enfoque generalista do perfil de formação; o desenvolvimento da pesquisa sobre a prática; a tendência de formação dos professores como intelectuais críticos; a concepção do SUS como cenários de aprendizagem; a importância da abertura dos professores para a construção de uma nova cultura profissional baseada na interação e na aprendizagem coletiva na prática; e, finalmente, a necessidade de investimento das IES no desenvolvimento profissional dos professores.

²⁹ Ver CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1997.

Em conformidade com essas tendências dos novos discursos nas áreas da saúde e da educação, além dos contextos sociohistóricos, se interpõe a necessidade do desenvolvimento profissional dos professores no sentido de refletir sobre suas práticas e sobre si mesmos de modo a fortalecer a identidade docente, assim como da constituição de uma nova cultura profissional em que os CDs e professores se percebam como alguém que aprende com seus alunos, em diversos contextos e de maneira coletiva. Nessa direção, compreendemos que a construção de comunidades de aprendizagem no interior das IES poderá se constituir em lugares de sentido da aprendizagem da docência.

A partir do entendimento de que a prática educativa não é neutra, ou seja, de que ela é um ato intencional (FREIRE, 2002), é importante que os cirurgiões-dentistas e professores reflitam sobre o contexto das políticas de saúde bucal associando-o à sua prática docente. Observamos nos estudos de Carvalho *et al.* (2010), entre outros, mesmo conscientes da necessidade de formação pedagógica e da formação política, ainda predomina uma visão de identidade de CD em que o aspecto do conhecimento científico de sua área de atuação é preponderante. O conhecimento pedagógico e a formação política da identidade de professor, quando presentes, aparecem reduzidos as metodologias e técnicas de ensino. Defendemos que a compreensão do contexto em que se dá a saúde bucal relaciona-se ao conhecimento específico de uma identidade de cirurgião-dentista, também necessário a sua ação docente. Porém, a associação da compreensão desse contexto à formação política implica a construção da identidade de **professor**. Nessa direção, o modelo de homem que se deseja formar e para que tipo de sociedade são questões inerentes à identidade docente. Ou seja, diante da concepção de que a educação para a complexidade das sociedades atuais está centrada na condição humana, no sujeito que aprende ao longo da vida (aprender a aprender), no conhecimento que tem data de validade (aprender a fazer), nos valores éticos (aprender a ser) e nos ideais de paz e justiça social (aprender a viver juntos). Precisamos de cidadãos críticos, reflexivos e resolutivos para participar ativamente de uma sociedade democrática, plural e integradora. Em meio a essa discussão, é importante refletir sobre quais práticas precisam ser adotadas em sala de aula de maneira a favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que estes possam se apropriar das habilidades e competências inerentes ao perfil do egresso de acordo com as DCNO.

Enquanto a formação política comporta a escolha do projeto da sociedade e da educação (superior) que queremos, a formação pedagógica deve levar em consideração, no mínimo, o próprio conceito de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e as tecnologias educacionais (MASETTO, 2001). Desse modo, parece claro que a formação dos professores para a educação superior não deva se resumir a oferta de uma disciplina sobre metodologia do ensino superior, de 60 horas, em média, em programas *stricto sensu*, nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários a docência e, conseqüentemente, a didática – compreendida como um corpo de conhecimentos instrumentais capaz de apresentar receitas às situações de ensino³⁰. Entendemos que a formação política e pedagógica como parte da construção da identidade docente dos cirurgiões-dentistas deve ser fortalecida por meio de um processo de formação permanente no interior das IES, de maneira que esses profissionais reflitam na prática sobre a aprendizagem da docência. Nas palavras de Marcelo (2002), na sociedade do conhecimento, o professor que se deseja é aquele capaz de adaptar-se às mudanças, com habilidade de trabalhar com as incertezas e com a provisoriidade do conhecimento em um permanente processo de formação e aprendizagem.

2.3 O contexto em que se desenvolveu esta pesquisa

A descrição sobre o contexto desta investigação acadêmica será feita tomando por base a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia e do Programa de Formação Continuada da IES em questão, assim como por meio dos dados coletados em duas visitas a Instituição para a realização das entrevistas com os sujeitos participantes, os CDs e professores. Soma-se a isso a vivência de nove anos da pesquisadora nessa Instituição entre a docência no Curso de Odontologia, a implantação do Núcleo Pedagógico e a assessoria pedagógica dos projetos educacionais na IES.

³⁰ Os mitos da didática (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Os sujeitos participantes deste estudo, conforme já anunciado, são os CDs e professores da IES em questão. Algumas de suas características estão descritas, adiante, no capítulo 3 deste estudo.

i) Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

A instituição de ensino superior (IES) em questão localiza-se em uma cidade, cuja população é de 289.086 habitantes, próxima à capital do Estado de Pernambuco, que faz parte de uma microrregião de 32 municípios em que vivem cerca de um milhão de pessoas. Tal microrregião configura-se como um pólo econômico em desenvolvimento e é considerado o segundo pólo médico do Estado, ou seja, um cenário propício para os propósitos desta pesquisa.

Segundo o Projeto Político do Curso (PPC) de Odontologia da FO, a última renovação de reconhecimento junto ao MEC se deu em 2010 – ano de publicação desse documento. A IES tem autorização de funcionamento desde 1958. Por meio da integração com outras faculdades da mesma mantenedora, tornou-se um complexo educacional constituído de dois *campi* e dois anexos onde funciona a administração da mantenedora e a sede de ambientes pedagógicos de outros cursos. No Campus II, além da biblioteca, existem vários laboratórios da área de saúde, por meio dos quais, atende-se a demanda de mais 10 cursos ofertados pela IES. No Campus I, funciona a administração da FO, as clínicas odontológicas, um laboratório específico do Curso de Odontologia, um laboratório de informática e salas de aula.

Além do Curso de Odontologia, a IES oferta mais sete cursos de graduação na área de saúde. A FO conta, atualmente, com 333 alunos³¹. A referida Faculdade tem se destacado por meio da obtenção do conceito 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), nos últimos dez anos. Desde 2002, ela oferta assistência odontológica no

³¹ Dados obtidos durante visita a IES para realização das entrevistas.

presídio da localidade em que se situa. Em 2003, instituiu uma clínica que integra a rede odontológica implantada pelo Governo Federal, referente ao Programa Brasil Sorridente, e presta serviços a 112 municípios do interior pernambucano – o que abrange uma população de mais de dois milhões de pessoas. Em 2005, expandiu o Programa de Prevenção e Tratamento do Câncer Bucal com parcerias com a Regional de Saúde do Estado e ampliou os serviços para 17 municípios do Sertão. Em 2008, atingiu a meta de 100 mil atendimentos com a implantação do projeto de estomatologia pediátrica. Tem desenvolvido projetos interdisciplinares com outros cursos da área, incluindo tratamento restaurador atraumático em populações carentes urbanas e rurais e projetos de incentivo à cultura envolvendo a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Por meio do envolvimento de alunos de outros cursos da área, dispõe do Projeto de Terapia Intensiva para atendimento a pacientes internados o que favorece a vivência dos alunos na realidade de equipes multiprofissionais.

A FO foi à primeira IES privada do país a ser contemplada com o Centro de Especialidades Odontológicas (CEO) e, por meio de convênio com o Ministério da Saúde, oferta serviços gratuitos em diversas especialidades para as regiões do Agreste e Sertão do Estado de Pernambuco. Foi também a primeira IES do Nordeste a ser contemplada pelo Programa Nacional de Reorientação de Formação Profissional em Saúde – PRÓ-SAÚDE³². Em sua estrutura, dispõe de Laboratório Regional que fornece prótese dentária gratuitamente a população da região, desde 2006. Com o apoio de órgãos de fomento à pesquisa, desenvolve estudos na área de saúde bucal e incentiva a iniciação científica.

Em parceria com instituições públicas e privadas, a FO oferta cursos técnicos profissionalizantes na área odontológica e cursos de especialização em Saúde Pública e de aperfeiçoamento em Saúde Bucal para o programa ESF. Entre os serviços gratuitos ofertados à população nas diversas clínicas de ensino, dispõe do atendimento de urgência em livre demanda. Ela realiza sistematicamente congressos, jornadas e conferências na área da saúde bucal, incluindo a Reunião da Sociedade Nordestina de Pesquisa

³² O PRÓ-SAÚDE tem por objetivo a integração ensino-serviço, visando à reorientação da formação profissional, assegurando uma abordagem integral do processo saúde-doença com ênfase na Atenção Básica, promovendo transformações na prestação de serviços à população (BRASIL, Ministério da Saúde, 2013).

Odontológica (SNPQO), além de cursos de formação de gestores do SUS por meio de convênios e parcerias. A Instituição implementou o Banco de Dentes Humanos para pesquisas e atividades laboratoriais e realizou ainda um programa *lato sensu* em clínica integrada visando a qualificação do corpo docente.

O PPC define “a missão” da FO que reconhece a inconclusão do ser humano e a busca permanente de desenvolvimento da ação educativa em uma atuação coletiva com vistas ao pensar/fazer pedagógico de forma a atuar no contexto local. Em relação às finalidades da educação, define entre outros princípios: a educação para a transformação social, a ética, o olhar interdisciplinar dos componentes curriculares, a consideração dos conhecimentos já construídos pelos discentes, a pesquisa e a formação continuada.

O curso estrutura-se em colegiados e núcleos de atendimento, incluindo o Núcleo Docente Estruturante (NDE) ³³, órgão consultivo responsável pela reestruturação permanente do PPC. O curso, com carga horária total de 4.880 horas-aula, realiza-se em turno integral e divide-se em 10 “semestres” ou períodos. Apesar do PPC informar que a entrada de novos alunos acontece por meio de vestibular, com oferta única de 50 vagas, o Coordenador do curso nos disse a respeito da ampliação do mesmo para duas entradas com 50 vagas em cada semestre. Existe uma reforma curricular em curso e, por via de consequência, a IES vivencia uma transição entre dois currículos.

O currículo atual organiza-se por meio de “grades”, disciplinas e suas respectivas cargas horárias, dentro de um modelo tradicional de ensino. Porém, ele também se estrutura em três “eixos”: o eixo da integralidade e articulação com a prática; o eixo epistemológico dos conteúdos em ciências biológicas e da saúde, ciências humanas e sociais e ciências odontológicas e o eixo de atenção integral à saúde – este último apontado como o eixo norteador. Na clínica odontológica, os alunos desenvolvem atividades que os aproximam da realidade social, ou seja, aquela vivida na rede de serviços do SUS. Pretende-se oportunizar aos alunos o atendimento aos pacientes dentro de uma visão integral do saber

³³ Esse Núcleo é uma exigência das políticas públicas de educação do Ministério de Educação (MEC).

odontológico. Para evitar a oferta desarticulada e a fragmentação do conhecimento, o curso prevê ainda parcerias com diversos segmentos sociais, em especial a inserção dos alunos no próprio SUS. Observa-se, assim, a busca pela superação da clínica especializada para clínica integrada com ênfase no perfil generalista.

O PPC descreve o desafio em relação à mudança da cultura profissional do saber disciplinar fragmentado por especialidades para a concepção do saber integrado. Nesse sentido, a atuação dos professores na clínica independe de sua especialidade – apenas em casos de maior complexidade se recorre a um especialista. Eles atuam com base em um protocolo clínico de intervenção construído para unificar o ensino. Pensou-se na oferta de um curso de Especialização para uniformizar procedimentos na orientação das clínicas e desenvolver nos docentes o domínio de técnicas/conhecimentos não oportunizados na formação especializada. A clínica também dispõe de um sistema de tutoria em que os docentes são responsáveis pela orientação e acompanhamento permanente dos alunos.

O PPC descreve também os “temas de integralização curricular” para atualização do conhecimento e integração entre disciplinas e períodos, inclusive com a possibilidade de participação de professores visitantes e/ou “profissionais renomados no mercado”. Não identificamos, porém, como e com que frequência acontece essa oferta. Realiza-se a chamada “flexibilização curricular” por meio de 185 horas de atividades complementares, como a participação em iniciação científica e atividades de extensão, conforme determina a legislação³⁴. Não foi possível perceber se a concepção de prática e de aprendizagem do estágio, descrito no documento sob a forma de regulamento, está ou não em conformidade com as DCNO. Predomina uma concepção formativa e somativa da avaliação. A monitoria é vista como um espaço de aprendizagem, aperfeiçoamento do processo de formação dos alunos e da melhoria da qualidade do ensino. O acompanhamento dos monitores é realizado pelo professor regente da disciplina.

³⁴ As DCNO determinam a oferta dessas atividades em 20% da carga horária do curso.

Por fim, a FO dispõe de um “Núcleo Pedagógico” constituído por uma coordenação pedagógica e pelo setor socioeducacional com objetivo de apoiar docentes e discentes mediante necessidades emergentes do cotidiano acadêmico.

ii) O Programa de Formação Continuada

O Programa de Formação Continuada da FO foi criado para responder à necessidade contínua de desenvolvimento do profissional do ensino frente aos múltiplos desafios de suas atuações sociais. Tem por objetivo oportunizar momentos de estudo, discussão e reflexão acerca de questões educacionais, especialmente do trabalho docente, a partir de uma perspectiva crítica da educação a fim de viabilizar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ao oferecer esses momentos de estudo, discussão e reflexão da ação docente, tal Programa reconhece a necessidade de constante atualização dos professores tendo como ponto de partida as suas práticas e buscando, por meio da reflexão-ação-reflexão, identificar limites e possibilidades do trabalho escolar.

O Programa entende ainda que a formação continuada não se restringe a cursos e/ou treinamentos e, por isso, defende a necessidade de sistematização do processo de atualização pedagógica junto aos professores enquanto política institucional. Conseqüentemente, ele reconhece a IES como espaço privilegiado de formação contínua capaz de incrementar a prática crítico-reflexiva do trabalho docente, propiciar espaços de reflexão coletiva, socializar experiências do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva de prática pedagógica como prática social. Os conteúdos e as temáticas trabalhados durante a formação continuada emergem a partir de necessidades do cotidiano, das sugestões dos docentes e dos resultados da avaliação institucional.

Entre as atividades previstas tem-se: encontros pedagógicos, seminários temáticos, reuniões sistemáticas, estudos pedagógicos para professores iniciantes, grupos de estudos, atendimento pedagógico individual e coletivo, incluindo outros profissionais da IES, e

fóruns de discussão. Algumas dessas atividades são desenvolvidas em dois meses do ano (fevereiro e agosto) e as demais no decorrer do ano letivo. Existem ainda outras iniciativas de valorização da formação pedagógica por meio do Programa de Carreira, Cargos e Salário que disponibiliza ajuda de custo para a participação de docentes em eventos e congressos, incentivo financeiro para a realização da pós-graduação e a aquisição de livros da área de educação.

Adiante, no Capítulo 3 deste estudo, discutiremos os dados da nossa investigação sobre como os professores da Faculdade de Odontologia em questão aprendem a ensinar e como se dão os processos de construção da identidade profissional de seus cirurgiões-dentistas e professores. Para fins didáticos, inicialmente, descreveremos o perfil dos docentes e, em seguida, a análise organizar-se-á com base nas dimensões caracterizadas pelos eixos da identidade profissional e da aprendizagem da docência.

CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA ENTRE CIRURGIÕES-DENTISTAS

3.1 Perfil dos cirurgiões-dentistas e professores participantes do estudo

Traçamos o perfil dos cirurgiões-dentistas e professores com base no questionário aplicado para caracterizar os participantes deste estudo em relação ao gênero, titulação, assim como as suas experiências na docência da educação superior.

Quadro 1 – Perfil dos participantes do estudo

Professor	Sexo	Titulação	Tempo Magistério (anos)	Carga horária (magistério)	Atividade Liberal
P1	M	Mestre	+20	36 - 40	Sim
P2	M	Mestre	05 - 10	20 - 36	Sim
P3	M	Especialista	10 - 20	36 - 40	Não
P4	M	Mestre	0 - 5	20 - 36	Sim
P5	F	Doutora	05 - 10	10 - 20	Sim
P5	F	Mestre	05 - 10	20 - 36	Sim
P7	F	Especialista	10 - 20	20 - 36	Sim
P8	M	Mestre	+20	20 - 36	Não
P9	M	Mestre	10 - 20	20 - 36	Sim
P10	M	Doutor	05 - 10	20 - 36	Sim
P11	M	Doutor	10 - 20	20 - 36	Sim
P12	M	Doutor	+20	36 - 40	Não
P13	M	Doutor	10 - 20	36 - 40	Não
P14	M	Doutor	+20	10 - 20	Sim
P15	M	Especialista	10 - 20	20 - 36	Sim
P16	M	Mestre	0 - 5	20 - 36	Sim
P17	F	Doutora	+20	36 - 40	Não
P18	M	Doutor	0 - 5	20 - 36	Sim

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo.

Dos 18 sujeitos que responderam devidamente o questionário, observamos a predominância do gênero masculino (14) e apenas quatro professoras. A faixa etária de maior presença situa-se entre 30-50 anos (11 sujeitos), seguido de três sujeitos na faixa

etária entre 50-60 anos, dois entre 60-80 anos e outros dois entre 20-30 anos. Trata-se, portanto, de um corpo docente mais maduro em termos de idade.

Quanto à titulação, são oito doutores, além de um doutorado em andamento, e sete mestres, cujos títulos foram obtidos em IES públicas e privadas das regiões Nordeste, Sul e Sudeste do país. Três professores estão entre aqueles cuja maior titulação é a de especialista, sendo que dois deles registraram mestrado em andamento. Assim, a IES atende, do ponto de vista legal, a exigência de 30% do corpo docente de mestres e doutores, assim como os padrões de referencial mínimo de qualidade, adotados pelo INEP, nos processos de reconhecimento de cursos de graduação, os quais definem 50% do corpo docente com titulação em programas *stricto sensu*, desses 20% doutores.

A maior parte dos cirurgiões-dentistas e professores graduou-se em Odontologia na própria FO (14 sujeitos). Pressupõe-se que tal endogenia exija uma atenção maior do programa de formação continuada com foco no período de inserção na carreira³⁵, assim como a ênfase nos aspectos pedagógicos e políticos em relação ao programa de monitoria da IES, para fortalecer a identidade profissional de professor, assim como a aprendizagem da docência.

Em relação ao tempo de docência na educação superior, seis participantes apresentaram uma experiência entre 10-20 anos, seguido de cinco professores com mais de 20 anos de docência, quatro entre 5-10 anos e três com até cinco anos de experiência docente. Ou seja, podemos afirmar que a maior parte dos cirurgiões-dentistas e professores tem um tempo significativo de experiência na docência. Quanto a carga horária dedicada à docência, onze sujeitos tinham entre 20 a 36 horas semanais, cinco entre 36 e 40 horas e dois entre 10 e 20 horas por semana com prevalência nas atividades de ensino.

³⁵ Há, na Instituição, três cirurgiões-dentistas e professores com até cinco anos na docência, mas não identificamos nenhuma atividade direcionada para o acompanhamento desses docentes.

Observa-se um tímido investimento da IES em relação à dedicação dos professores a pesquisa, a extensão e as atividades complementares. Para a pesquisa, registra-se uma carga horária insuficiente para a produção científica, variando entre 2 a 10 horas semanais. Apesar de não haver exigência legal no desenvolvimento da pesquisa, considerando o tipo de instituição de ensino superior (trata-se de uma faculdade), o perfil dos cirurgiões-dentistas, em termos de sua titulação, justificaria tal investimento, além da prática da pesquisa ser condição desejada ao ensino em nível superior. Segundo Demo (2000), a pesquisa como princípio científico e educativo exige renovação permanente e aponta para capacidade de aprender a aprender. Nas palavras do autor “quem pesquisa, tem o que ensinar; [...] porque ensina a produzir e não a copiar” (p 128).

Como mencionado no capítulo anterior, o foco do currículo do curso de Odontologia da IES em questão direciona-se para atender o perfil generalista do egresso vinculado ao SUS e aos novos cenários de práticas e de aprendizagem, associados a uma perspectiva interdisciplinar. Tal orientação demandaria uma carga horária maior para dedicação dos cirurgiões-dentistas e professores não só nas ações de extensão e atividades complementares, mas, sobretudo, nas atividades coletivas vinculadas à aprendizagem da docência e ao fortalecimento da identidade profissional. Essa perspectiva vai ao encontro daquilo que discutimos no Capítulo 1 deste estudo sobre o novo profissionalismo docente e a necessidade dos professores serem detentores de um saber específico desenvolvido no interior da profissão e que esse trabalho precisa ser desenvolvido de maneira coletiva, na prática.

3.2 A construção da identidade profissional dos cirurgiões-dentistas e professores

Conforme indicamos no início desta dissertação, a análise sobre a maneira como os cirurgiões-dentistas da FO constroem sua identidade profissional docente associa-se às doze dimensões analisadas teoricamente no Capítulo 1 deste estudo. A seguir, discutiremos os resultados obtidos em nossa investigação articulados a essas respectivas dimensões.

Dimensão 1 – A socialização prévia. A observação como aluno.

A socialização prévia da docência enquanto fator de construção da identidade profissional docente se dá por meio da experiência informal como aluno mediante a observação de diferentes modelos docentes. Isso pode ser confirmado na fala dos professores entrevistados a seguir:

...a gente começa essa formação praticamente a partir de exemplos. Você termina a graduação, começa as especializações, e aí você vai tendo dentro da sua vida acadêmica, experiências de docente que você acompanhou na condição de monitor e aí isso vai te dando, de certa forma, um embasamento para que você possa seguir [...] é baseado nesse olhar, desse, do teu professor que você está acompanhando (P1).

A primeira coisa que me vem na mente quando eu to querendo produzir [...] é tentar me colocar no lugar do aluno e usar minha experiência de aluno... (P3).

...tive vários professores [...] eles me deram uma base para eu estar onde eu estou hoje (P2).

Dimensão 2 - Crenças sobre o ensino. Esta dimensão relaciona-se à ideia do que é ensinar e do trabalho do professor baseados na vivência de si mesmo como aluno, nas experiências pessoais (visão de mundo, de si mesmo), nas experiências com o conhecimento formal (da matéria que ensina e a forma de ensiná-la), experiência escolar e de aula – imagem do bom professor, imagem de si mesmo como professores e a memória como aluno.

Os cirurgiões-dentistas e professores da IES estudada trazem consigo sua visão de si mesmos como professores e como alunos, suas histórias de vida, a imagem da matéria e a forma de ensiná-la, conforme evidenciado a seguir:

Antigamente, eu via meu pai, que foi docente aqui na FO, como uma opção, aliás, um lazer... ser professor. Hoje a gente se prepara muito mais que antigamente, até mesmo pelas exigências das DCNO. Nunca pensei em ser professor, mas com o incentivo de alguns professores, gostaram em mim alguma coisa... eu passava por várias disciplinas com médias estáveis, nunca fui um

aluno excelente, porém, também nunca fui um aluno abaixo da média. Comecei a estagiar e tomei gosto, parti para o mestrado e hoje estou aqui, desde 2005 (P2).

Eu fui professor secundarista, então, eu tive uma experiência pedagógica muito interessante, no segundo grau. Na época, era chamado de segundo grau, e em algumas disciplinas também no ginásio, na época do primeiro grau, quando era assim chamado. Quando eu ingressei na carreira docente, eu trouxe comigo essa carga de conhecimento pedagógico, que era pequena até porque na época, muito jovem, mas que me norteou muito a minha prática docente na graduação. [...] eu quando estava no segundo ano, um professor me pediu para fazer um trabalho de farmacologia e apresentar para a turma... foi por esse seminário que eu, enquanto discente de Odontologia, fui convidado a fazer... por ser uma, uma... atividade da disciplina. E eu me envolvi no seminário de tal forma para apresentar, na época, ter me chamado, para falar de uma droga que é um antibiótico... que é a tetraciclina. Só que eu me envolvi tanto com o estudo do tema e a prática, a forma que eu ia passar para os meus colegas, que eu terminei revivendo momentos do ensino prévio da época do ensino de segundo grau e eu comecei a ver que aquilo ali era extremamente.... era a minha praia, eu gostava de fazer os outros aprenderem alguma coisa (P3).

Na realidade, eu já tive experiência inicial como monitor, na minha instituição de graduação. Desde... até no ensino médio já tinha uma tendência, não sei se por ter um exemplo em casa, da minha mãe que foi professora, eu comecei, a partir do ensino médio, a descobrir um pouco o meu interesse pela docência. No ingresso na faculdade, eu sempre procurei também me direcionar com atividades de monitoria, e aí acompanhando outros professores, acompanhando as atividades didáticas... (P1).

Dimensão 3 - O conteúdo que ensina constrói identidade. O conhecimento profundo do conteúdo influi no como ensinar, favorece mais conexões e relações com outros tópicos e podem transpor esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas.

Podemos deduzir, a partir do relato abaixo, que o aprofundamento do conhecimento do conteúdo influi na sua aplicabilidade.

Hoje, eu vivo por essas duas realidades, consultório particular e professor universitário, então, eu estudo muito para ser melhor tecnicamente possível, no meu consultório, e automaticamente eu tenho que associar essa minha melhora técnica, com o passar dessas técnicas aos alunos (P2).

Dimensão 4 - Fragmentação do conhecimento. Conhecimento do contexto, dos alunos, de si mesmo e de como se ensina, o conhecimento da escola e o conhecimento didático do conteúdo.

Essa dimensão enfatiza o conhecimento pedagógico e o conhecimento político da atividade docente e será discutida mais adiante no item sobre a aprendizagem da docência. No entanto, concordamos com Marcelo (2009a), que a fragmentação do conhecimento também constrói a identidade. Como discutimos anteriormente no Capítulo 2, no caso da FO, *locus* desta investigação, tem havido uma transição na maneira de conceber o ensino, ou seja, da superação do saber fragmentado para um saber contextualizado na prática pedagógica.

Dimensão 5 – Aprende-se a ensinar ensinando. Experiências agradáveis ou desagradáveis – o efeito da experiência é transferido para posteriores aprendizagens; conhecimento na prática, conhecimento específico do contexto.

Eu gostava muito de uma área chamada periodontia, que é a minha área de atuação até hoje, e eu fui para um Congresso Brasileiro de Periodontia. Nesse congresso, [...] decidi... vou ensinar! Quando eu me deparei com a realidade científica que já tinha se descoberto por meio das apresentações dos professores no congresso e comparei com o conhecimento que os meus colegas de sala tinham da área de atuação, tão importante que é a clínica, eu disse não... eu preciso fazer alguma coisa, porque eu gosto muito de periodontia, eu estudo muito periodontia e eu vim de um congresso e tive um choque científico... Imagina os meus colegas que vão sair para o mercado no próximo ano e estarão completamente alheios ao conhecimento sobre essa área de atuação. Então, eu tenho a obrigação... foi quando eu decidi de fazer uma formação básica e voltar para esta Instituição... porque, na verdade, eu não queria ensinar em qualquer canto e dar uma contribuição que eu recebi em troca, dar uma devolutiva daquilo que eu recebi, nem que seja para as próximas gerações... mas é preciso fazer isso... foi quando eu decidi que iria fazer formação de carreira e que iria voltar aqui... o destino oportunizou que eu estivesse aqui, eu fui convidado... e até hoje... já se passam... 14 anos (P3).

Dimensão 6 - O isolamento. Individualismo na prática. Percebe-se um movimento de mudança na cultura de isolamento dos cirurgiões-dentistas e professores da FO para uma prática mais coletiva, mesmo que não seja um movimento espontâneo, conforme um dos relatos abaixo, mas pelas exigências de um novo modelo de ensino. Contudo, de certa

maneira, as falas confirmam a concepção de que o ensino é uma atividade que se realiza sozinho.

Até o ano passado a gente trabalhava de forma isolada. Atualmente, devido à mudança curricular de Odontologia, que começou a integrar conteúdo, referenciais temáticos, e dissolver disciplinas, obrigou a todos... fazerem o planejamento coletivo. Então, hoje, o planejamento é coletivo, a pactuação... de referenciais temáticos são coletivos também... você não consegue impor os referenciais temáticos que você deseja ter, você precisa negociar tempo com o colega.. tirar sobreposições de informação... então, hoje, a gente vive no curso de Odontologia da FO, um momento diferente. Historicamente, ao longo de 54 anos, é um momento novo, é um momento em que as disciplinas não existem mais, agora existe um eixo e os referenciais temáticos norteiam o conhecimento do eixo e há uma negociação obrigatória que os docentes fazem para que se construa uma linha de conhecimento e a integração também, a temporalidade de cada conteúdo estão integrados com outra área de conhecimento clínico... ou básico, científico, enfim... então hoje, o planejamento se dá assim, **mas mais por uma mudança da estrutura curricular do que por uma espontaneidade** (P3; grifos nossos).

A gente tem se reunido bastante... realmente, seja com um grupo menor para discutir pontos mais específicos e levar para uma discussão uma proposta... e em algum momento essas propostas com um grupo maior... então, a gente tem realmente colocado isso em pauta... é uma necessidade no decorrer do semestre de ter pelo menos dois ou três encontros gerais e encontros... sequenciais, encontros mais esporádicos, mas planejados durante o semestre com alguns docentes. E com regentes de disciplina, em algum momento de dificuldade com a própria Coordenação Pedagógica, se for uma necessidade de ter que chamar para uma discussão... para que a gente possa inclusive rever a nossa dinâmica, se ela ainda está atendendo... se a gente precisa mudar alguma estratégia, enfim,... discutir de uma maneira geral, principalmente com foco nessa questão pedagógica (P1).

Os relatos e achados das entrevistas e questionários confirmam que a maior parte dos cirurgiões-dentistas e professores diz discutir com seus colegas sobre o planejamento da disciplina e possíveis procedimentos didáticos. Em dois momentos distintos perguntados sobre esta questão, dos 18 participantes, 15 e 17, respectivamente, indicam essa prática. Mas, quatro docentes informaram que fazem isso apenas parcialmente. As palavras de um professor participante da pesquisa reforçam esses achados: “... eu sento e sozinho começo a pensar e chamo pessoas para discutir. Nunca tomo uma decisão sozinho” (P2).

Dimensão 7 - Os alunos e a motivação profissional. Satisfação em conseguir que os alunos aprendam.

Nas respostas dos cirurgiões-dentistas e professores, predomina, entre os fatores para manter-se na atividade docente, a satisfação da convivência com os alunos e de vê-los aprender.

São novos alunos que estão entrando no curso, são novas ansiedades, novas angústias, são mudanças de dinâmicas curriculares, são mudanças ministeriais, são mudanças de todas as formas que a gente encontra e na realidade acaba sendo um desafio que estimula a gente a buscar cada vez mais se atualizar, [procurando] estimular no aluno um perfil diferente, do que ele tinha, principalmente nessa área de Odontologia que é um perfil muito tecnicista, vai sair um pouco mais com uma visão mais crítica, para ele partir [em] busca por embasamento científico... a Odontologia baseada em evidências científicas... enfim, essa é uma situação em que é bastante estimulante e a cada dia a gente vai aprendendo... ensinando e aprendendo, a gente pode dizer assim (P1).

...o que mais me norteia hoje na minha prática de ensino é me colocar no lugar do aluno e ser mais um tutor do que um professor, mais um facilitador, um oportunizador de situações do que um repassador de informações (P3).

[...] a parte da docência, ela é gratificante porque você vê ali um aluno olhando para você e vendo você como um espelho... (P2).

Dimensão 8 - Docente como consumidor *fast-food*. Atualização dos professores por meio de cursos curtos, descontextualizados, distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática, no lugar de processos de atualização adotados pelos professores na escola.

Apesar das respostas dos participantes desta pesquisa apontarem para o fato de que todos frequentam regularmente cursos, congressos, encontros pedagógicos, entre outros eventos oferecidos pela IES, os achados não são suficientes para afirmar que a formação continuada desses professores não aconteça dentro dessa ideia de *fast-food* (MARCELO, 2009a).

Como discutimos no Capítulo 2 deste estudo, por meio da análise documental sobre a proposta de formação continuada da Instituição, apesar dos próprios docentes poderem propor a oferta de atividades e da FO oferecer oportunidades de formação vinculadas ao contexto da ação docente na IES, tais atividades são, com certa frequência, de curta duração, como encontros pedagógicos, reuniões e mini-cursos. Não identificamos uma sistematização prévia e constante de um programa pensado pelos docentes com temáticas a serem desenvolvidas ao longo do ano e a relação dessas com as necessidades dos docentes.

Uma coisa que tem sido colocado de uma forma muito intensa é justamente a gente poder se reunir um pouco mais com o corpo docente do curso... e a gente tem docentes que ingressaram mais recentemente, docentes que já estão bem há mais tempo, docentes que estão no ponto intermediário... e a gente está abrindo muito essa discussão... (P1).

[Eu tenho] estudado! estudado porque inclusive a FO favorece isso, oferece... fizemos cursos aqui de ensino-aprendizagem... eu participo de todas as capacitações pedagógicas que a instituição oferece... e a gente não tem a formação pedagógica e é muito difícil para quem não tem a base, conseguir estar na ponta de ensino que é a universidade. Portanto, a única saída que eu vejo para quem está na docência é estudar pedagogia e tentar aplicar dentro da sua concepção de mundo e de ensino (P3).

Dimensão 9 - A competência reconhecida e ignorada. Observação e julgamento do trabalho pelos colegas ou o anonimato (isolamento).

Não vimos em nenhum momento professores observarem outro docente realizando suas atividades na prática pedagógica, isto é, ensinando. Nessa direção, os achados não permitem afirmar sobre o isolamento efetivo das práticas dos cirurgiões-dentistas e professores na FO. Assim, apenas ressaltamos a importância de revisar e submeter a julgamento o que fazemos, para que possamos nos superar de maneira contínua (MARCELO, 2009a).

Dimensão 10 - Desconfiança ante as tecnologias. O uso das tecnologias em sala de aula.

Todos os professores participantes desta pesquisa relataram fazer uso de novas tecnologias em sala de aula. Possivelmente, por se tratar de profissionais da área de saúde, que lidam

recorrentemente com tecnologias avançadas, podemos inferir que não há desconfiança por parte dos professores entrevistados quanto ao uso de tais recursos. Logo, essa componente da identidade profissional não condiz com o contexto investigado.

...não tem como você na saúde, especialmente na saúde, aonde se publica diariamente mudanças conceituais e tecnológicas em uma velocidade que bactéria se multiplica, uma pessoa está há anos fazendo a mesma prática, da mesma época, que estudou na faculdade (P2).

O docente em ensino superior... trabalhando as plataformas de ensino, como uma plataforma de cursos de atualizações, ou especializações em ensino a distância... quer dizer, buscando é... esses outros mecanismos, essas outras ferramentas que podem, poderão ou podem me ajudar na docência... E a gente hoje com essa geração que a gente tem de alunos, a gente precisa realmente perceber que é a maneira como a gente fazia, trabalhava essa formação... ela hoje se dá de outra forma e há uma necessidade de mudança constante (P1).

Dimensão 11 - A influência incompleta dos docentes diante das tecnologias. Influência das tecnologias na geração de modelos, valores e padrões sociais.

Parece claro que as tecnologias dividem espaços com os professores na formação de valores e padrões sociais nos alunos. É o que diz, por exemplo, o professor “P3” ao afirmar que “o paciente atual, não é o paciente da época que eu fui ao dentista, ‘em 1530’. É o paciente que vai hoje para o consultório antes de ter lido na Internet qual era o diagnóstico da doença dele, o prognóstico, então, é esse paciente que você tem que ter contato hoje”. Como também pode ser visto no último relato da dimensão anterior, o professor “P1”, ao fazer referência a atual geração, aponta a exigência de novos recursos e práticas associadas às tecnologias.

Dimensão 12 – Os sentidos da docência. Considerando as duas identidades bastante fortes dos participantes deste estudo – a identidade de cirurgião-dentista e a identidade de professor – perguntamos a esses sujeitos sobre a maneira de conviver com a docência e o exercício paralelo da atividade liberal, o ingresso na carreira de professor, a exclusividade

pela docência, a participação em órgãos de classe vinculados ao exercício do magistério e os fatores para manter-se na profissão professor.

Ao serem perguntados, no questionário, em relação ao tema da convivência com as duas identidades, a de cirurgião-dentista e a de professor, apenas 12 participantes responderam a questão e indicaram se teriam alguma prioridade entre essas formas de olhar para si mesmos. Sete identificaram-se prioritariamente como CDs, três indicaram a identidade de professor e dois disseram que apresentam as duas identidades profissionais. Sendo assim, na maneira de se identificarem profissionalmente, alguns se dizem apenas professores, outros apenas cirurgiões-dentistas e outros ainda se veem tanto como cirurgiões-dentistas quanto professores. Essas dúvidas, certezas e ambiguidades são mais evidentes nas falas de alguns entrevistados desta pesquisa:

[...] eu me identifico... sempre me identifico como docente, professor universitário... inclusive na minha declaração de imposto de renda sou professor universitário. [...] Eu sou professor universitário, **exerço a profissão de cirurgião-dentista, mas sou professor universitário**. É isso que na hora que eu faço minhas leituras técnicas para ser... para trabalhar como cirurgião-dentista, estou também me preparando para... professor universitário e eu tenho alguns momentos que eu me dedico para estudar a formação docente, melhorar essa minha formação docente, eu estou me preparando para esse lado docente também. E é isso que eu tenho me dedicado mais, olhado mais, buscado mais, porque a gente precisa se atualizar do ponto de vista da prática. Mas a formação docente... ela não termina! Eu busco assim, ser completo, mas eu sei que eu não vou conseguir... mas eu vou tentar melhorar ainda mais, então, sempre... eu estou sempre buscando essa necessidade de melhorar... (P1; grifos nossos).

Em primeiro lugar, eu me identifico como cirurgião-dentista, sem sombra de dúvidas que é minha formação! **Eu não tenho formação... pedagógica para... não fiz um curso de Pedagogia....** Eu me identifico como cirurgião-dentista, mas sempre associado ao professor universitário... Minha profissão é cirurgião-dentista, a segunda é professor universitário (P2; grifos nossos).

Eu acho que **a identidade se dá pela profissão que você escolheu**. Talvez, **alguém que tenha formado primeiro em Pedagogia** e depois fez o curso de Odontologia, talvez **essa pessoa se identifique mais... "eu sou professor"**, mas eu, particularmente, **eu vejo primeiro que eu sou dentista**, porque é a minha profissão... a qual eu escolhi... foi ser dentista! **Não é porque eu dedico, eu hoje dedico 50%... não... dedico mais tempo hoje para a docência, do que para o exercício profissional**, mas não é por isso... **não é o tempo que norteia**, não é a

quantidade de real que norteia, **e sim, a escolha que eu fiz** na época que eu era adolescente, que profissão eu queria exercer, eu acho que é essa... (P3; grifos nossos).

Quanto ao exercício da profissão de CD, 12 profissionais afirmaram exercer simultaneamente a atividade liberal e a docência. Desses, sete dedicam entre 20 e 30 horas semanais à atividade liberal e cinco no máximo 20 horas. Entre os cinco que afirmaram não exercer outra atividade além da docência, um diz estar aposentado da outra função e os demais não justificaram as respostas. No entanto, entre os cinco profissionais que disseram não exercer outra atividade, um afirmou, durante a entrevista, exercer a atividade de CD de forma paralela, logo percebendo o equívoco na resposta dada a essa questão³⁶.

Os relatos a seguir, sobre a convivência com as duas identidades, conduzem a um sentimento ainda mais ambíguo e dividido, se compararmos com os depoimentos acima dos mesmos cirurgiões-dentistas e professores.

...a docência... ela é uma.. uma coisa que hoje eu gosto e não me vejo sem... porém a parte de cirurgião dentista do consultório, com relação a rentabilidade e a satisfação profissional técnica, você atender um paciente [...] independente da especialidade que for [...] então, você reabilitar um paciente e ter um retorno financeiro agradável, isso é muito satisfatório... porém, também a parte docente, a parte da docência, ela é gratificante, porque você vê ali um aluno olhando para você e vendo você como um espelho [...] a docência é também... como eu falei anteriormente, é uma coisa que eu gosto... lidar com aquilo no dia a dia, com o convívio dos alunos e etc. então, eu estou me vendo... eu, particularmente, estou me vendo nessa fase de dúvidas (P2).

...eu vejo de uma forma muito produtiva [...] eu acho algo imprescindível, eu acho que todo professor da área de Odontologia deveria ter uma oportunidade de ter uma clínica [...]. Hoje, eu tenho duas profissões... eu escolhi uma profissão e hoje eu tenho duas profissões (P3).

Na realidade... é fácil pontuar essas duas situações porque eu... para mim elas se complementam. Eu não vejo uma... que haja uma divergência entre as duas (P1).

³⁶ Ver na p. 74 - perfil dos docentes, o P3 está com destaque nessa resposta.

Quanto ao ingresso no magistério, sete professores afirmaram ter sido esta uma opção pessoal, enquanto quatro ingressaram na nova profissão por meio de concurso. Se concordarmos com Pimenta (2002), ao afirmar que o concurso também indica uma escolha pessoal, podemos inferir que 11 participantes da pesquisa tinham o magistério como opção pessoal. Dos sete professores que indicaram o ingresso no magistério por convite, um afirmou que posteriormente submeteu-se ao concurso. Dos seis com ingresso por convite, três responderam que optariam pelo exercício exclusivo do magistério; os demais justificaram, respectivamente, não fazer essa opção porque não há estabilidade no emprego e a experiência profissional enriquece o magistério. Em geral, os sujeitos participantes desta investigação acadêmica demonstraram uma valorização da identidade docente. Essa valorização da docência entre os profissionais liberais foi também encontrada nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), conforme antecipamos no Capítulo 1 desta dissertação. Os novos depoimentos, a seguir, evidenciam essa constatação, apesar das ambiguidades ainda estarem fortemente presentes nos discursos dos entrevistados:

eu vejo... que eles não tem a oportunidade de ter uma prática pedagógica, de participar de atividades pedagógicas, que eu acho que isso é uma pena, é uma pena porque a academia é um local onde se renova conhecimentos e todo o profissional precisa renovar conhecimento... portanto, todo profissional precisa ter atividades pedagógicas, nem que seja como discente, mas ele precisa estar em uma formação continuada (P3).

...se criou inclusive ou se criava há algum tempo, uma certa distância para quem era professor universitário... dos colegas que trabalhavam na vida... na prática clínica, sem participarem da acadêmica, e eu me vejo de uma forma igual. Na realidade... alguns deles inclusive que estão fora, foram ex-alunos nossos, então, na realidade enquanto eu estou olhando para o discente aqui dentro, eu estou visualizando e olhando para ele como um futuro colega profissional e vai ser o que eu vou encontrar lá fora. Então, essa minha vida acadêmica, ela tem que seguir... ou ter uma certa coerência com a minha vida profissional fora, porque é isso que ele vai sair. Ele vai passar um período aqui dentro na condição de discente, de estudante, e quando ele sai ele se torna um colega meu, cirurgião-dentista e nós vamos inclusive nos encontrar fora, em reuniões de cirurgiões-dentistas, que eu vou estar lá como cirurgião-dentista. Então, nessas situações, eu me vejo perfeitamente.. como igual a ele, não vejo situações de disparidades não... (P1).

A respeito da opção pelo exercício exclusivo do magistério, 10 profissionais dizem que fariam essa opção. Porém, como podemos ver em suas falas, existem condições para que essa decisão seja finalmente tomada:

Desde que a remuneração pela dedicação exclusiva fosse incluída... O bom de ensinar em Odontologia são as disciplinas de clínica integrada onde mantemos nosso contato e prática com os pacientes (P18).

Identificação com a profissão e realização profissional (P1).

Caso houvesse remuneração necessária... (P14).

Desde que vinculado a uma Instituição de Ensino Superior Pública como funcionário de carreira, em virtude da estabilidade profissional... (P16).

Dos seis professores que afirmam não optar pela exclusividade na docência, esclareceram que: "...também me realizo profissionalmente em ser CD, atender os pacientes" (P4). Ou ainda, "... gosto de fazer as duas coisas" (P7). "A experiência profissional no mercado enriquece o magistério" (P2). "Infelizmente, os honorários não estariam adequados para o padrão de custos que temos no dia a dia" (P3). "Não tenho estabilidade no emprego como docente" (P15).

Entre os dois profissionais que não tem certeza se fariam a opção exclusiva pelo magistério, apenas um explicou sua resposta: "Também sou bastante realizada na clinica e na parte administrativa" (P5).

Ao responder sobre a participação em órgãos de classe, referentes apenas à profissão docente, cinco professores responderam afirmativamente, mas quatro associam-se a órgãos de classe vinculados à identidade de cirurgião-dentista, como a Associação Brasileira de Odontologia (ABO), o Conselho Regional de Odontologia (CRO), entre outros. Apenas um faz referencia a sindicato, mas não o identifica. Os treze profissionais restantes dizem não

ter participação nesses tipos de órgão. Isso demonstra mais uma vez a complexidade da convivência dos cirurgiões-dentistas e professores com essas duas identidades profissionais. Entretanto, sobre as associações profissionais, Lelis (2010) comenta que os estudos indicam que esse aspecto não tem um peso significativo nos contextos de vida e da aprendizagem profissional da docência.

Sobre os fatores que mantêm os cirurgiões-dentistas na profissão docente, foram apresentadas algumas opções: gosto da convivência com alunos e colegas; gosto de ensinar nas horas livres; realização pessoal e profissional; manter-se atualizado; principal fonte de renda e complementação de renda; e a gradação em termos da sua relevância: muito importante, importante e pouco importante. Os fatores considerados como “muito importante” foram os seguintes, em ordem de frequência: manter-se atualizado e gosto pela convivência com os alunos e colegas (15 em 18 participantes); realização profissional (14 em 18); ensinar nas horas livres, oito docentes; principal fonte de renda, seis em dezoito participantes, sendo indicada por sete docentes como importante fonte de renda; complementação de renda (3 em 18 professores), e importante complementação de renda nove participantes.

Em conformidade com os estudos sobre identidade profissional, os achados apontam que os CDs e professores constroem sua identidade docente a partir de suas experiências ao longo da vida, mediante as suas observações de modelos de professores, fundamentados em suas crenças e concepções como aluno e da sua imagem de professor. À medida que aprofundam o conhecimento formal do conteúdo que ensinam, estabelecem relações com as práticas transformando suas experiências em novas aprendizagens. Vivenciam um movimento de superação do isolamento característico da docência na educação superior, não de maneira espontânea, mas sim em função do contexto de mudanças e desafios que tem sido postos aos professores nesse nível de ensino. A convivência com os alunos e a satisfação pelas suas aprendizagens refletem-se na sua identidade docente. Assim, caminham no sentido da superação de um modelo de ensino tradicional em que predomina a lógica de que “quem sabe matéria, sabe ensinar”, para um modelo mais crítico reflexivo.

O contexto de trabalho dos cirurgiões-dentistas e professores influencia a construção de uma nova cultura profissional em que o professor é visto como um sujeito que aprende com os alunos e com os pares ao longo da vida. No entanto, ressaltamos a responsabilidade da IES na melhoria do programa de formação continuada dos professores no sentido de

fortalecer a identidade docente. Nesse aspecto, os achados indicam que os cirurgiões-dentistas e professores ainda vivenciam um sentimento ambíguo e bastante dividido entre as suas identidades profissionais. Nessa direção, a FO poderia auxiliar esses profissionais para uma melhor convivência com as duas identidades profissionais: a de CD e a de professor. Chamamos a atenção para o fato de que, assim como para o exercício da profissão de CD há conhecimentos e habilidades específicas, a profissão professor também requer conhecimentos, padrões e competências para o seu desempenho e cabe à escola favorecer esse espaço no sentido da profissionalização dos seus professores. Porém, também compete aos professores assumir a responsabilidade por seus processos de formação permanente adotando a prática de aprender com outros, visando à superação de modelos de ensino centralizadores e tradicionais.

Em relação às tecnologias, os achados indicam que há uma confiança dos professores nas mesmas, possivelmente, por ser um recurso presente ao longo de sua formação na área da saúde. No entanto, percebe-se uma preocupação na busca de alternativas para adaptarem-se as influências das tecnologias sobre o comportamento dos alunos.

Ao considerar que a identidade de cirurgião-dentista é uma condição necessária a sua atividade docente, predomina o exercício simultâneo da docência com a atividade liberal. Apoiando-se nas palavras de Lelis (2010), é preciso valorizar as experiências desses professores para a aplicabilidade efetiva desses conhecimentos na prática, de modo a garantir que os alunos aprendam no sentido da construção do perfil do egresso generalista, cidadão, crítico e reflexivo, capaz de atuar com resolutividade no contexto da saúde bucal brasileira.

Conforme discutimos no Capítulo 1 desta dissertação, diante da ruptura de um modelo de conhecimento baseado em verdades científicas para um modelo de conhecimento em permanente construção, é importante ressaltar novamente que “a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como

uma aprendizagem ao longo da vida” (MARCELO, 2009b). Para tal, concordamos também com Pimenta e Anastasiou (2002), ao afirmarem que os profissionais de outras áreas específicas, a partir do momento que adentram a sala de aula, a profissão docente passa a ser também a sua carreira. Desconsiderar esse fato inviabiliza alternativas para a busca de uma nova cultura profissional docente frente aos desafios da sociedade do conhecimento. Assim, a reflexão deve ser conduzida na direção da pergunta – o que quero vir a ser? (MARCELO, 2009b).

3.3 A aprendizagem da docência pelos cirurgiões-dentistas e professores

Outro aspecto que consideramos muito importante nesta investigação acadêmica é o que trata da maneira como os cirurgiões-dentistas e professores da FO constroem a aprendizagem da docência. Aqui, além da articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão política, esse aspecto associa-se fortemente com as questões de construção da identidade profissional discutidas anteriormente.

Dimensão 1 - Conhecimento pedagógico. Relaciona-se aos processos de formação pedagógica, à concepção e gestão do PPC, à concepção do currículo, busca de estudos acerca da forma de ensinar, ao conhecimento sobre os alunos e suas aprendizagens, sem desconsiderar também o conhecimento técnico-científico do conteúdo.

O professor é um sujeito que aprende com os alunos e com os pares de forma coletiva, na prática, em redes de interações, nas comunidades de aprendizagem. Tal aprendizagem da docência acontece por meio da relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor em uma perspectiva de interação e interdisciplinaridade; no envolvimento dos alunos nas decisões pedagógicas, na prática coletiva do planejamento, na concepção da pesquisa como princípio educativo, no uso de atividades que favoreçam a resolução de problemas contextualizados e na utilização das tecnologias educacionais na sala de aula.

Dimensão 2 – Conhecimento político. Orienta-se para os contextos educativos gerais e específicos, para o conhecimento das políticas da educação superior, dos contextos da área do conhecimento específico, da IES e dos alunos, e para a articulação ensino-serviço-comunidade. Aponta para as finalidades, objetivos e valores da educação, a elaboração do

planejamento em função do perfil do egresso e a participação em colegiados e associações de classe vinculadas à profissão professor.

Nessa perspectiva, a valorização do conhecimento pedagógico e do conhecimento político se dá na mesma proporção do conhecimento técnico-científico da área, enquanto saberes necessários à atividade docente.

Em nossa pesquisa, todos os participantes registraram a participação em algum tipo de formação para o exercício do magistério, o que pode se confirmar nos relatos abaixo:

Eu sempre tento me atualizar nos cursos de... encontros pedagógicos, palestras com a Coordenação Pedagógica da Faculdade que sempre tem uma certa rotina aqui [...] esses cursos semestrais, bimestrais, trimestrais... (P2).

...a gente tem buscado essas discussões com reuniões docentes [...] trazendo alguns docentes de outras instituições nos nossos encontros pedagógicos... (P1).

Quando solicitados a atribuir o grau de importância entre as dimensões da formação técnico-científica, pedagógica e política da atividade docente, encontramos os seguintes resultados: os 18 participantes consideraram a formação técnico-científica como “muito importante”; a formação pedagógica foi considerada “muito importante” por 14 professores e “importante” em outras quatro respostas. Em relação à formação política, sete participantes avaliaram como “muito importante”, nove como “importante” e apenas um como “pouco importante”.

Pelo menos no discurso, evidenciado por meio das falas de alguns participantes a seguir, procura-se um “equilíbrio” entre essas três dimensões:

Na minha área, **a formação técnica deve voltar a ser o ponto alto do curso**, lógico com toda a organização pedagógica e sem afastar da realidade de nossa sociedade (P 3; grifos nossos).

São três pilares de igual importância. O conhecimento se constrói constantemente, sem a formação técnica contínua nos tornamos obsoletos. Sem a formação pedagógica nos transformamos em ‘transmissores’ de conhecimentos, e sem a formação política ficamos destituídos do que é ser cidadão e do que é pertencer a uma categoria profissional (P18; grifos nossos).

Equilibrar a formação técnica com a pedagógica parece ser o maior desafio (P1; grifos nossos).

Assim, mesmo considerando que 14 professores compreenderam a formação pedagógica como “muito importante”, esta ainda ficou em segundo plano em relação ao conhecimento específico da área. Em relação à formação política, como vimos, apenas sete docentes a compreenderam como “muito importante”. Podemos inferir que esse dado coincide com os achados, discutidos anteriormente, sobre a predileção dos participantes desta pesquisa pela identidade de CD ou mesmo a ambiguidade da escolha em relação à identidade docente. Por isso, conforme citado no Capítulo 2 deste estudo, Carvallho et al. (2010), ao analisar as diretrizes da saúde e da educação no contexto atual, defende a necessidade de se repensar o perfil dos professores em sua natureza pedagógica e política.

Para manter-se atualizado diante dos processos de produção científica da área do conhecimento, os professores registraram como alternativas, na sequência de prioridade, a leitura de revistas internacionais e a participação em congressos; a leitura de revistas nacionais, acesso à Internet e às redes de interação e comunicação. A leitura de jornais e a participação em intercâmbios nacionais foram citados na mesma proporção de quatro respostas seguida pela participação em intercâmbios com IES internacionais com duas respostas. Os programas de TV não representam fonte de atualização desses sujeitos. Outras possibilidades levantadas foram: a participação em grupos específicos da área de atuação, participação em cursos presenciais e também em cursos à distância (EAD), aprendizagem com os colegas e alunos.

Atividades em sala de aula onde os estudantes buscam a literatura científica para orientar condutas terapêuticas baseada em evidencia científica. [...] Permanente

troca de informações com docentes mais afetos a área pedagógica para discussão e planejamento da minha prática (P1).

Realização de cursos à distância sobre metodologias de ensino; leitura de autores clássicos de Pedagogia com aplicação na área da docência... (P11).

Por meio das falas dos sujeitos, percebe-se uma tendência, já discutida anteriormente, de busca por mudança em suas práticas, tanto no sentido de atualização permanente, por meio da participação em cursos e encontros pedagógicos ofertados pela IES, quanto por iniciativas próprias, além da troca de experiências com os colegas e alunos. Dessa maneira, esses dados sugerem uma convergência de informações entre a busca de novas práticas e teorias pedagógicas e o movimento de superação do modelo hegemônico do ensino odontológico brasileiro, discutido no Capítulo 2 desta dissertação.

Sobre o interesse por temas da área específica ou aqueles que favorecem maior conhecimento dos alunos e dos processos educativos, os cirurgiões-dentistas e professores, em sua maioria (15 sujeitos), disseram que o interesse maior se dá para temas relacionados à área específica do conhecimento em que atuam.

Em termos dos procedimentos didáticos adotados pelos cirurgiões-dentistas e professores, prevalece o uso de recursos tecnológicos (15 sujeitos). Em seguida, doze adotam muito frequentemente a resolução de problemas, nove usam a pesquisa sobre temas a serem trabalhados em sala de aula, sete roteiros previamente discutidos com os alunos, e igual número para o uso de roteiros em forma de apostilas e relatórios científicos. A pesquisa e a interdisciplinaridade como princípios educativos são utilizadas para orientar a prática de 15 professores. Entre os dezoito participantes, dezessete diz que mantém o aluno informado sobre o programa da disciplina e demais componentes curriculares como metodologia e avaliação. O hábito de frequentar a biblioteca da IES e indicar atualizações para bibliografia da disciplina foi confirmado por 11 professores.

Sobre o conhecimento político, que envolve os contextos educativos gerais e específicos, dezessete professores afirmaram que conhecem as DCNO, e apenas três diz que conhece

em parte. Durante o planejamento da disciplina, dezoito participantes afirmaram adotar a articulação dos conteúdos em relação à escola-trabalho-sociedade, e três diz adotar parcialmente. Pelo depoimento a seguir, nota-se que a tendência de culpabilizar o aluno é ainda frequente entre os participantes desta pesquisa sendo desconsiderados os contextos:

...os alunos que vem pra cá, geralmente são aqueles alunos, a maioria e não todos, mas que não conseguiram êxito num vestibular um pouco mais concorrido, que são das unidades públicas. Então, às vezes, os que entram aqui, ou na maioria, entram alunos com pouca experiência, ou às vezes não sabem nem o que quer. Então, a gente começa a colocar algumas exigências [...] e as vezes não condiz com a realidade daquele aluno, para o que ele está preparado naquele momento e começa um conflito. [...] então, o meu maior desafio é este... colocar na cabeça do aluno que ele está em uma universidade, escolheu uma profissão, forçado ou não, mas está fazendo um curso superior, não é mais um ensino básico e ensino médio, que daquilo ali ele vai sobreviver, vai buscar sobrevivência e da sua família, e a maioria, ou a metade, não quer saber de nada. Não tem essa noção que é essa profissão que ele escolheu: que seja dentista, agrônomo [...] o que for, ele vai sobreviver com ela (P2).

Quanto às políticas de avaliação da educação superior, 10 professores afirmaram que se mantêm informado sobre o assunto, seis disseram, em parte, e um afirmou não ter informações sobre o tema, outro participante ignorou a resposta. Sobre o planejamento das atividades orientado pelo PPC, 15 sujeitos participantes disseram considerar esse documento, três disseram, em parte. Mas todos afirmaram conhecer e participar dos processos de (re) construção do PPC. Os docentes (dezessete) afirmaram participar de momentos coletivos para reflexão da prática pedagógica e um disse participar, em parte. Também afirmaram que se envolvem em ações de planejamento coletivo da sua disciplina e de possíveis procedimentos didático-pedagógicos (15 sujeitos), sendo três, em parte.

Dos 18 cirurgiões-dentistas e professores deste estudo, a maior parte (10 docentes) diz não participar de colegiados de curso na IES, enquanto os demais (oito) dizem participar de algum tipo de colegiado.

Com base nos estudos sobre a aprendizagem da docência na educação superior, discutidos no capítulo 1 deste estudo, arriscamos dizer que os cirurgiões-dentistas e professores participantes desta pesquisa mesmo vivenciando um momento de transição do modelo de ensino adotado em suas práticas pedagógicas, ainda constroem a sua aprendizagem da docência de modo fragmentado e isolado, baseado principalmente em experiências individuais. Talvez, a organização do currículo por disciplinas na IES estudada contribua para tal fragmentação. Assim, é importante que o saber integrado seja privilegiado no sentido de viabilizar lugares de aprendizagem articulados a um projeto institucional de formação, cujos mecanismos favoreçam a tomada de consciência acerca da ação docente. Para tal, a escola deve ser percebida como um espaço não somente para os alunos, mas também para todos que lá atuam (BOLZAN e ISAIA, 2006). Nas palavras de Marcelo (2001), aprender não diz respeito só ao aluno, mas também aos professores. Dessa maneira, aprender a ser professor implica envolver-se em uma rede de interações que conduza a construção de um novo conhecimento pedagógico compartilhado.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como os cirurgiões-dentistas e professores constroem a aprendizagem da docência e a identidade profissional é uma tarefa de muita complexidade quando levamos em conta as identidades divididas desses profissionais em relação aos conhecimentos, valores e culturas de duas profissões bastante significativas no contexto social.

Ao tratar dos professores da educação superior, encontramos de modo recorrente, na literatura especializada, as palavras crise, desafio, superação, mudança, inovação, responsabilidade, entre outras. No nosso entendimento, isso indica que a profissão docente tem sido convocada a ressignificar suas práticas em busca de uma nova cultura profissional. Nas palavras de Marcelo (2009a), o desafio é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento no sentido de garantir o direito de aprender dos alunos e alunas, adultos e adultas.

Nos tempos atuais, tanto em termos da saúde quanto da docência na educação superior, os cirurgiões-dentistas (CDs) e professores encontram-se duplamente desafiados. Primeiro, são convocados a superar uma prática privada da profissão de cirurgião-dentista para assumir a responsabilidade da formação de profissionais capazes de dar respostas às necessidades de saúde bucal da população brasileira por meio de ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Segundo, se deparam com um cenário que aponta para a emergência de um novo profissionalismo docente no sentido da busca de construção de uma nova cultura profissional e da atitude de aprendizagem ao longo da vida. Nessa direção, a mudança exigida no perfil dos cirurgiões-dentistas egressos dos cursos de graduação em Odontologia, segundo Carvalho *et al.* (2010), só torna-se possível a partir da mudança da formação dos professores, pois, estes desempenham importante papel juntos aos alunos, o que implica em uma responsabilidade ética, social e política.

Em outras palavras, a superação de uma formação historicamente caracterizada pela fragmentação do conhecimento e da atenção individual, resultante da hegemonia de um modelo baseado na racionalidade técnica, conduz as exigências de um novo modelo de professor capaz de adaptar-se as mudanças e de aprender a conviver com um conhecimento em permanente construção, o que implica na busca de novas teorias e práticas pedagógicas para a aprendizagem da docência.

As pesquisas no campo da educação que discutem os novos sentidos no modo de ser professor (MARCELO, 2001; 2009a; 2009b; ISAIA e BOLZAN, 2006; 2007; MIZUKAMI, 2005; 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) destacam a temática do desenvolvimento profissional e apontam dois elementos norteadores dos processos de profissionalização docente. O primeiro preconiza que os professores devem ser detentores de um saber específico desenvolvido no interior da profissão. O segundo indica que esse trabalho precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido em um projeto institucional capaz de expressar o compromisso da escola diante das atuais demandas sociais. Dessa maneira, esses elementos convergem para uma nova cultura com base em um trabalho coletivo, interativo, interdisciplinar e contextualizado na prática, assim como para a responsabilidade das IES em assumir o desenvolvimento profissional dos seus professores no sentido da aprendizagem da docência. Os estudos apontam ainda, como caminhos possíveis para enfrentar os desafios postos aos docentes da educação superior, a constituição de espaços e lugares no interior das IES para que os professores vivenciem suas aprendizagens para aprender a ensinar. Isto só será possível mediante a superação do isolamento característico a que os professores estão habituados em suas práticas individuais, estando dispostos a adentrar-se em uma nova cultura profissional no sentido de fortalecer a sua identidade de professor.

Diante da escolha do exercício simultâneo de duas fortes identidades profissionais, a de cirurgião-dentista e a de professor, é importante considerar que a identidade define um modo de vida e de convivência com outros e esse fato interfere na identidade profissional. Assim, é preciso que esses profissionais tenham consciência do seu duplo papel, no sentido de desenvolver conhecimentos, habilidades e, sobretudo, uma cultura que favoreça o

desempenho harmonioso em seus contextos como profissional liberal e professor sem que uma identidade se sobreponha sobre a outra. Ao contrário, que possam fazer emergir possibilidades e alternativas de fortalecimento das identidades de cirurgião-dentista e professor em uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

Dessa maneira, em termos da identidade de cirurgião-dentista e de professor, parafraseando Morita e Kriger (2006), ao defenderem que “aprender saúde requer participar de espaços onde se faz saúde”, acreditamos que aprender a ser professor requer a reflexão coletiva na prática, nos lugares em que se faz educação. Ou seja, o papel do professor além de cidadão, pesquisador crítico e reflexivo, é também de um aprendiz, alguém que aprende com seus alunos e com os pares de forma integrada e coletiva. Em relação à formação política, isso implicaria em uma prática cuja abordagem estivesse associada aos problemas da saúde bucal da população brasileira, sobretudo, no contexto regional em que estão inseridos. Todavia, é preciso, por parte dos sujeitos, vontade própria para se abrirem a uma nova cultura profissional, assim como é fundamental que as IES oportunizem lugares para o desenvolvimento profissional dos seus professores.

Em nossa pesquisa, os achados nos permitem afirmar que os cirurgiões-dentistas e professores vivenciam alguns dilemas na convivência com as suas duas identidades profissionais. De modo geral, apesar de em seus processos de identificação priorizarem a identidade de cirurgião-dentista, percebemos um sentimento de ambiguidade entre as suas identidades profissionais. Por um lado, quando se associam à identidade de cirurgião-dentista, percebemos em suas falas um desconforto em função da ausência da formação pedagógica inicial. Por outro lado, enquanto professor universitário, percebemos uma dificuldade no momento de expressar o ser professor enquanto identidade distinta da de cirurgião-dentista.

Além dessa ambiguidade, evidencia-se a ausência de um aprofundamento sobre os saberes necessários ao desempenho da atividade docente. Tal evidência apoia-se nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) e, também, da educação odontológica, em que a formação

pedagógica para o exercício da atividade profissional docente limita-se, muitas vezes, a técnicas e metodologias de ensino, supostamente adquiridas por meio de disciplinas, em média de 60 horas, ofertadas em programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu*. Apesar do respaldo na LDB, no nosso entendimento, frequentar um PPG não é condição suficiente para o exercício do magistério na educação superior, uma vez que o objetivo desses programas volta-se para a pesquisa científica e acadêmica. Morosini (2006) considera essa lei uma “caixa de segredos” ao não deixar claro quais os critérios para o exercício do magistério nesse nível de ensino. É muito pouco definir apenas que as IES devem ter pelo menos 30% dos seus professores com formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Outro aspecto associado ao exercício simultâneo da profissão liberal e da atividade docente relaciona-se à questão da realização profissional. No caso dos cirurgiões-dentistas e professores, a motivação pela aprendizagem dos alunos é semelhante ao sentimento de satisfação de atendimento aos pacientes nas clínicas. O fator econômico, nesse caso, pesa a favor da atividade liberal. Manter-se atualizado em sua função liberal é considerado pelos cirurgiões-dentistas um fator importante para permanecer na atividade docente.

Identificamos, nos depoimentos dos CDs e professores, um discurso de valorização da profissão docente. A declarada “opção pessoal” pelo magistério superior e/ou a participação em concursos, assim como a busca da qualificação por meio da titulação em programas de pós-graduação *stricto sensu* são evidências desse “cuidado” com a carreira docente. A atividade docente tem sido considerada um significativo mercado de trabalho para esses profissionais, chegando a ser a principal fonte de renda para alguns desses sujeitos. Porém, a ideia de ensinar “nas horas livres” apareceu também como uma realidade neste estudo. Em relação às condições do trabalho docente, por se tratar de uma IES privada, em alguns casos, a instabilidade do emprego apresentou-se como indicador do fato de não se fazer a opção exclusiva pela docência. Evidenciamos ainda a insuficiência da carga horária dedicada à pesquisa e a extensão e a ausência de momentos de reflexão coletiva sobre a prática no sentido da aprendizagem da docência.

Sobre a valorização do conhecimento pedagógico e do conhecimento político na mesma proporção do conhecimento técnico científico da área, parece claro que os CDs e professores ainda colocam a formação pedagógica em segundo plano. A formação política é ainda mais secundarizada. A ideia de que quem sabe a matéria, sabe ensinar ainda resiste entre esses profissionais.

Em conformidade com as pesquisas no campo da educação, a identidade docente desses sujeitos tem se constituído a partir de suas experiências, mediante as observações de seus professores, alicerçada em suas crenças e concepções como aluno e na sua própria imagem de professor. A formação tem ocorrido, de modo geral, por meio de participações em encontros pedagógicos, reuniões, palestras, entre outros, ou por meio da realização de programas de pós-graduação *stricto sensu*. A partir do domínio do conhecimento formal do conteúdo que ensinam, esses sujeitos estabelecem relações com suas práticas transformando suas experiências em novas aprendizagens para o ensino. A satisfação na convivência com os alunos e nas suas aprendizagens também é uma característica refletida na identidade docente desses profissionais.

As novas exigências legais, como por exemplo, aquelas advindas da aprovação das DCNO, tem sido um forte indutor de mudanças no curso de graduação em Odontologia da Instituição estudada e mesmo nas práticas educativas de seus professores. Embora de maneira tímida, uma nova cultura profissional, em que o professor é visto como um sujeito que aprende com os alunos e com os pares ao longo da vida, parece se instalar nessa Instituição. Um movimento de superação do isolamento, característico da docência na educação superior, também parece existir. Assim, caminha-se em direção para um modelo mais crítico e reflexivo em conformidade com as discussões no campo da educação odontológica no País.

Evidenciamos o interesse da IES na melhoria do programa de formação continuada dos seus professores no sentido de fortalecer a identidade docente. A Instituição parece se convencer que a profissão professor também requer conhecimentos, padrões e

competências para o seu desempenho e, no caso dos professores da educação superior, esses devem ser constituídos de maneira coletiva por meio de processos de formação continuada em seus espaços de trabalho, cabendo à escola favorecer oportunidades no sentido da profissionalização dos seus professores. Aproxima-se, assim, da ideia de desenvolvimento profissional enquanto um processo contínuo. Porém, também compete aos professores assumir a responsabilidade por seus processos de formação permanente por meio da adoção de práticas de aprender com os outros, visando à superação de modelos de ensino centralizadores e tradicionais. Na busca de uma nova cultura profissional, os CDs precisam estar atentos ao fato de que ao entrar na sala de aula, a sua identidade profissional passa a ser, também, a de professor.

Ao considerar os dois principais eixos da nossa pesquisa, de modo geral, os cirurgiões-dentistas e professores ainda constroem a identidade profissional e os seus processos de aprendizagem da docência de modo fragmentado e isolado baseado em suas experiências individuais. Um movimento para reflexão coletiva de suas práticas inicia-se na IES em que se adota o discurso de que o saber integrado deva ser intensificado no sentido de viabilizar lugares de aprendizagem articulados a um projeto institucional de formação, cujos mecanismos favoreçam a tomada de consciência acerca da ação docente. Assim, a escola passa a ser percebida como um espaço não somente para os alunos, mas também para todos que lá atuam (BOLZAN e ISAIA, 2006). Nas palavras de Marcelo (2001) aprender não diz respeito só ao aluno, mas também aos professores. Dessa maneira, aprender a ser professor implica envolver-se em uma rede de interações que conduza a construção de um novo conhecimento pedagógico compartilhado. O desenvolvimento profissional passa a ser concebido, então, no modo como o elegemos, isto é, na concepção do professor como sujeito que aprende de forma ativa e ao longo do tempo; que esse processo tem lugar em contextos concretos – a escola. E o papel do professor é o de um prático reflexivo, alguém detentor de um conhecimento prévio e que adquire mais conhecimento a partir da reflexão acerca da sua experiência. Assim, as ações de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: possibilidades e desafios. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, PR: UEPG, v.8, n. 1, jan./jul. 2005. p. 09-22.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 15 maio 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde da Família**: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Ministério da Saúde: Brasília, 1997.

_____. _____. **Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal**. Ministério da Saúde: Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n.º 1.3000, de 06 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n.º 3, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BATISTA, Sylvia Helena S.S. Formadores de professores e aprendizagem: tecendo encontros. **Revista @mbienteeducação**. v 1. n.1. Jan/Jul 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 20.06.11.

BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A.C.H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP**. v.1.,n.3, p.90-104, Dezembro/2009.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar/2011.

CAMPOS, F. E. et al. Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v.25, n 2, maio/ago.,2001.

CARVALHO, A. C. P.; MORITA, M.C.; KRIGER, Léo. (Orgs.). **Políticas públicas para educação e saúde em Odontologia**. Brasília: NUPPS: ABENO, 2007. (Série Capa Azul – Seminários CA 1/07).

CARVALHO, A. C. P. Ensino de Odontologia no Brasil. In: _____; KRIGER, L. (Orgs.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006a.

CARVALHO, A. C. P. Planejamento do Curso de Graduação. In: _____; KRIGER, L. (Orgs.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006b.

CARVALHO, R. B. et al. Formação docente em odontologia no Brasil: sugestões de mudanças após as diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**. 12 (4): 39-44. 2010.

CORDIOLLI, O. F. G.; BATISTA, N. A. O processo de formação do cirurgião-dentista e a prática generalista da Odontologia: uma análise a partir da vivência profissional. In: CARVALHO, A. C. P; KRIGER, L. (Orgs.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

CUNHA, M. I. et al. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Educ. Soc.** v.29, n.2., 2004a.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua Formação. **Educação**. Porto Alegre-RS, ano XXVII, n.3, p.525-536, set./dez., 2004b.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estrutura de poder na universidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DALBEN, A. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. (Didática e Prática de Ensino). XV ENDIPE –Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

DELORS, J.(org.) **Educação, um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 2003.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

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

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.(Orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Cap. I. p. 11-41.

_____.; ALLAIN, L. R.Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que formação se refere essa proposta de formação. **Olhar de Professor.** v.9. n.2, UEPG: Ponta Grossa, 2006.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Práxis).

FRANCO, L. L. M. M. et al. O professor do curso de Odontologia: sua formação e os desafios frente às exigências atuais. **RPD - Revista Profissão Docente**. Uberaba, v.9, n.20, p 57-74. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.98, p.85-90, ago., 1996.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar? Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensamento mito, ciência, artes e culturas de resistência. **Educ. Soc.** ano XX, n. 69, dez/99.

GARCIA, C. Marcelo. La dimensión personal del cambio: Aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores. **Innovación Educativa**. n.3, 1994.

HADDAD, A. E. et al (orgs.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HADDAD, A. E.; MORITA, M. C. o ensino da Odontologia e as políticas de saúde e de educação. In: CARVALHO, A. C. P; KRIGER, L. (Orgs.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

HADDAD, Ana Estela. **A Odontologia na Política de Formação dos Profissionais de Saúde, o papel da Teleodontologia como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem e a criação do Núcleo de Teleodontologia da FOU SP**. 2011. Tese (Livre Docência em Odontopediatria) - Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/23/tde-13052013-143506/>>.
Acesso em: 2013-05-01.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 77).

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre –RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, set./dez., 2006.

_____. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.9, n2, p. 121 -133. UFSM. Santa Maria:RS, 2004.

ISAIA, S.M.A.; _____. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNIrevista**.v. 1, n.1.IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

LELIS, I. Convergências e tensões das pesquisas. In: DALBEN, A. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. (Didática e Prática de Ensino). XV ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. p. 188-201.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase)100 números. **Educ. Soc.**, Campinas. v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

_____; _____. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas. v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jul. 2010.

MADEIRA, M. C. O porquê de ser bom professor. **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.p. 218-223.

MAGALHÃES, A. M. **A identidade do ensino superior**: política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: FCT; Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. nº 8, jan./abr. 2009a. p. 7-22.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**v.1., n1. p.109-131. ago./dez. Belo Horizonte, 2009b.

_____. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. v. 12, nº 2, **Revista Complutense de Educación**. 2001. p. 531-593.

_____. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA. A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? **CEE Participación Educativa**, 16, marzo 2011, pp. 49-68.

_____. Pesquisa sobre a Formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n.9, set./out./Nov./dez.,1998.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento...**5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO Z. **A Crise dos paradigmas e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 14-29.

MASETTO, M.T. **Formação pedagógica dos docentes do ensino superior**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. Edição especial.v.1,n.2, jul, 2009. p. 04-25.

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

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. (org.). **Docência na universidade**. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2001. (Coleção Práxis).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP. **Censo da Educação Superior** - 2012. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15.09.2012.

_____. _____. **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação** - 2010. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 20.03.2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1. n. 1. dez./jul. 2005-2006.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. In: **Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 02. 2004. p.33-49.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdFSCar, 2002a.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M. M.R. (orgs). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002b.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, D. SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate. v.5).

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In:_____. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.p 15-34.

MOYSÉS, S. T.et al. Humanizando a educação em Odontologia. **Revista da ABENO**. v. 3., n.1, 2003. p. 58-64.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

MORITA, M. C. et al. **Implantação das diretrizes curriculares nacionais em odontologia**. Maringá: Dental Press: ABENO: OPAS: MS, 2007.

MORITA, M. C.; HADDAD, A. E.; ARAÚJO, M. E. **Perfil atual e tendências do cirurgião-dentista brasileiro**. Maringá: Dental Press, 2010.

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

MORITA, M. C.; KRIGER, L. A relação ensino e serviços de Odontologia. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (Orgs.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. NÓVOA, A. **Histórias de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 27 jun. 2013.

PÉRET, A.C. A.; LIMA, M. L. R. As políticas públicas em educação e saúde e a formação do professor de Odontologia numa dimensão crítica. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. (Orgs.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PINHEIRO, F.M.C. et al. A formação de cirurgiões-dentistas no Brasil: contribuições do estudo para a prática da profissão. **Revista Gaúcha de Odontologia - RGO**, Porto Alegre, v. 27, n1, p.99-106, jan./mar., 2009.

PORDEUS, I. A. et al. Aspectos conceituais norteadores da pós-graduação stricto sensu. Educação Odontológica. **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.p. 185-202.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferencia 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida'. Lisboa, 2007.

PRYJMA, M. P. A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo: SP, 2009. 161p.

REIS, S. M. A. S. et al. Formação odontológica: persiste o descompasso entre o perfil do cirurgião-dentista atualmente formado e as demandas da sociedade por saúde bucal. **Rev. Ed. Popular**. Uberlândia, v.8, p.86-97, jan./dez. 2009.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1986.

SACRISTAN, G. J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: Imbernon. (Coord.) **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona, ICE/HORSORI, 1993.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M.L.T. Formadores em Odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. **Ciêns Saúde Coletiva**. V.9., n. 1., 2004.p. 113-120.

SCHERER, M.D.A.; MARIANO, S. R.A. RAMOS, F.R.S. Rupturas e resoluções no modelo de atenção à saúde; reflexões sobre a estratégia de saúde da família com base nas categorias Kuhnianas. Interface – Comunic, Saúde, Educ [online], Botucatu, v.9, n. 16, p. 53-66, set. 2004 –fev.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: abril.2011.

SOUZA, O. C. Aprender e ensinar: significados e mediações. In Teodoro, A.; Vasconcelos, M.L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2003.p. 35-60.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, jan/fev/mar/abr.,2000.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 5.ed. Petrópolis:RJ:Vozes, 2002.

TEODORO, A. Editorial. **Revista Lusófona de Educação**. n. 4. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TORNIZIELLO, T. M. P. Docência na universidade: um estudo nas áreas de ciências biológicas da saúde. [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2001.

TOLEDO, O. A. A docência nos cursos de graduação em Odontologia. Educação Odontológica. In: CARVALHO, A. C. P; KRIGER, L. (Orgs.). **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.p. 212-216.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**. Visão e ação. Paris: UNESCO, 1998.

URIARTE, N. M. Estágio supervisionado: papel da coordenação e do corpo docente na aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista da ABENO**. v. 3, n.1, 2003. P. 41-44.

VALENTE, S. M. P. Do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares. **Revista Olho Mágico**. Universidade Estadual de Londrina: Londrina-PR, edição especial, nov, 1999.

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

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: _____; CASTANHO, M. E.L.M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magisterio: Formação e Trabalho pedagógico). p. 161-192.

ZANETTI, C. H. G. Odontologia: habilidades e escolhas. Disponível em: www.saudebucalcoletiva.unb.br. Acesso em: 30 abr. 2011.

ROTEIRO DAS ESTREVISTAS

1. Como é ser professor universitário?
 - a) Qual a sua imagem sobre o magistério?
2. O que determinou o seu ingresso na carreira docente e o que determina sua permanência?
3. De que forma tem construído seu conhecimento para aprender a ensinar?
4. O que você considera que precisa saber para ser professor?
5. Quais os desafios que tem enfrentado atualmente no exercício docente?
 - a) Como tem feito para superá-los?
6. Em que espaços formativos você encontra possibilidades de reflexão sobre a prática docente? Sente necessidade desses espaços?
7. Quando planeja suas atividades pedagógicas costuma fazê-lo de forma isolada ou coletiva?
8. Como convive com a docência e a sua atividade de cirurgião-dentista?
 - a) É mais frequente se identificar como cirurgião-dentista ou professor?
 - b) Você considera que identificar-se como professor poderá contribuir no processo fortalecimento e organização da categoria docente?
 - c) Como você se sente em relação aos seus colegas que estão atuando no mercado de trabalho apenas como cirurgiões-dentistas?

Prezado (a) Professor (a)

Desenvolvemos uma investigação junto ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, com o título: **Construções da Aprendizagem da Docência e da Identidade Profissional entre Professores do Curso de Odontologia no Interior do Estado de Pernambuco.**

A sua participação é indispensável para que possamos conduzir a pesquisa à meta desejada. Portanto, solicitamos a sua colaboração mediante o preenchimento do questionário e de acordo com as instruções de preenchimento.

Como verá adiante, em cada questão fechada você deve assinalar no respectivo local, e/ou de acordo com o número, a resposta que lhe pareça mais fiel à sua situação e/ou opinião, escrevendo livremente nas questões abertas.

Não deve identificar-se, logo, **não assine.**

Se desejar acrescentar alguma ideia às questões apresentadas, não hesite. Poderá fazê-lo

nos espaços reservados para esse efeito.

Por favor, nos devolva este instrumento no prazo máximo de **10 dias** a contar da data de recebimento do mesmo.

É muito importante a sua participação.

Obrigada!

Mestranda: Djaira Leitão
Orientador: Julio Emílio Diniz – Pereira

Caracterização dos Entrevistados:

1. Idade (em anos):

2. Sexo: Masculino () Feminino ()

Formação:

3. Graduação:

Curso: Concluído em (ano): Instituição:

4. Especialização:

Área:

Concluído em (ano): Instituição:

5. Mestrado:

Área:

Concluído em (ano): Instituição:

6. Doutorado:

Área:

Concluído em (ano): Instituição:

Docência:

7. Há quanto tempo exerce a docência na educação superior?

Até 05 anos () Entre 05 e 10 anos () Entre 10 e 20 anos () Mais de 20 anos ()

8. Qual a carga horária (CH) semanal dedicada ao magistério?

Até 10hs () Entre 10 e 20hs () Entre 20 e 36hs () Entre 36 e 40hs ()

9. Qual o tipo de atividade acadêmica articulada ao ensino que você desenvolve? Qual a CH dedicada? Indique:

Pesquisa - CH () Extensão - CH () Atividades Complementares - CH () Outras.

Quais? - CH () Nenhuma ()

10. No momento, participa de algum colegiado de curso?

Sim () Não ()

11. Além da docência exerce outra atividade profissional?

Sim () Não ()

12. Se você respondeu afirmativamente a questão anterior indique:

12.1 Qual a atividade profissional?

12.2 Qual a CH semanal dedicada a atividade profissional que desenvolve paralela com a docência?

12.3 Quando solicitado a indicar sua profissão, qual a que indica prioritariamente?

13. Como se tornou professor da educação superior?

Opção pessoal () Convite () Concurso () Outro ()

Qual? _____.

14. Enumere os fatores que o mantém na profissão docente. Considere: 10 = muito importante; 5 = importante; 1 = pouco importante.

Gosto da convivência com os alunos e colegas ()

Gosto de ensinar nas horas livres ()

Realização pessoal/profissional ()

Manter-se atualizado ()

Principal fonte de renda ()

Complementação da renda ()

Outros ()

Quais? _____.

15. Optaria pelo exercício exclusivo do magistério?

Sim () Não tenho certeza () Não ()

Justifique sua resposta:

16. No que se refere a profissão docente participa de algum órgão de classe?

Sim () Não ()

Se sim, qual? _____.

17. Já participou de algum processo de formação para o exercício do magistério?

Sim () Algumas vezes () Não ()

18. Classifique as três dimensões da formação para o magistério de acordo com o grau de importância que você atribui. Considere: 10 = muito importante, 5 = importante, 1 = pouco importante.

Formação técnico-científica () Formação Pedagógica () Formação Política ()

Justifique sua resposta:

19. Diante do processo da produção científica que ocorre na sua área quais os recursos que você mais utiliza para acompanhar o desenvolvimento desta?

Jornais () Revistas internacionais () Revistas nacionais () Redes de interação/comunicação () Participação em congressos () Programas de TV () Intercambio com Instituições nacionais () Intercambio com Instituições internacionais () Internet () Outros ()

Quais? _____.

20. Ao ter acesso a jornais e revistas especializadas quais os temas que mais despertam o seu interesse? Considere para indicar: 10 = muito frequentemente; 5 = frequentemente; 1 = raramente; 0 = nunca.

Artigos técnicos da sua área de especialização ()

Artigos especializados que favoreçam maior conhecimento dos alunos e dos processos de ensino ()

Outros ()

Quais? _____.

21. De acordo com os procedimentos didáticos adotados por você em sala de aula assinale as questões. Considere para indicar: 10 = muito frequentemente; 5 = frequentemente; 1 = raramente; 0 = nunca.

Roteiros na forma de apostilas () Roteiros discutidos previamente com os alunos ()

Pesquisas sobre temas a serem trabalhados nas aulas teóricas/práticas () Resolução de problemas com caminhos a serem percorridos pelos próprios alunos () Elaboração de

relatórios científicos () Uso de recursos audiovisuais - computador, projetor de slides, data show ()

22. No quadro abaixo, assinale as questões de acordo com o curso e /ou a disciplina em que atua.

Questões	Sim	Em parte	Não
Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais			
Conhece e/ou participa do processo de (re) construção do projeto pedagógico			
Planeja suas atividades em função do projeto pedagógico do curso			
Participa de momentos coletivos para reflexão da prática pedagógica e elaboração do planejamento de disciplina			
Discute com seus alunos o significado da disciplina que você ministra para a formação deles como profissionais			
Na prática pedagógica, adota a pesquisa e a interdisciplinaridade como princípios da aprendizagem			
Frequenta a biblioteca e mantém a bibliotecária informada do acervo da sua disciplina			
No planejamento da sua disciplina articula os conteúdos com a relação escola, trabalho e sociedade			
Para o planejamento da sua disciplina considera os dados do questionário sócio-econômico-cultural a que o aluno se submete no processo seletivo do vestibular			

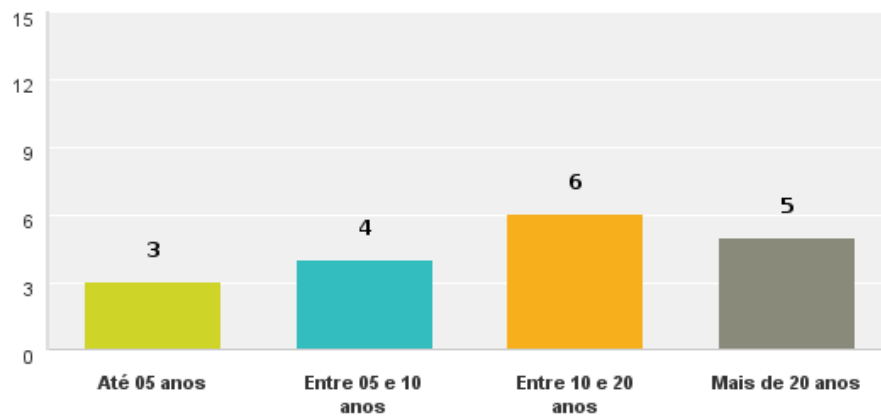
Tem se mantido informado sobre as políticas de avaliação da educação superior adotadas pelo MEC			
Mantém o aluno informado do programa da disciplina e demais componentes curriculares como metodologia e critérios de avaliação (garantido por Lei)			
Discute com os seus colegas sobre o planejamento da disciplina e possíveis procedimentos didático-pedagógicos			

23. Que ações você tem desenvolvido para manter-se atualizado no exercício da docência?

ANEXOS C – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS QUESTIONÁRIOS

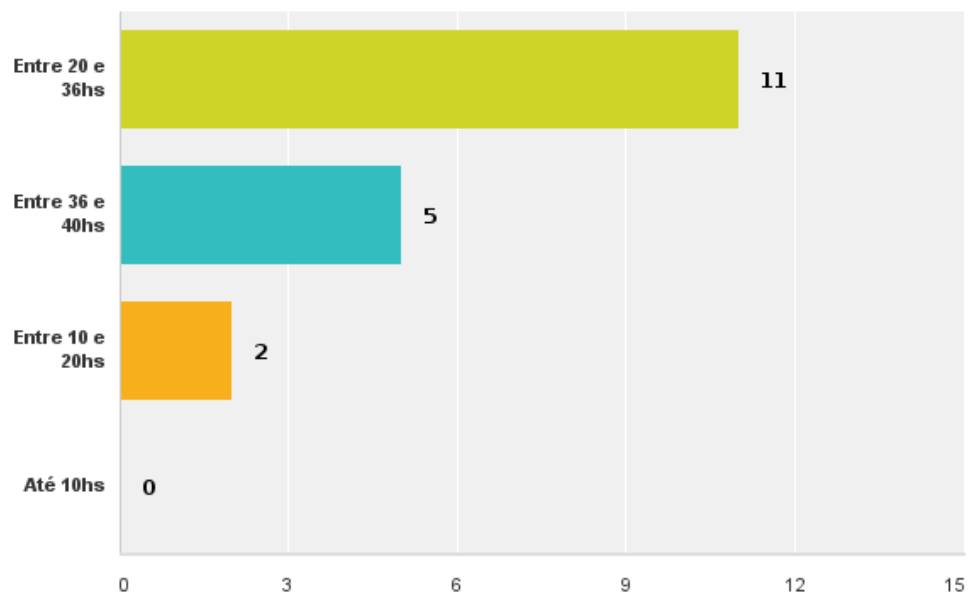
Q7 Há quanto tempo exerce a docência na educação superior?

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Q8 Qual a carga horária (CH) semanal dedicada ao magistério?

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Q11 Além da docência exerce outra atividade profissional?

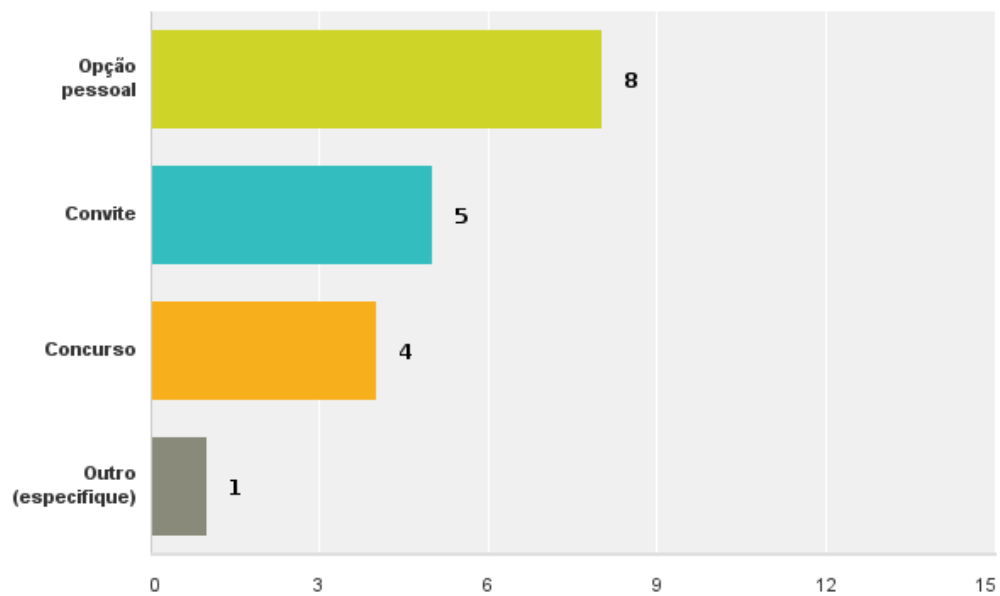
Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Sim Não

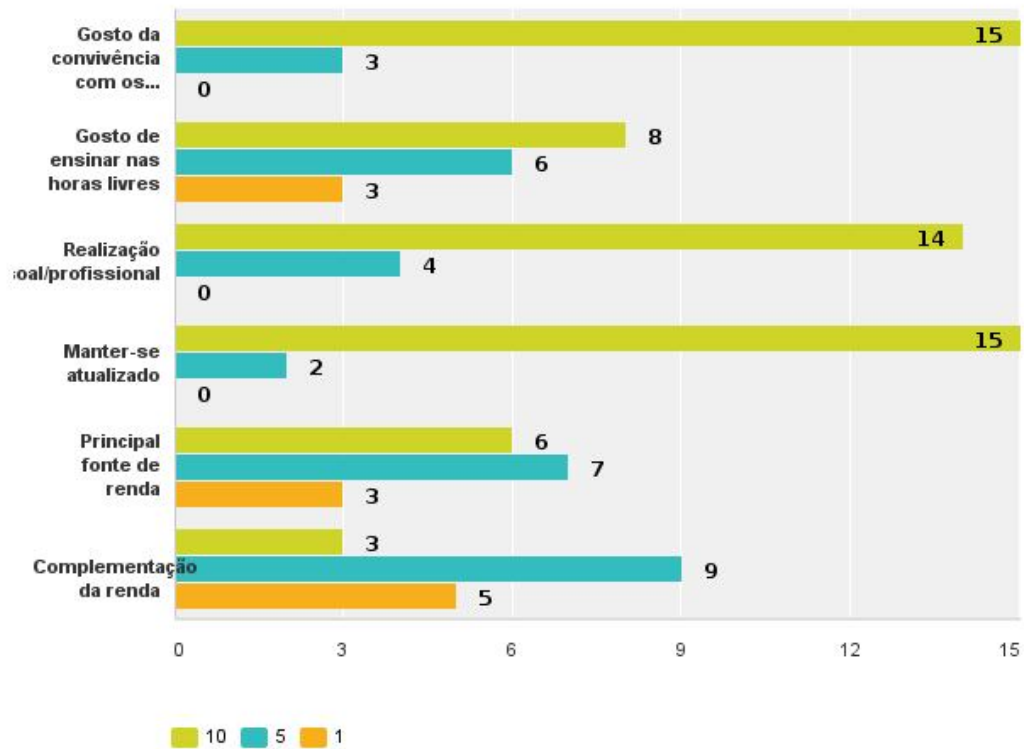
Q13 Como se tornou professor da educação superior?

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Q14 Enumere os fatores que o mantém na profissão docente. Considere: 10 = muito importante; 5 = importante; 1 = pouco importante.

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Q15 Optaria pelo exercício exclusivo do magistério?

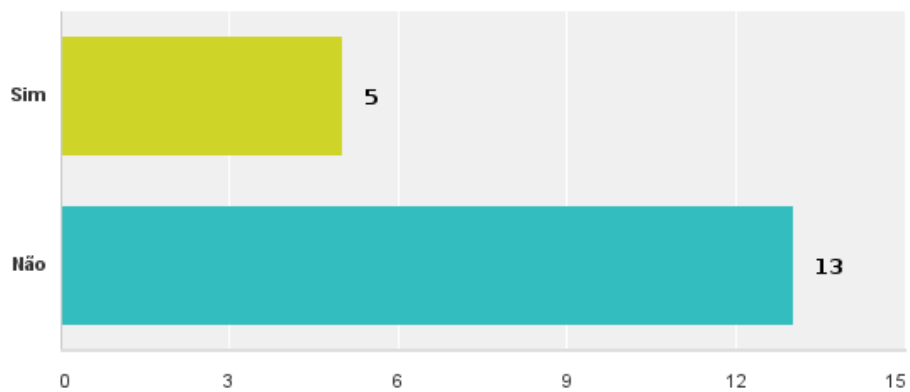
Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Sim Não tenho certeza Não

Q16 No que se refere a profissão docente participa de algum órgão de classe?

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Q17 Já participou de algum processo de formação para o exercício do magistério

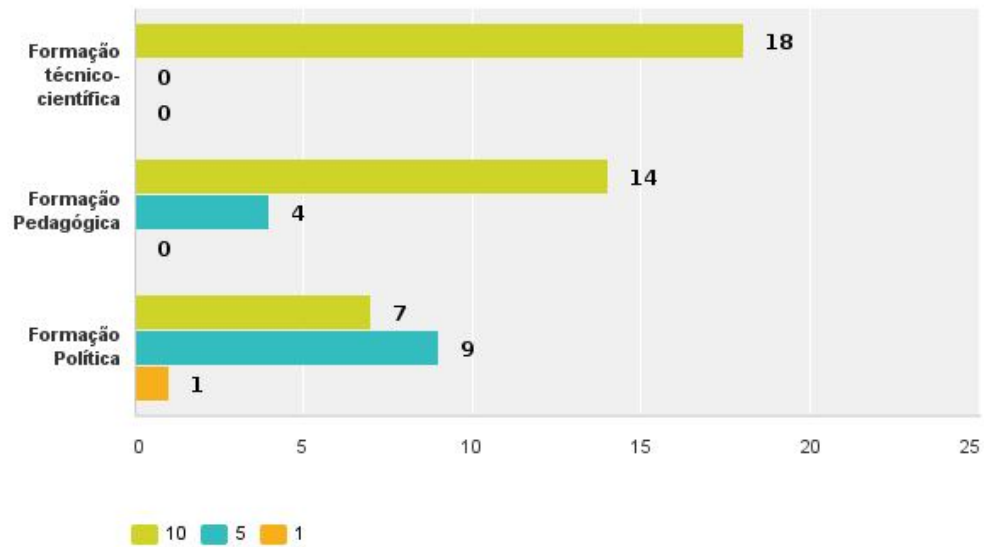
Respondidas: 17 Ignoradas: 1



Sim Algumas vezes

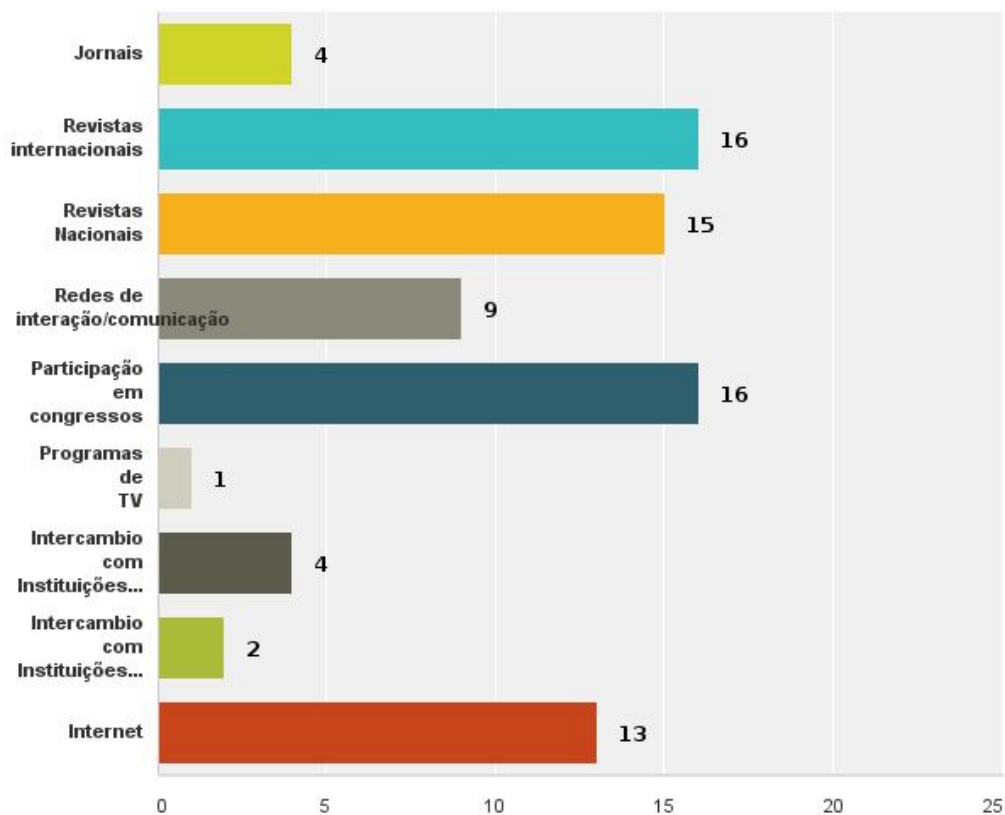
Q18 Classifique as três dimensões da formação para o magistério de acordo com o grau de importância que você atribui. Considere: 10 = muito importante, 5 = importante, 1 = pouco importante.

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



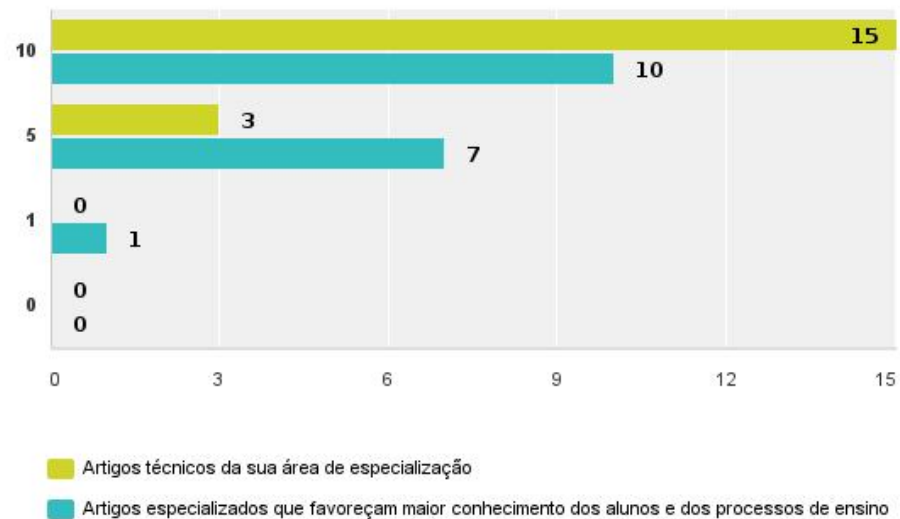
Q19 Diante do processo da produção científica que ocorre na sua área quais os recursos que você mais utiliza para acompanhar o desenvolvimento desta?

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



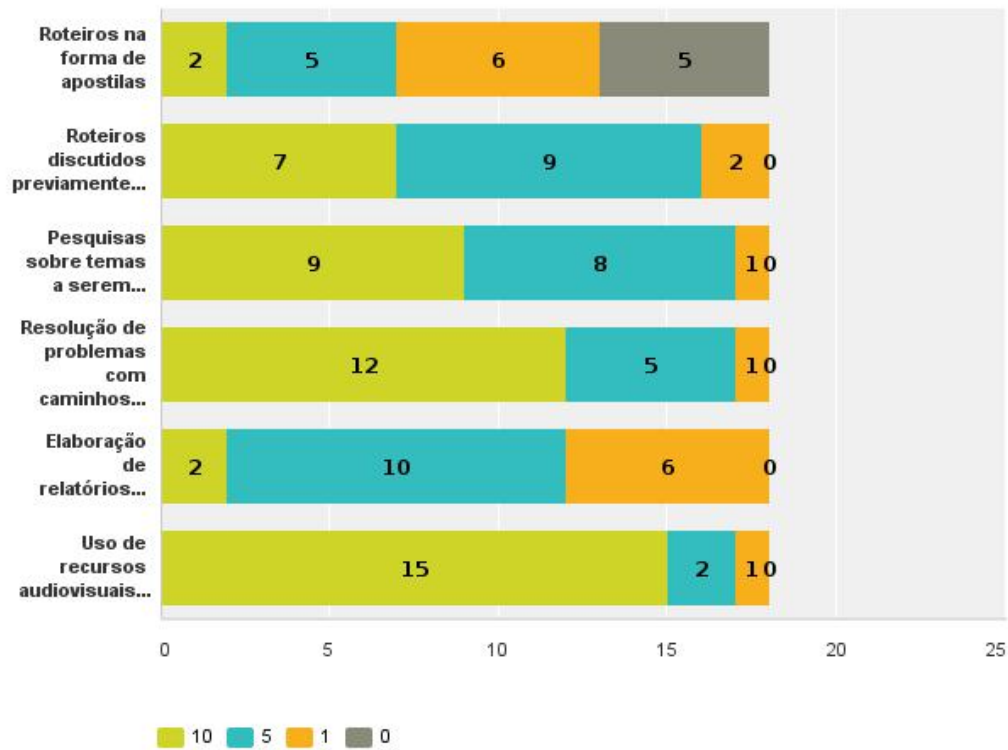
Q20 Ao ter acesso a jornais e revistas especializadas quais os temas que mais despertam o seu interesse? Considere para indicar: 10 = muito frequentemente; 5 = frequentemente; 1 = raramente; 0 = nunca

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Q21 De acordo com os procedimentos didáticos adotados por você em sala de aula assinale as questões. Considere para indicar: 10 = muito frequentemente; 5 = frequentemente; 1 = raramente; 0 = nunca.

Respondidas: 18 Ignoradas: 0



Q22 No quadro abaixo, assinale as questões de acordo com o curso e /ou a disciplina em que atua.

Respondidas: 18 Ignoradas: 0

