

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INTERFACES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ À LUZ DO DISCURSO DE SEUS PROFESSORES.

Eduardo Souza de Lobão Veras

Teresina, 2006

EDUARDO SOUZA DE LOBÃO VERAS

INTERFACES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ À LUZ DO DISCURSO DE SEUS PROFESSORES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal do
Piauí como requisito parcial à obtenção do título de
mestre em educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Marlene Araújo de Carvalho.

Teresina, 2006

EDUARDO SOUZA DE LOBÃO VERAS

INTERFACES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ À LUZ DO DISCURSO DE SEUS PROFESSORES

DEFESA EM: ____/____/____

EDUARDO SOUZA DE LOBÃO VERAS

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^a. Marlene Araújo de Carvalho (orientadora) – UFPI / FSA

Prof. Dr. Flávio Furtado de Farias (Membro) – FACIME / FSA

Prof^ª. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro (Membro) – UFPI

Prof. Dr. Luis Carlos Sales (Suplente) – UFPI

Dedico este trabalho, às pessoas que estiveram o tempo todo ao meu lado nessa caminhada, em especial ao meu pai, Ruy Lobão (in memória), à minha mãe Mara e à minha esposa Andréa, pois ainda que na impossibilidade de estarmos sempre próximos, estamos sempre todos juntos.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí que, ao abrir suas portas para alunos de outras áreas do conhecimento, assume a responsabilidade de contribuir para a melhoria do processo educativo em todas as áreas.

À minha orientadora, Professora Doutora Marlene Araújo de Carvalho, por aceitar o desafio de orientar este trabalho. Por superar todas as atribuições próprias da função de orientador, pela dedicação, amizade, paciência e por ser verdadeira em todos os momentos.

Ao Professor Doutor Flávio Furtado de Farias pela disponibilidade em participar da banca examinadora deste trabalho e pela amizade demonstrada desde os tempos de iniciação científica na UFPI.

À Professora Doutora Maria do Amparo Borges Ferro, por haver me incentivado e ajudado desde o começo, possibilitando meu progresso no curso e também pela participação na banca examinadora deste trabalho.

Ao Professor Doutor Luiz Carlos Sales pela participação na banca e pelo trabalho desenvolvido, dentro e fora de sala de aula, para o engrandecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

À Professora Doutora Simone Souza de Lobão Veras pelas dicas e sugestões indispensáveis na elaboração deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, por compartilhar comigo um pouco do seu conhecimento.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, pelo companheirismo e pela amizade, em especial ao Robson (Bob) pela leitura cuidadosa desse texto e valiosas sugestões.

Ao amigo e colega Leonardo Ferro, sempre disposto a ajudar.

Aos professores do curso de odontologia da UFPI que se prontificaram a participar desta pesquisa, demonstrando compromisso com o desenvolvimento da ciência e, principalmente, com a melhoria do ensino da odontologia na instituição.

Aos colegas professores das Instituições de Ensino Superior NOVAFAPI e FACID pela compreensão, pelo apoio e pela disponibilidade em suprir minhas eventuais ausências em atividades didáticas, durante a realização deste curso de mestrado.

À Professora Francisca Tereza Matos pelo incentivo na escolha e estímulo na realização deste importante passo na minha vida acadêmica.

Enfim agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram na realização deste trabalho e que torceram pela sua conclusão.

INTERFACES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ À LUZ DO DISCURSO DE SEUS PROFESSORES

EDUARDO SOUZA DE LOBÃO VERAS UFPI/BR

RESUMO

O presente trabalho é uma reflexão sobre o currículo desenvolvido pelos professores de odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e discorre sobre questões práticas como a sintonia entre o currículo do curso, as diretrizes propostas pelo MEC, as práticas pedagógicas, os saberes e o comprometimento dos professores em relação ao desenvolvimento curricular, tomando o currículo como base de reflexão da ação docente. Autores como Masetto (1998 e 2003), Pimenta (2002) Tardif (2002), Moreira (1997 e 1999), Hentz (1999), Ludke e André (1986) Richardson (1999) e Triviños (1987) formam a base teórica deste trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Nesta perspectiva os sujeitos colocam suas idéias e significados que têm de si mesmos, de sua prática e de seu processo formativo. Para tanto, realizamos a análise do currículo do curso de odontologia da UFPI, confrontando-o com os discursos de dez professores das disciplinas profissionalizantes; discursos obtidos a partir de questionários e entrevistas, a fim de percebermos *as interfaces entre a prática pedagógica e o currículo do curso de graduação em odontologia da Universidade Federal do Piauí à luz do discurso de seus professores*, sendo este o problema delimitado para investigação, cujos resultados indicam uma necessidade urgente no desenvolvimento de processos de formação continuada na dimensão pedagógica dos professores, a fim de que possam diminuir a distância entre a teoria e a prática na perspectiva das diretrizes curriculares para o curso, além de maior envolvimento na elaboração e desenvolvimento do currículo do curso. Destacamos também a identificação da prática pedagógica dos professores investigados com modelos pedagógicos na perspectiva acadêmica com ênfase na transmissão de conhecimento e na perspectiva técnica de ensino.

COMPARASION BETWEEN THE PEDAGOGIC PRACTICE AND THE COURSE CURRICULUM OF UNDERGRADUATE DENTISTRY SCHOOL AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ FROM ITS TEACHERS POINT OF VIEW

EDUARDO SOUZA DE LOBÃO VERAS UFPI/BR

ABSTRACT

This is a study of the curriculum developed by Dentistry Professors at the Federal University of PiauÍ (UFPI). It discusses the practical questions of the coherence among the curriculum course, the policies proposed by MEC, the pedagogic practices, the knowledge and the fulfillment of the curriculum by the teachers, taking the curriculum as the basis of reflection of the teacher's actions. Authors such as Masetto (1998 and 2003), Pimenta (2002), Tardif (2002), Moreira (1997 and 1999), Hentz (1999), Ludke and André (1986), Richardson (1999) and Triviños (1987) form the basis of this work. This is a qualitative study with interpretative character. In this perspective, the authors showed the ideas and meanings that they have of themselves, of their practice and of their college education. In order to do this, the curriculum of the Dentistry Course was analyzed and compared with the speech of ten professors of the course. Questionnaires and interviews were used so that we could perceive the comparison between the pedagogic practice and the curriculum Course of Undergraduate Dentistry School at the Federal University of PiauÍ from its teachers' point of view. This was the problem for investigation. The results indicate an urgent necessity in the training process of the teachers so that they can decrease the distance between the theory and the practice of the Dentistry curriculum course. There is also a need for the identification of pedagogic models in the course with emphasis on the transmission of knowledge and techniques and also a greater involvement in the elaboration and development of the course curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E OS SEUS PROFESSORES.....	16
1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	16
1.2 O CURSO DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	26
1.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ODONTOLOGIA DA UFPI E AS DIRETRIZES CURRICULARES.	29
CAPÍTULO II AFORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	37
2.1 PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO	37
2.2 A IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	51
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES DA DOCÊNCIA	55
CAPÍTULO III CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR	64
3.1 O CURRÍCULO NO BRASIL.....	64
3.2 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO E DA SUA CONCEPÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	79
CAPÍTULO IV A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	85
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA	85
4.2 O CAMPO DE PESQUISA	88
4.3 Os SUJEITOS	89
4.4 Os INSTRUMENTOS DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS	92
CAPÍTULO V ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	97
5.1 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	97
5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICES	126
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

A decisão de cursar odontologia em 1993, talvez tenha tido grande influência de meus pais, ambos cirurgiões-dentistas e professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em uma época em que um grande número de cursos universitários parecia me atrair. Não me decepcionei com o curso nem com a profissão, mas a sensação de que outros saberes poderiam despertar em mim o mesmo gosto e a mesma dedicação permanecem presentes até hoje.

A oportunidade de lecionar apareceu em 2001, em uma faculdade particular de odontologia. Acho que sempre quis ser professor. Tive enormes dificuldades para me adaptar à nova profissão, principalmente no primeiro ano que enfrentei a sala de aula; por várias vezes pensei que tais dificuldades decorressem da falta de vocação para a docência, como se só disso dependesse o ofício do professor. A clientela, quase toda formada por alunos da classe média alta, eram dispersos e exigentes. Não desisti, resolvi encarar como um desafio para o meu crescimento profissional.

A profissão de professor para mim é um privilégio. Uma oportunidade de construir uma formação na área de educação. De aprender junto com o aluno, reformular conceitos, conhecer novos pontos de vista, mediar grupos

de discussão e ainda ser remunerado para isso. É como o maestro, essencial para o bom desempenho da orquestra, sendo que o professor, infelizmente, é bem menos valorizado que este.

A carreira docente, no entanto, pode tornar-se árdua e até frustrante, pois por mais talento e boa vontade que tenha o professor, é patente a necessidade de formação pedagógica específica para os desafios da profissão docente. O embasamento teórico-metodológico no curso em questão, como em qualquer outra profissão, é evidentemente vantajoso em relação à velha fórmula da tentativa, ensaio e erro.

Após um ano exercendo a função de professor deparei-me com a seguinte reflexão: como posso avaliar meu desempenho como professor? Como saber se meu trabalho docente está realmente atingindo os objetivos aos quais me propus quando abracei a profissão? Enfim, que tipo de professor eu quero ser e que tipo de professor estou sendo? Não foi difícil chegar à conclusão de que não estava preparado para responder tais questionamentos. Minha preocupação vai além, na medida em que percebo que não estou só nessa jornada em busca de respostas acerca do que, quando e como ensinar, quando e como avaliar e avaliar-me, e de como participar efetivamente do currículo do curso que leciono.

Conversando com outros professores, e mais tarde com o departamento pedagógico da faculdade em que leciono, descobri a

existência do planejamento pedagógico, do qual nunca tinha ouvido falar em minha graduação, do projeto pedagógico e de diretrizes curriculares para os cursos, coisas que para mim só diziam respeito às coordenações desses cursos. Como professor especialista achei que se tratasse da falta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, no entanto, um breve aprofundamento no assunto, levou-me à conclusão de que não se tratava disso. Foi quando resolvi fazer um mestrado em educação.

Além de buscar formação científica na área pedagógica, através do curso de mestrado na área, tive como preocupação inicial a reflexão em torno do currículo desenvolvido pelos professores de odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição de ensino superior pela qual me graduei. Assim tenho refletido sobre questões práticas como: o currículo do curso de odontologia da UFPI reflete as diretrizes propostas pelo MEC? Quais os saberes e o comprometimento dos professores de odontologia da UFPI em relação ao desenvolvimento curricular do curso? Os professores refletem sobre a sua ação docente a partir do currículo do curso? Quais as relações entre a prática docente e o currículo do curso? Que modelos de ensino são internalizados e desenvolvidos pelos professores?

Meu interesse pela etapa do planejamento não significa que a considere a única responsável por todos os problemas de ordem pedagógica vividas em um curso de graduação, no entanto, acredito ser o processo de organização do trabalho docente um ponto inicial a partir do qual se possa

refletir e se levantar discussões acerca de possíveis falhas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da odontologia, com vistas a solução que possam resolver ou minimizar essas supostas falhas. Os questionamentos acima foram o que nos fizeram interessar pelo planejamento da ação docente, pois a partir desta etapa do trabalho do professor podemos perceber como ele pensa e organiza sua prática e ainda qual o modelo de ensino defendido por ele.

O curso de odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi criado em 1961 sendo o principal responsável pela formação dos cirurgiões dentistas piauienses até hoje, uma vez que as outras instituições de ensino superior em odontologia deste Estado só recentemente concluíram a formação de suas primeiras turmas de graduação nesta área.

Ciente, hoje, da importância do conhecimento pedagógico para a organização do trabalho docente em qualquer campo do saber, decidimos realizar uma pesquisa, no sentido de conhecer a prática pedagógica dos professores de odontologia da UFPI frente às interfaces com o currículo do curso.

Dessa forma, pretendo com este trabalho, encaminhar respostas a seguinte questão-problema:

Quais as interfaces¹ entre a prática pedagógica e o currículo de curso de graduação em odontologia da Universidade Federal do Piauí à luz do discurso de seus professores?

Para tanto, realizamos a análise do currículo do curso de odontologia da UFPI, confrontando-o com as informações obtidas através de questionários e entrevistas com professores do curso participantes da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo.

A dissertação está estruturada em seis capítulos: No Capítulo I, *O ensino superior brasileiro e os seus professores*, discorremos sobre o desenvolvimento inicial do ensino superior no Brasil; apresentamos os modelos contemporâneos de universidades, e descreveremos o projeto pedagógico do curso de odontologia da UFPI. O Capítulo II, *A formação docente do professor universitário*, discute a identidade docente no ensino superior e a importância dos saberes da docência, sobretudo, os saberes de tipo pedagógico, para o professor universitário em qualquer área do conhecimento. O capítulo III, *Considerações sobre o currículo escolar*, reflete sobre a origem e o desenvolvimento do campo curricular no Brasil, e sobre a importância do currículo para a prática pedagógica. O capítulo IV, intitulado *A trajetória metodológica da pesquisa*, reflete sobre o

¹ No presente trabalho, entendemos por interfaces os elementos em comum entre a prática pedagógica do professor de odontologia da UFPI e o currículo do referido curso, que refletem, portanto, a consonância ou não entre os objetivos trilhados pelo professor para sua atividade docente e o caminho seguido por ele para alcançar tais objetivos.

tipo de metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa; caracteriza o campo de pesquisa e os sujeitos selecionados; e discute os instrumentos utilizados para a coleta de dados, sua organização e análise. No capítulo V tratamos da organização e análise dos dados, realizamos a categorização e procedemos a sua análise à luz dos referenciais teóricos estudados, e finalmente escreveremos as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO I

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E OS SEUS PROFESSORES

1.1 Abordagem Histórica Sobre o Ensino Superior no Brasil

Este capítulo apresenta uma breve história da evolução do ensino superior no Brasil, de suas origens aos dias atuais; rápidas considerações históricas a respeito do curso de odontologia da UFPI, além de uma descrição analítica do projeto do curso, tendo em vista as diretrizes curriculares para o curso.

O caminho percorrido até a fundação da primeira universidade no Brasil foi longo e sinuoso. A enorme resistência da coroa portuguesa à emancipação cultural brasileira, como parte de sua política de colonização, impediu durante todo o período colonial, a criação de instituições de ensino superior desta categoria, em nosso território.

A primeira tentativa para estruturar uma instituição de ensino superior na Colônia foi tomada pelos jesuítas, ainda no século XVI, pretensão veementemente negada pela Coroa portuguesa. Em consequência,

os alunos graduados no Colégio dos jesuítas só poderiam completar os seus estudos nas universidades européias.

Segundo Azevedo (1976), o único caminho para a elite financeira e intelectual da época colonial completar seus estudos e ostentar seus diplomas de formação superior, era procurar a Universidade de Coimbra, para um estágio, caso quisessem se dedicar aos estudos de Direito, ou a Universidade de Montpellier, na França, para fazer seus estudos de Medicina.

Referências a uma segunda tentativa de criação de uma Universidade no Brasil podem ser encontradas nos planos da Inconfidência Mineira, através da carta de Domingos de Abreu Vieira (1789) que se encontra nos “Autos de Devassa da Inconfidência Mineira”.

Para Fávero (1977), a Universidade de Coimbra exerceu, até o fim do primeiro reinado, uma grande influência na formação de nossas elites culturais e políticas, até este período, todas as tentativas de criação de universidades no Brasil, ou até mesmo de escolas superiores isoladas, nos períodos colonial e monárquico, acabaram por fracassar.

O período colonial, segundo Brandão (1997), compreende dois momentos bastante diferentes no que diz respeito à educação no Brasil colônia: o período jesuítico e o período pombalino. A expulsão dos jesuítas

do Brasil, resultado do embate políticos entre o Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus, representou, de certa forma, um retrocesso na educação colonial pela desarticulação de todo um núcleo educacional já montado e desenvolvido pelos jesuítas e um longo período se passou para que o ensino, incluindo aqui também o ensino superior, viesse a se reorganizar. O ensino superior no Brasil nessa época se restringia aos cursos de Filosofia e de Teologia.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil representou um grande avanço na educação superior da colônia. Neste momento histórico da vida colonial brasileira foram criadas a Academia Real da Marinha, em 1808, a Academia Real Militar, em 1810, e os cursos de Cirurgia, na Bahia, e de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, em 1808. A implementação dessas instituições de ensino assume importância histórica valiosa, na medida em que repercute como as primeiras escolas, em território nacional, autorizadas a fornecer diplomas de formação superior.

No entanto, o propósito da criação de todas elas apresenta um nítido caráter utilitarista e imediatista, uma vez que foram criadas de forma contingente, a fim de qualificar mão-de-obra capaz de servir os interesses imediatos da nobreza portuguesa refugiada no Brasil, e de ficarem concentradas, basicamente, no Rio de Janeiro e na Bahia. (AZEVEDO, 1963)

A partir de 1808 e em um período de aproximadamente 10 anos, vários outros cursos foram surgindo. Na Bahia foram criados os cursos de Agricultura, Química, Desenho Industrial e a cadeira de Economia, no Rio de Janeiro. Neste mesmo período, foram fundados o laboratório de Química, o curso de Agricultura e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

Essa realidade do ensino superior Brasileiro, representada pela presença apenas de escolas de ensino superior isoladas, irá perdurar por um longo tempo e, inclusive, por todo o período imperial, apesar de terem sido feitas várias tentativas de criação de universidades, todas sem êxito. O próprio Imperador chegou a propor a criação de duas universidades no Brasil, uma no norte e outra no sul do país, porém sua proposta não foi viabilizada.

De fato, ainda no final do império, existiam apenas seis estabelecimentos civis de ensino superior e nenhuma universidade. Estes estabelecimentos foram relacionados por Fávero (1977, apud ALMEIDA Jr, 1956), como segue:

- 1) Faculdade de Direito de São Paulo, que tem sua origem no antigo curso de Ciências Jurídicas e Sociais, criado em 1827.
- 2) Faculdade de Direito do Recife, também proveniente dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais. Como o curso Jurídico de São Paulo,

o de Olinda passa, em 1854, a chamar-se Faculdade de Direito, transferindo-se no mesmo ano para o Recife.

- 3) Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, iniciada parceladamente por atos do príncipe D. João: o ensino de Anatomia, instituído em abril de 1808; de Medicina Clínica, Teórica e Prática, e Princípios Elementares de Matéria Médica e Farmacêutica, em 1813, que em outubro de 1832 se converte na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.
- 4) Faculdade de Medicina da Bahia, no início Escola de Cirurgia, criada pela Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808. Em dezembro de 1815 recebe a denominação de Academia Médico-Cirúrgica e, finalmente, com um decreto de 3 de outubro de 1832, passou a ser denominada Faculdade de Medicina da Bahia.
- 5) Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nascida como Academia Real Militar, em 1810, e transformada, em 1832, na Academia Militar; em 1842, na Escola Militar; em 1858, na Escola Central, destinada também ao ensino de engenharia civil; em 1874, recebe o nome de Escola Politécnica.

- 6) Escola de Minas de Ouro Preto, criada em novembro de 1875 e instalada em 1876. Uma de suas características é ter, desde o início, o ensino adaptado às condições do meio.

No período que vai da queda da monarquia até a revolução de 1930, primeira república, o ensino superior no Brasil foi marcado pela expansão das escolas superiores livres (não dependentes do estado), gerando facilidade no ingresso em cursos superiores e a conseqüente desvalorização dos diplomas no mercado. Várias tentativas foram feitas, a partir da proclamação da República, em favor da criação da universidade no Brasil, porém todas ficaram em nível de projetos, exceto a universidade de Manaus em 1909 e a do Paraná, em 1912. Estas instituições, entretanto, não estavam ligadas ao Governo Central e tiveram uma existência efêmera e precária. (CHAGAS, 1967).

Um outro episódio bastante curioso na história do ensino superior brasileiro foi a criação da Universidade do Brasil em 1922, no Rio de Janeiro, considerada a primeira instituição universitária criada pelo Governo Central, pelo decreto nº 14.343 do então presidente Epitácio Pessoa. A instituição foi constituída através da fusão das faculdades de medicina e de direito e da escola politécnica, todas já existentes nessa

época na cidade do Rio de Janeiro, e que não chegou a modificar as escolas superiores já existentes, passando a ter existência apenas nominal².

A criação, ainda que fictícia, da Universidade do Brasil, não deixa de representar um fato importante na história do ensino superior brasileiro, na medida em que fomentou ainda mais as discussões em torno da necessidade da criação de mais instituições universitárias no Brasil, e sobre as condições de funcionamento de tais instituições.

O ensino superior no período Vargas foi marcado pelo surgimento de duas políticas educacionais opostas, a liberal e a autoritária. O liberalismo elitista de Fernando de Azevedo obteve grande sucesso nesse período, passando as elites intelectuais paulistanas a adotá-las como projeto seu. As escolas superiores deveriam formar professores para a escola secundária, e assim, a universidade estenderia a cultura lá elaborada para todo o povo. A Universidade de Fernando de Azevedo pretendia formar uma elite nova, num processo sistematizado de ensino, no entanto, o acesso limitado ao ensino superior funcionava como uma forma de exclusão e de perpetuação de uma elite que se aparelhava, através das universidades, para se manter no poder.

² A criação da Universidade do Brasil em 1922 deu-se por ocasião da comemoração formal do centenário da Independência, aproveitando a visita do rei Alberto da Bélgica para conceder-lhe um diploma “Doctor-Honoris Causa”. (CHACON, 1982)

A corrente autoritária, mais centralizadora, teve seu período de ascensão com a elaboração do Estatuto das Universidades (caracterizado pela obrigatoriedade do ensino superior pago, além de várias outras medidas); a criação do Conselho Nacional de Educação e a reforma do ensino secundário em função do ensino superior.

Uma outra vertente do liberalismo, o liberalismo igualitarista, defendido por Anízio Teixeira em 1932, pretendia facilitar o acesso às universidades e defendia, entre outras coisas, a gratuidade de todo o ensino oficial, inclusive o superior, o que ia de encontro ao próprio Estatuto das Universidades de 1931, que determinava o pagamento pelo ensino universitário.

A criação da Universidade de São Paulo (USP), através do decreto de nº 6.283, promulgado em 25 de janeiro de 1934, ocorreu a partir do trabalho de uma comissão constituída pelo interventor Armando Sales de Oliveira, da qual faziam parte renomados professores e pesquisadores da época, dentre eles Fernando de Azevedo, Teodoro Ramos, Almeida Júnior, Júlio de Mesquita, Raul Briquet, encarregados de elaborar o projeto de criação da primeira instituição universitária daquele estado.

A USP foi fundada a partir do agrupamento de escolas já existentes: Faculdades de Direito e Medicina, escola politécnica e superior “Luiz de

Queiroz”, e do Instituto de Educação, e de uma nova instituição de ensino: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A fundação da USP assume importância ainda mais evidente, na história da evolução do ensino universitário brasileiro, considerando o caráter integrador desta instituição, responsável pelo cultivo de todos os ramos do saber, pelo fato de promover o ensino de disciplinas de caráter não utilitário e fomentar a pesquisa científica, demonstrando um componente desinteressado no ensino desta instituição, e pela realização de cursos básicos de disciplinas comuns a outros institutos universitários.

Na República Populista (1945–1964), o ensino superior foi profundamente marcado pela promulgação da lei de nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que representou uma longa discussão sobre a questão da educação nacional e o grande confronto entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública gratuita e laica. O projeto apresentado por Clemente Mariani (ministro da educação no período Dutra) procurava mudar substancialmente a rigidez do Estatuto das Universidades, defendendo não só a escola pública obrigatória e gratuita, mas também a autonomia universitária em termos didáticos, administrativos e financeiros.

Até a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), profundas alterações foram feitas no projeto Mariani, no

sentido de conciliá-lo com a vontade dos privatistas, uma vez que ficou estabelecido, através desta lei, que o ensino constituía direito de todos, tanto do poder público quanto da iniciativa privada, assim como permitia a equiparação dos cursos de nível médio e a descentralização, reservando ao governo federal a fixação de metas e a ação supletiva, financeira e técnica.

Em 1968, durante o período da ditadura militar, a LDB de 1961 sofreria importantes modificações, no que diz respeito ao ensino superior brasileiro, através da promulgação da Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que apresentava fortes inclinações privatistas e de centralização do controle nas mãos do estado. O modelo empresarial, norte-americano, passou a ser adotado na organização do ensino universitário brasileiro, e inúmeras medidas autoritárias foram instituídas, como a substituição do currículo seriado pelo sistema de créditos, o reforço do poder executivo na escolha de reitores e diretores, o aumento do poder do Conselho Federal de Educação, dentre muitas outras.

O período da Nova República, que teve início em 1985, foi marcado pela elaboração de uma nova Constituição Federal, em 1988, e atualmente em vigor. Nessa nova constituição, permanece clara a velha disputa entre os privatistas e os publicistas, embora tenha conseguido trazer propostas inovadoras, principalmente no que diz respeito à educação básica.

No que se refere ao ensino superior, a constituição de 1988 não trouxe grandes novidades práticas, dispondo, no entanto, em seu artigo 207, que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

1.2 O Curso de Odontologia da Universidade Federal do Piauí

A partir dos anos trinta do século 20 começam a ser instituídas no Piauí instituições de ensino superior. Em 1931 foi fundada a faculdade de Direito; em 1957 a de Filosofia. Em 1947 nasce a idéia da faculdade de odontologia. Da idéia passa-se a sua fundação em 1959 tendo como seu primeiro diretor o Dr. Oscar Olímpio Cavalcante, grande batalhador da causa, mas apenas em 1960 a faculdade foi autorizada a funcionar com o decreto N^o 48. 525 de 15 de julho de 1960. (FERRO, 2005). As faculdades de Medicina e de Administração (esta em Parnaíba – PI) foram instituídas pela lei N^o 5.528 de 12 de novembro de 1968, juntamente com a criação da Universidade Federal do Piauí pela junção das cinco faculdades do estado.

Do desejo à idéia e à autorização de funcionamento até a formação de sua primeira turma em 1964 segue-se uma trajetória de lutas, coragem,

desprendimento, de homens obstinados, comprometidos com a causa da fundação da Faculdade de Odontologia do Piauí³.

A idéia da fundação de uma faculdade de odontologia no estado do Piauí partiu do padre Alberto de Freitas Santos, diretor do Colégio São Francisco de Sales (Diocesano), no ano de 1947. Neste mesmo ano, ocorre a formação do “Movimento Pró-Faculdade de Odontologia do Piauí”, grupo presidido inicialmente pelo Dr. Francisco das Chagas Machado Lopes, de 1949 até 1956, e depois pelo Dr. Agnelo Sampaio Filho, que presidiu o movimento nos anos de 1957 e 1958. Em 1958, o movimento tomou personalidade jurídica, passando a ser presidido pelo Dr. Oscar Olímpio Cavalcante mais tarde eleito por unanimidade como primeiro diretor da faculdade de odontologia do Piauí.

A autorização para funcionamento da Faculdade de Odontologia do Piauí, no entanto, só ocorreu no dia 15 de julho de 1960, através do Decreto Federal N° 48.525 e Parecer N° 146/1960 – CNE, sendo, posteriormente reconhecido pelo Decreto Federal N° 58.032, de 22 de março de 1966, e Parecer N° 32/1966 – CFE de 27 de janeiro de 1966.

³ Mais informações sobre a criação do curso de odontologia da Universidade Federal do Piauí podem ser encontradas na dissertação de mestrado: Educação e Saúde: O Ensino Odontológico no Piauí – História, memória e Realidade do autor Leonardo Borges Ferro, em 2005; no trabalho apresentado na quinta jornada acadêmica de odontologia da UFPI em 1999 por Lúcia de Fátima Almeida de Deus Moura et al. com o título: Faculdade de Odontologia do Piauí: da fundação “implantação da universidade” (mimeo); por Oscar Olímpio Cavalcante. A Faculdade de Odontologia, Teresina, 1981. Jornal O Dia, 06/07 de dezembro de 1981. Entrevista concedida à Luiz Bello. E no projeto do curso de odontologia, redigido pela professora Ana Cristina Fialho.

De sua fundação até 1968, a faculdade de odontologia passou por importantes mudanças, saindo da condição de instituição de ensino particular para estadual e, posteriormente, federal, e deixando de existir como entidade independente para integrar, juntamente com outras faculdades, a Universidade Federal do Piauí.

O curso de Odontologia da Universidade Federal do Piauí é composto, atualmente, por uma coordenação e dois departamentos: Departamento de Patologia e Clínica Odontológica e Departamento de Odontologia Restauradora. Tendo uma duração mínima de 9 (nove) semestres letivos ao longo dos quais o aluno cursa, obrigatoriamente, 3.720 horas/aula, equivalentes a 248 créditos, distribuídos entre as disciplinas básicas, profissionalizantes, optativas e estágio.

A criação da Faculdade de Odontologia do Piauí e, posteriormente, do Curso de Odontologia da Universidade Federal do Piauí, veio trazer importantes contribuições não só à comunidade científica do estado, mas também acima de tudo, representando um ganho social inestimável, tanto pelo tratamento gratuito e de boa qualidade oferecido à população de baixa renda, através das clínicas da escola, quanto como geradora de novos profissionais de saúde qualificados técnica e cientificamente para o atendimento odontológico de sua população.

Vale ressaltar também, que o Curso de Odontologia da Universidade Federal do Piauí ainda é responsável pela formação de uma importante parcela dos graduandos em odontologia deste estado, servindo como referência no ensino superior de odontologia pela sua tradição em bons serviços prestados à sociedade piauiense. A grandeza e a importância do curso de Odontologia da UFPI justifica, por si só, qualquer trabalho que objetive contribuir para a modernização e melhoria de seus serviços prestados à classe discente e à comunidade em geral.

1.3 O Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia da UFPI e as Diretrizes Curriculares.

O projeto pedagógico do curso de odontologia da UFPI foi formulado em 2002, sob a coordenação da professora e coordenadora do curso Ana Cristina Vasconcelos Fialho. Sua estrutura consta de introdução, justificativa, identificação institucional, princípios curriculares, objetivos, perfil do profissional egresso, estrutura curricular, ementário das disciplinas, corpo docente e avaliação.

Na introdução, o projeto discorre sobre a criação do curso de odontologia da UFPI, sobre a evolução do ensino da odontologia desde sua regulamentação, e dos Decretos e Resoluções legais que regem o atual ensino de odontologia no Brasil.

A justificativa baseia-se, sobretudo, na necessidade de uma reformulação curricular participativa, atendendo o que determina a resolução CNE/CES 03, de 19 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em odontologia, e em seu artigo 9^o dispõe:

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

O projeto descreve de forma bastante detalhada a UFPI desde sua estrutura física, como número de salas de aula, bibliotecas, laboratórios, e demais anexos, até seu quadro funcional, número de alunos, cursos oferecidos, ressaltando sempre a importância desta instituição universitária para a sociedade piauiense.

O perfil do cirurgião-dentista é definido no projeto pedagógico a partir dos princípios curriculares que apontam os seguintes pressupostos teórico-metodológicos:

Sólida formação teórica no campo da odontologia. Este princípio está garantido pela presença na matriz curricular das Ciências Biológicas e

Morfológicas, Ciências Fisiológicas e Ciências Patológicas, Ciências Metodológicas e pelas Ciências Sociais. Conforme o próprio projeto, estas dimensões da ciência proporcionam “a formação de um profissional generalista, humanista capaz de desenvolver ações de prevenção, promoção e reabilitação da saúde.”

Relação orgânica entre a teoria e a prática. Este princípio diz respeito à integração entre as disciplinas teóricas e práticas ao longo do curso, seja na forma de disciplinas práticas, estágios, pesquisas seja na forma de extensão. Nessas situações a prática terá lugar de destaque na formação do odontólogo.

Interdisciplinaridade. Este é um princípio dos mais importantes nos atuais projetos de curso e diz respeito à integração de áreas, disciplinas, práticas investigativas, extensão e programas complementares que possam viabilizar processos formativos multirreferenciais e multiprofissionais pautados nos conhecimentos sociais e científicos, no entanto, em relação ao projeto do curso de odontologia este princípio não se apresenta de forma clara. A respeito da preparação dos professores para que possam trabalhar de forma interdisciplinar, por exemplo, nada é dito no projeto.

Interdepartamentalização. Este princípio foi instituído para promover o trabalho integrado entre os departamentos pelos quais estão distribuídas as disciplinas o curso. Neste caso, observamos que em relação

às disciplinas humanas e sociais esta integração não existe, acontecendo na vida do aluno como um apêndice e sem a menor vinculação com o curso como um todo.

Flexibilidade. Fala da liberdade de promover mudanças no currículo quando se fizer necessário.

Embora estes princípios estejam destacados no projeto pedagógico do curso nada mais é dito em relação a eles ou a forma como serão operacionalizados.

São objetivos do curso constantes do projeto:

Formar o cirurgião dentista generalista, voltado para os problemas de saúde bucal, com filosofia preventiva, social e humanista, capaz de atuar com responsabilidade, competência e princípios éticos, de modo a atender as necessidades inerentes às doenças buco-dentais prevalentes na região, integrando-se as atividades de outros profissionais da área de saúde.

Formar um cirurgião-dentista com espírito de aprendizado contínuo não só na sua formação, como na prática de suas atividades rotineiras, quando profissionais, capaz de interagir de forma contínua em todas as áreas da saúde.

Formar um cirurgião-dentista com capacidade de liderança e de assumir qualquer cargo administrativo, apto a resolver os problemas de saúde bucal da comunidade de seu estado e/ou região.

Formar profissional que exerça suas atividades com alto padrão de qualidade, pautado nos princípios da ética/bioética e cidadania.

A formulação dos objetivos para o curso está de acordo com o Art. 3^o da resolução CNE/CES 3 de 19 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Odontologia, nas quais está definido o seguinte perfil profissional para o cirurgião-dentista no seu Art. 3^o:

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 atenção para a transformação da realidade em benefício da sociedade.

Este perfil também se reflete no estabelecimento das competências e habilidades gerais e específicas desta mesma resolução. Podemos identificar estas preocupações mais gerais nos incisos I ao VI do documento que preconiza: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente. O conjunto dessas

habilidades e competências proporciona ao cirurgião-dentista conhecimento abrangente e uma autonomia em relação à sua própria profissionalização.

O Art. 5^o deste mesmo documento aponta as competências e habilidades específicas à formação do cirurgião-dentista, nos seus incisos de I a XXX, aonde podemos perceber a diversidade de responsabilidades no tocante ao processo formativo desse profissional.

No Art.6^o e respectivos incisos (I e III) e alíneas (a, b, c) desta resolução, encontramos os conteúdos essenciais ao curso. O inciso II trata especificamente dos conteúdos referentes às ciências humanas e sociais com a seguinte descrição:

incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença.

A estrutura curricular é apresentada no projeto, que detalha cada disciplina do curso, tanto as obrigatórias quanto as optativas e o estágio supervisionado, apontando carga horária e créditos relativos a cada uma delas, além de fornecer a distribuição destas disciplinas, e seus pré-requisitos, ao longo dos nove períodos letivos previstos no fluxograma oficial do curso (anexo 01).

Como podemos perceber, há uma evidente divergência entre o texto contido no inciso II do Art. 6^o das diretrizes curriculares, que referencia o que deveria ser contemplado no projeto do curso no que concerne à formação humana e social do profissional de odontologia, e o que está indicado no fluxograma do curso, sua matriz curricular e nos ementários das disciplinas, demonstrando a ausência de disciplinas e de conteúdos que dê conta desta finalidade.

No ementário o projeto do curso descreve a ementa de cada uma das disciplinas, distribuindo-as por período. Presta informação, em seguida, sobre o corpo docente do curso de odontologia, apresentando sua titulação, carga horária, tempo de magistério, dentre outras informações.

Por fim, o projeto discorre sobre a avaliação da aprendizagem e do currículo, ponderando que o aproveitamento escolar será avaliado através do acompanhamento contínuo do desempenho do aluno e, especialmente, em resultados obtidos em avaliações parciais e em exame final e não esclarece mais nada. No que diz respeito à avaliação curricular, o projeto pedagógico prevê sua realização através da aplicação de questionários com professores e alunos, ao final de cada disciplina, e de seminários, a serem realizados anualmente.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o fato do projeto pedagógico não fazer referências aos Art. 8^o e 12^o das diretrizes curriculares, que

tratam respectivamente da regulamentação das atividades complementares que devem ocorrer durante o curso, e da necessidade de elaboração de um trabalho de conclusão de curso, sob a orientação de um docente. Esse ponto vai aparecer timidamente no princípio da interdisciplinaridade quando sabemos que na prática este princípio não é desenvolvido.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

2.1 Perfil Profissional do Professor Universitário Brasileiro

Este capítulo discorre a respeito do perfil do professor universitário brasileiro, sua formação para a docência e desafios ao longo do desenvolvimento do ensino superior. Tece também breves considerações sobre a identidade docente no ensino superior e sobre a prática pedagógica e os saberes da docência, elementos indispensáveis à formação profissional do professor.

A estrutura do ensino superior brasileiro, historicamente implementado a partir do modelo francês – napoleônico, sempre privilegiou os conhecimentos e experiências profissionais específicos de determinada área como credenciais para o exercício da docência no terceiro grau. Até muito pouco tempo, aceitava-se, quase como consenso, que o único pré-requisito para o bom desempenho da atividade docente no ensino superior, era o sucesso profissional alcançado em cada área de atuação específica.

No entanto, é a partir da década de 70 que tem havido uma grande preocupação das universidades e faculdades brasileiras com a formação continuada do professor universitário sob a acusação de que os professores, principalmente os bacharéis não têm conhecimento didático-pedagógico. Para minimizar essa preocupação o modelo de formação tem recaído em programas de pós-graduação e desde os anos 90 percebemos que o foco das preocupações formativas tem sido em programas desenvolvidos nas próprias IES, transformando-se em espaços de pesquisa, produção e construção de novos saberes. Há também uma grande preocupação na apreensão, assimilação, re-elaboração e construção dos saberes pedagógicos a partir da experiência docente. Nesta perspectiva, pode-se encontrar nestas instituições projetos, serviços e órgãos especializados voltados para o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos dos professores⁴.

Mesmo assim ainda há um descaso considerável em relação a esta dimensão formativa. Por um lado, a justificativa para a despreocupação com a formação pedagógica para o professor do ensino superior era a de que a clientela do professor universitário é adulta não havendo a necessidade de um preparo mais apurado nesse campo. Esse raciocínio tendeu a priorizar o

⁴ Vasconcelos apud. Masetto (1996, p. 2) apresenta um levantamento realizado pelo professor Masetto sobre projetos, serviços, órgãos e laboratórios, além de seminários e outros eventos locais e nacionais para esta finalidade. Mais próximos de nós, encontramos a mesma preocupação em nossas próprias instituições de ensino superior: a Faculdade Santo Agostinho conta com programas de especialização em Docência do ensino superior, visando a formação de seus professores numa perspectiva de identificação das contradições e dos incidentes da prática vivenciados por eles mesmos e analisados à luz das teorias estudadas no curso. Há ainda o Núcleo de Apoio Pedagógico – NUAPE desenvolvendo um trabalho pedagógico junto aos coordenadores dos cursos. Cursos de Especialização em Docência Superior estão sendo desenvolvidos atualmente tanto na FACID quanto na NOVAFAPI, demonstrando a preocupação destas instituições de ensino com a formação pedagógica dos seus professores.

domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas, aliados à experiência profissional. Acreditava-se, por outro lado, que os alunos tendo interesses profissionais já entravam na universidade suficientemente motivados para aprender.

Apesar de totalmente desatualizada, essa crença parece ainda fortemente presente, principalmente nos cursos de formação de profissionais liberais nas diferentes áreas do conhecimento.

A este respeito Gómez (1998) reconhece quatro perspectivas básicas na formação profissional do docente, a saber:

- Perspectiva acadêmica;
- Perspectiva técnica;
- Perspectiva prática;
- Perspectiva de reconstrução social.

A perspectiva acadêmica de formação docente ressalta a transmissão de conhecimentos como ponto principal no processo de ensino e a formação do professor estreitamente vinculada ao domínio da disciplina cujo conteúdo deve ser transmitido.

Na perspectiva técnica o professor é visto enquanto conhecedor da aplicação dos conhecimentos científicos produzidos por outros e transformados em regras de atuação. A sua atividade profissional enquanto

docente, é, portanto, instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

A formação do professor na perspectiva prática baseia-se prioritariamente na aprendizagem por meio de experiências com docentes experimentados, na aquisição da sabedoria para o fazer docente a partir da própria prática, seja ela reflexiva ou não.

A perspectiva de reconstrução social concebe o ensino como uma atividade crítica na qual o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, de forma que a sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento emancipador dos que participam do processo educativo. Assim, Masetto (2003, p.33) se expressa:

a reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de literatura, escolhendo tragédias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno.

Com a modernização da educação, a proximidade entre alunos e professores possibilitou a escuta ativa dos problemas de aprendizagem, principalmente dos universitários, fazendo com que muitos professores se

sensibilizassem e dessem mais atenção à sua própria prática pedagógica no sentido de melhorá-la em benefício do aluno. Desta forma facilita trabalhar as disciplinas de forma mais flexível quanto à sua seqüência, rearticulando-as a partir de experiências interdisciplinares. Os professores formadores devem favorecer entre os futuros profissionais:

a discussão, o confronto de idéias, o conflito e o debate. É valorizada a estimulação do pensamento crítico e a conseqüente formação da responsabilidade e da audácia no aluno que precisa aprender a tomar decisões e ter coragem de assumi-las. (GRILLO, 1988 p.17)

Nesta perspectiva, a crença de que o professor universitário deva ser altamente qualificado apenas no que se refere aos conhecimentos específicos do curso que leciona e tenha formação como pesquisador na sua área de atuação está ultrapassada e sendo repensada, tendo em vista a necessidade sentida pelos próprios professores universitários de diferentes áreas, do conhecimento das peculiaridades próprias da profissão docente para o exercício de sua função acadêmica. Nas diretrizes curriculares definidas pelo MEC para o ensino da odontologia no Brasil, os reflexos dessa tendência na formação mais ampla do professor podem ser identificados.

Para Masetto (1998) só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que tanto a docência, quanto a pesquisa,

como o exercício de qualquer outra profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício da docência no ensino superior demanda competências específicas, que não se restringem apenas a ter um diploma de bacharel, licenciado, de mestre ou mesmo de doutor, ou, ainda, o exercício de determinada profissão, mas também exige preparo pedagógico.

Um outro equívoco que durante muito tempo perdurou como verdade absoluta nas comunidades universitárias brasileiras, e que só recentemente vem sendo desmistificado é a crença de que os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado nas diferentes áreas preparam para a docência.

Em um encontro promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulado “*Problemas do Ensino nos Cursos de Graduação da USP*”, promovido em outubro de 1990, um grupo de trabalho chegou à conclusão de que os cursos de pós-graduação, apesar de contribuir na formação dos futuros professores universitários, voltam-se para a formação do pesquisador. Embora na atualidade já existam traços de que essa situação deva mudar, esses cursos ainda se preocupam apenas com a transmissão, em alto nível, do conteúdo específico de cada área de pesquisa.

Pelo fato do prestígio das universidades ser medido pelos seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que desenvolvem levaram os professores desse nível a se esquecerem de que os egressos desses cursos, na maioria

das vezes, estariam desenvolvendo atividade docente e de extensão e nem sempre desenvolveriam atividades de pesquisa, prioritariamente.

Outra razão para o descuido com a formação pedagógica dos professores do ensino superior é o fato desses professores serem valorizados pela sua mais alta titulação e pela participação em renomados eventos científicos nacionais e internacionais e pela divulgação em veículos reconhecidos pela comunidade científica de suas pesquisas. É a partir desse parâmetro que os professores são avaliados, o ensino não tem, portanto, tanto peso ainda na avaliação da competência docente.

Nos níveis anteriores ao ensino superior é exigência para a docência a prática de ensino, não havendo essa preocupação com o ensino superior. Vejamos o que diz o Artigo 65 da LDB nº 9394/96 sobre esta matéria: “A formação docente, exceto para a educação superior (grifo nosso), incluirá a prática de ensino, de, no mínimo, trezentas e sessenta horas”.

Se a legislação não valoriza a formação pedagógica para o ensino superior, tem ficado a critério das instituições desenvolverem projetos de formação continuada nessa área para os seus professores, o que não é tarefa fácil, embora, quando se fala em instituições privadas de nível superior o discurso corrente é o de que as instituições com tendência a permanecerem concorrendo no mercado sejam aquelas que tiverem nos seus quadros docentes, professores com formação na área de educação.

Para Gil (1997) esse quadro se altera à medida que maior número de pessoas chega à universidade e seus cursos tornam-se mais específicos, o que aliados a uma visão mais crítica do ensino, remetem à necessidade do professor universitário dotar-se do conhecimento e habilidades de natureza pedagógica.

Percebemos que a preocupação com a competência da formação do professor em sua área específica de atuação é legítima, sendo o aprofundamento científico do docente universitário, por meio de cursos de pós-graduação em seu campo de origem, certamente, desejável. No entanto, outras perspectivas devem ser igualmente observadas para o bom exercício da atividade docente: a necessidade da interação dialética entre as dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas, na formação do professor é evidente e, atualmente, consensual entre os autores que estudam o ensino de nível superior.

Behrens (1998), Pimenta (2002), Beserra (2002) e Vasconcelos (1996), admitem que o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, apontando dentre os diferentes grupos de professores que exercem a docência no ensino superior, os profissionais de variadas áreas que se dedicam integralmente à docência e os profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam, cuja dedicação ao magistério,

geralmente, restringe-se a poucas horas semanais. Para Masetto (2003, p.24):

a atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina o profissional de aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

O alerta que se impõe é o de que o professor profissional e/ou o profissional liberal professor, das mais variadas áreas, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrarem em sala de aula, seu papel essencial é ser professor.

Um outro fato importante, a ser considerado, é o de que a docência universitária apresenta-se, para alguns profissionais liberais como duplamente vantajosa, uma vez que sua condição de professor funciona como diferencial na disputa do mercado de trabalho específico de sua área de atuação, ao mesmo tempo em que seu sucesso como profissional liberal o referencia como professor.

Nos cursos de odontologia das várias faculdades e universidades brasileiras, assim como nos demais cursos de formação de profissionais liberais de uma maneira geral, os professores com dedicação exclusiva, freqüentemente priorizam o desenvolvimento de atividades de pesquisa em

suas áreas específicas ou as atividades de extensão. Já os professores que atuam como profissionais liberais ao mesmo tempo em que exercem o magistério superior, geralmente restringem sua atividade docente apenas à sala de aula, às clínicas ou laboratórios de aulas práticas, apresentando, no entanto, como vantagem em relação ao primeiro grupo, a vivência prática da profissão que será, mais tarde, vivenciada por seus alunos.

Infelizmente, nenhum dos dois grupos prioriza, sempre, o processo de ensino-aprendizagem, ou por localizarem suas produções científicas separadamente de suas atividades de ensino, no caso dos professores profissionais, ou pela falta de interesse, e/ou formação adequada, para transmitir aos alunos todo o seu conhecimento técnico/científico/humano sobre o assunto, no caso dos profissionais liberais professores.

Gatti (1992 p43-44) ao observar a formação pedagógica do professor universitário de diversas áreas específicas, fez a seguinte observação:

(o professor sente-se como) um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física? As faculdades, centros ou departamentos de educação funcionam para os institutos ou departamentos básicos como apêndice, às vezes até incômodo.

É bom lembrar que o conhecimento pedagógico não diz respeito apenas aos problemas enfrentados na sala de aula no tocante à definição de objetivos, à seleção e a organização dos conteúdos nas suas diferentes conceituações, ao planejamento das unidades de conteúdos, à determinação das competências a serem desenvolvidas a partir das atividades planejadas e do processo de avaliação do processo ensino aprendizagem, em resumo, não se refere apenas ao planejamento dos cursos e à elaboração de programas das diferentes disciplinas.

O seu valor maior reside em proporcionar aos professores uma formação ampla sobre os processos de ensino e aprendizagem, envolvendo concepções acerca do papel do professor em suas relações com o aluno, à escola e a própria sociedade, além da ampliação do seu nível de consciência crítica sobre as implicações do papel político e ético do trabalho que realiza junto aos alunos. Essa compreensão faz a diferença entre este profissional e outro que não valoriza essa dimensão da profissão. Para Alonso (1999, p.53):

o professor deve ser um profissional cujas ações criem condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, enfim condutas desejáveis tanto no que diz respeito ao indivíduo quanto a grupos humanos. No entanto, convém lembrar que, além disso, ele deve apropriar-se do conhecimento nos diferentes âmbitos do saber, utilizando-se da experiência e da reflexão como ferramenta de compreensão e análise do próprio fazer pedagógico. Isso o levará a extrapolar e alargar os limites da sua formação inicial, a fim de que possa enxergar o mundo sob outra perspectiva, para ter consciência do trabalho que desenvolve junto à sociedade.

Fica evidente, portanto, a importância da dimensão pedagógica na formação do professor universitário, independente do curso em que atue, ou do seu regime de trabalho, formação esta essencial não apenas para seu bom desempenho em sala de aula, mas também, para seu melhor engajamento com o processo de ensino e aprendizagem de forma mais ampla, participando do desenvolvimento curricular do seu curso de forma a situar os conteúdos que ministra no contexto global da formação acadêmica de seus alunos. Nóvoa (1992, p. 17) ressalta que:

se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se de competência do estado, o mesmo não se pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuições exclusivas dos corpos docentes. O estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a seleção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista.

A partir desta afirmação, percebemos que a própria concepção de currículo tem sido modificada nos últimos anos evoluindo, segundo Abramowicz (1999) de uma visão tecnicista de rol de disciplinas, para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado, visto como uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado, indissociavelmente, ao conhecimento e constituindo-se no elemento central do projeto educativo da instituição de ensino. O currículo hoje reflete as contradições da realidade sócio-educacional, espelhando

lutas e conflitos e sendo o lugar onde se cruzam as reflexões sobre a prática e a teoria da educação.

Em virtude dessas considerações, fica clara a necessidade do conhecimento e do comprometimento dos professores universitários com o projeto pedagógico do curso.

Definir objetivos, selecionar conteúdos, elaborar estratégias de ensino, enfim planejar sua atividade docente torna-se tão importante para esses professores quanto seu desempenho em sala de aula ou seu conhecimento técnico acerca das disciplinas que ministram, fatores estes essenciais na sua performance como professor.

A importância dessa conexão entre ação docente e currículo pode ser subsidiada na concepção curricular de Coll (1987), que entende o currículo como o projeto que preside as atividades educativas, define suas ações e proporciona guias de ação adequadas e úteis para professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, segundo esse autor, o currículo proporciona informações sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, para que ensinar, quando e como avaliar. Nestes termos, o currículo serviria como guia de orientação para o professor, no desenvolvimento de sua atividade docente.

A construção ou reformulação de um currículo de graduação em odontologia para favorecer a formação de profissionais cada vez mais preparados para enfrentar os problemas bucais de saúde pública, é preocupação extremada de diversas associações e institutos, como o Grupo de Estudos sobre Ensino de Odontologia do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo e a Comissão de Ensino da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO).

O sucesso na formação do cirurgião-dentista pretendido pelo MEC, muito além da simples promulgação de leis ou resoluções que indiquem diretrizes curriculares, depende de inúmeros fatores que passam pela própria estrutura educacional brasileira, de forma mais ampla, pela estrutura física das faculdades e universidades de odontologia e pela disponibilidade de recursos financeiros para a atualização de equipamentos, bem como pela competência pedagógica, técnica, prática, reflexiva, social, interpessoal e ética dos professores de odontologia de cada instituição de ensino superior nesta área de conhecimento.

Já se percebe, portanto, que o ensino superior está revendo seus currículos de formação profissional à luz das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade. Para tanto, as IES deverão voltar-se para o preparo de um profissional capacitado para a tarefa de educar. Vasconcelos (1996, p.27) ao referir-se a esse profissional afirma que:

dever-se-ia ter num só indivíduo três capacidades igualmente desenvolvidas: a do bom transmissor de conhecimentos, aquele que sabe ensinar; a do bom crítico das relações sócio-culturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e a do bom pesquisador, capaz de, através de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar.

Neste contexto, para Masetto (2003), o papel do professor universitário deve ser repensado, além da competência em uma determinada área de conhecimento específico, é evidente a necessidade do exercício da dimensão política na prática da docência universitária, bem como o domínio na área pedagógica por parte destes professores, a almejada participação do professor como conceptor e gestor do currículo, certamente depende dessas múltiplas competências, técnica, política e pedagógica, na formação do docente universitário, e não apenas de seu conhecimento específico acerca de determinada área.

2.2 A Identidade Docente no Ensino Superior.

Profissionais de várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades, trazendo consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de atuação profissional, mas geralmente, sem nunca terem se questionado sobre o que significa ser professor. Por outro lado, as instituições de ensino que o

recebem, de maneira geral, já os consideram como docentes completos, desobrigando-se de contribuir para sua formação enquanto professor.

Atualmente, os alunos que cursam pós-graduação com bolsa da Capes, matriculam-se, obrigatoriamente, em disciplinas da área pedagógica, além de participarem de atividades como estágios e tirocínios docentes, o que configura uma formação inicial nessa área.

Entretanto, é bastante aceita a idéia de que a autonomia profissional só é alcançada por meio da capacitação do professor, que se torna apto a enfrentar novos desafios e implementar novas alternativas, demonstrando capacidade de adaptação às realidades sociais contemporâneas com todas as suas crises e desafios instantaneamente mutáveis.

Essa capacitação só pode ser conseguida, por meio de novos cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional, e das vivências adquiridas ao longo de sua carreira. No caso do professor universitário, muitas vezes, nem ele, nem a instituição de ensino superior em que atua, estão atentos a essa realidade. Para Pimenta (2002, p. 107)

os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética - têm características próprias que constituem a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada.

Dessa forma, fica clara a necessidade de participação do professor universitário nos cursos de profissionalização continuada, na área de formação docente, ainda que ele tenha cursos de pós-graduação ao nível de mestrado ou doutorado em sua área de conhecimento específico, uma vez que a formação inicial e a atualização contínua de seus conceitos e conhecimentos enquanto docente, são essenciais para que alcance autonomia profissional enquanto professor.

Na prática, o professor universitário, ao ingressar no departamento em que atuará, depara-se com ementas prontas, de disciplinas estabelecidas, em cursos já aprovados, e é nessas condições que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Não tem, portanto, qualquer oportunidade de participar da organização do curso em que atuará ou de, pelo menos, tomar conhecimento do projeto pedagógico do curso, em que deve se engajar.

Da mesma forma, não recebe, na grande maioria das vezes, nenhuma orientação quanto aos processos de avaliação, de planejamento, ou metodológicos, que farão parte do seu cotidiano profissional, e com os quais, habitualmente, nunca teve contato. Não passa por qualquer tipo de treinamento ou orientação pedagógica nem é incentivado a participar de cursos nessa área.

De acordo com Pimenta (2002) e, ainda, sobre a identidade profissional do professor universitário, os seguintes aspectos relativos ao

processo educativo são dignos de destaque no processo de profissionalização continuada, e fundamentais na construção da identidade do docente de ensino superior: projeto político-pedagógico institucional, e sua inserção no contexto social; projeto de curso e os dados da realidade institucional; teoria didática desejada e a praticada na sala de aula; responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho, ainda conforme Pimenta (2002 p.77):

uma identidade profissional se constrói, pois, em base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais, na revisão de tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Percebemos que é preciso que nós professores estejamos atentos à construção de nosso processo identitário, assim como tomarmos em nossas próprias mãos a responsabilidade da construção dessa identidade profissional. Se como profissionais do campo da odontologia, por exemplo, dominamos as teorias e as práticas da profissão, precisamos no exercício da docência da área, além do conhecimento específico da disciplina que ministramos, nos apropriar e construir saberes na área didático-pedagógica assim como analisar sistematicamente as nossas práticas, à luz das teorias específicas da área de odontologia e da área de educação. Essa consciência pode se revelar como possibilidade na construção de significados da profissão do docente de

odontologia. Se acharmos que os pressupostos da área da educação não é importante para a construção da nossa prática enquanto docentes fica difícil colocar em prática uma educação de base humanística, interdisciplinar e ética.

Com o mínimo de esforço, podemos observar que tais temas são totalmente, ou pelo menos parcialmente ignorados pela maioria dos professores universitários, principalmente os que atuam nas áreas de formação de profissionais liberais, por não terem tido contato com esse tipo de conhecimento durante seus cursos de graduação.

A busca da identidade e da autonomia profissional do professor universitário requer, portanto, a vivência de um processo de formação que demanda tempo, dedicação, treinamento, orientação, aprendizagem, enfim, que exige conscientização e compromisso por parte de professores e instituições de ensino superior, e não pode ser resumida, a um diploma ou a títulos de pós-graduação.

2.3 A prática pedagógica e os Saberes da Docência

Esse texto apresenta uma breve reflexão a respeito da formação pedagógica do professor universitário e sobre as competências necessárias

para o bom desempenho de suas atividades no magistério, elegendo, como principal sujeito de investigação, os professores que atuam nas áreas de formação de profissionais liberais, por serem, de maneira geral, os que menos têm contato com conteúdos pedagógicos, durante seus cursos de formação.

Em itens anteriores, espero ter apresentado argumentos suficientes sobre a necessidade de formação do docente universitário, enquanto professor. Cabe agora versar sobre quais conhecimentos realmente se fazem relevantes para esses professores e até que ponto essa formação irá refletir em sua atividade docente.

A evidente necessidade de formação pedagógica do professor universitário, na verdade, irá refletir em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem: do planejamento à avaliação, da seleção de conteúdos à relação com os alunos, no entanto, é de muito pouco bom senso a idéia de que todo professor universitário deva ser, necessariamente, um pedagogo.

A pedagogia enquanto ciência que é, assume a responsabilidade também, de orientar e de qualificar professores que atuem nas mais diferentes áreas e níveis de ensino, para que estes exerçam sua profissão docente de forma consciente, eficaz e recompensadora; logrando êxito não só no que diz respeito à formação de seus alunos, mas também, avançando

na busca de seu crescimento pessoal e profissional enquanto professor.

Nesse sentido Alonso (1999, p.15) destaca que:

(...) refletir sobre a própria prática a partir dos resultados obtidos, ou simplesmente como um exercício de reflexão de quem está atento ao processo de aprendizagem dos alunos, não é tarefa simples para a qual o professor não foi preparado durante a sua formação, valendo-se apenas da sua intuição e do registro de informações que ele obteve no desenvolvimento de seu trabalho. O professor precisa muito mais do que a intuição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a este conhecimento, com os seus propósitos em termo de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo.

A este propósito chamamos a atenção para o triplo movimento empreendido por Shön (1992) a respeito do processo reflexivo na profissão de professor. Esse triplo movimento constitui-se da *reflexão-na-ação* a qual acontece no momento em que ocorre a ação e é um processo natural. Gomes (1992, p.104) afirma que:

a *reflexão-na-acção* é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional.

Os dois outros movimentos são a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*. Nesses dois movimentos a reflexão dá-se após realizada a ação. Conforme Gomes (op. Cit. p.105)

é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Seriam até mais corretas as denominações: reflexão sobre a representação ou reconstrução a *posteriore da acção*.

Esses movimentos são constitutivos do pensamento prático do professor ou de qualquer outro profissional que se pretende reflexivo e que é de grande valia no enfrentamento de situações dilemáticas da profissão. O ultimo movimento ainda tem a primazia de (naturalmente com a ajuda dos outros dois porque não são independentes) construir novas teorias sobre a prática profissional.

Assim, Pimenta (2002) ressalta como ponto de partida, nos cursos de formação de professores, a mobilização dos saberes da experiência, saberes estes produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, além de toda uma experiência acumulada como aluno, pelo convívio com vários professores de diferentes práticas, num processo permanente de reflexão sobre sua prática e sobre a prática de outros professores.

Percebemos, pois, que experiência é sem dúvidas, um tipo de saber que não deve ser desprezado na formação profissional do docente, pois representa valor inestimável na consolidação da formação profissional em qualquer área, no entanto, enquanto na área da docência ainda se discute o saber da experiência como única fonte para a formação profissional, esse tipo de discussão já se encontra superada na maioria das outras áreas da ciência. Tomo como consenso, então, a importância, mas não a auto-suficiência da experiência, para a formação do professor.

O conhecimento específico do conteúdo a ser ministrado é outra variável importante para o exercício da atividade docente. Os professores, de um modo geral, têm consciência da necessidade do conhecimento de sua área para exercer bem a atividade docente. No entanto, poucos professores são conscientes da importância desse conhecimento num contexto social mais amplo, ou poucos conseguem enxergar com clareza a diferença entre o conhecimento e a informação. Masetto (2003 p.37), reforça essa afirmação quando declara:

o corpo docente (universitário) ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.

O conhecimento exige contextualização e análise, tendo apenas como ponto de partida a informação. Entretanto, o conhecimento só adquire verdadeiro significado quando vinculado de forma pertinente e socialmente útil, no sentido de produzir novas formas de progresso e de desenvolvimento científico, social e humano, a partir do trabalho consciente desse tipo de saber.

o educar é um ato político; portanto, a reflexão do professor deve estar voltada também para as questões de raça, gênero e classe social para garantir a todos os alunos o acesso ao conhecimento científico, pois ele é uma ferramenta para minimizar as desigualdades e injustiças sociais. Essas questões devem ser tratadas de forma completa, numa linguagem clara, precisa e acessível aos alunos. O professor tem de estar consciente de que não basta o bom trabalho de transposição didática, mas deve atentar para os valores que, pelo seu comportamento, atitudes e exemplos passa para os alunos, pois eles são facilmente assimilados e têm uma força muito grande na sua formação. (RIBAS & CARVALHO 1999, p.39).

Torna-se claro, portanto, que a competência do professor no que diz respeito ao domínio dos conteúdos a serem ministrados, não garante a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, podendo, no máximo, refletir na qualidade das informações divulgadas em sala de aula, o que não justificaria, sequer, a presença do professor enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento.

Os saberes pedagógicos, no âmbito da didática, por sua vez, são comumente reduzidos ao “saber ensinar”, como se a ela coubesse apenas o mero fornecimento de técnicas e estratégias de ensino, aplicáveis em qualquer situação. Dessa forma, os saberes pedagógicos vêm sendo, historicamente, desenvolvidos de forma fragmentada e desarticulada, tendo como consequência, muitas vezes, a supervalorização de um determinado saber didático ou de um determinado método instrumental de ensino, que passa a ser apontado como solução para todas as dificuldades do processo educativo.

A relação entre professor e alunos, a importância da motivação, a psicologia da educação, o uso de meios tecnológicos, são, enfim, alguns exemplos de saberes pedagógicos que estiveram em evidência em determinado momento, e que chegam a ser, freqüentemente, sobrepostos aos outros tipos de saberes, nos cursos de formação de professores, desconsiderando a inter-relação, e a interdependência, destes saberes entre si. Neste sentido Alonso (1999, p.15) afirma que:

o professor necessita de muito mais do que a instituição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus próprios em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade neste processo.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência, passando a considerar a prática social de ensinar como foco para a formação de professores, ao invés de partir-se de diferentes saberes.

Neste sentido é importante o professor ter consciência dos saberes que dominam, das fontes de aquisição desses saberes, e de como aproveitam esses saberes na condução de sua própria prática. Assim Tardif (2003, p.63) apresenta um quadro auto-explicativo sobre os saberes dos professores, e que serve ao nosso propósito:

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modelos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários, não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fixas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
--	--	---

O autor deixa claro no quadro a pluralidade de fontes de aquisição de conhecimento úteis no desenvolvimento da atividade docente. Muitas destas fontes, de acordo com o quadro, independem da formação profissional formal do professor, mas é a partir delas que a maior parte dos profissionais liberais que exercem a docência universitária, pauta-se para desenvolver sua função enquanto professores.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

3.1 O Currículo no Brasil

Neste capítulo traçamos a trajetória da tradição curricular brasileira, dos jesuítas aos dias atuais, além de apontar sua relevância para a prática pedagógica dos professores.

A tradição curricular brasileira de forma geral teve início com a ação jesuítica, tendo como referência dois projetos de ensino para o processo de escolarização: o plano do padre Manoel da Nóbrega que prevalece da chegada dos jesuítas até 1570 e o *Ratio Studiorum*, proposta curricular, cuja abrangência temporal vai de 1570 a 1759 quando de sua expulsão pelo marquês de Pombal.

Não obstante, de 1549 a 1779, longo período marcado pela dominação portuguesa, seja no regime colonial seja no regime imperial poucas mudanças ocorreram na educação do Brasil. Em ambos os planos a educação seguia o modelo europeu destinada às elites, e a ênfase na salvação da alma

servia à catequese dos gentios, cuja metodologia era a imitação. Com vistas a este modelo de educação Azevedo (1976 p.24) assim se expressa:

o apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole.

Assim só vamos encontrar a preocupação com a ciência no início da República na primeira reforma da educação com forte influência positivista (HENTZ, 1999). Embora essa reforma defendesse os princípios da ciência moderna, criando, inclusive, os “institutos científicos para o fomento da pesquisa científica no país” (op. cit. p.50), permanecia, entretanto, a tradição religiosa nas escolas.

Mudanças mais profundas no pensamento curricular brasileiro, no entanto, ocorreram apenas nos anos vinte e trinta, a partir das transformações ideológicas, sociais, políticas e sociais ocorridas no Brasil nessa época, com forte influência da imigração europeia em cuja bagagem traziam outras culturas, outros costumes, outros olhares.

Os pioneiros da Escola Nova foram os primeiros a buscar a superação da tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica do ensino em nosso país. A Escola Nova ao mesmo tempo em que amplia a oferta educacional passa de um ensino baseado na memorização para a preocupar-se com o aluno, suas peculiaridades, seus interesses e suas necessidades, voltando-se para a inter-relação pessoal. Se por um lado esse modelo de educação favorece as relações interpessoais, por outro lado favorece o enfraquecimento dos conteúdos curriculares.

Os eixos que caracterizaram estas mudanças foram uma filosofia pragmática, centrada no *aprendente* e voltada para os seus interesses e necessidades. O outro eixo dizia respeito a sua aprendizagem, isto é, a forma como poderiam aprender melhor, com a celebração definitiva da psicologia na educação.

Neste sentido, Hentz (1999) afirma que na elaboração de currículos deve-se observar dois eixos principais, um eixo filosófico e que levanta questionamentos epistemológicos sobre a natureza e a qualidade da educação, cuja pergunta básica diz respeito ao tipo de homem que se quer formar e um outro eixo, que só ficaria evidente a partir da contribuição dos pioneiros da educação, que diz respeito a preocupação de como os educandos aprendem, este é o eixo centrado na psicologia da aprendizagem. Ambos as áreas do conhecimento não são de simples assimilação, possuindo uma variedade de dimensões e de gradações, apresentando-se em cada

momento da história da educação nuances que caracterizam aquele momento influenciando fortemente a prática dos professores.

É permeado por esses eixos que os primeiros esforços de sistematização do processo curricular brasileiro ocorreram através das reformas efetuadas pelos pioneiros, notadamente nos estados da Bahia, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, contendo sugestões referentes à organização de currículos e programas, baseados principalmente, nas idéias da filosofia pragmática e do progressivismo derivados do pensamento de Dewey e Kilpatrick e com uma preocupação centrada nos interesses e necessidades dos alunos. Estas três reformas marcaram definitivamente a educação brasileira pela proposta de mudança, com ênfase na aprendizagem dos alunos e pela introdução de novos métodos e técnicas socializadas. Neste sentido Moreira (1997, p.91) afirma que:

as reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

E prossegue sua argumentação:

apesar da expressa preocupação com reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambigüidade pode ser interpretada como refletindo,

em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias (1997, p. 92).

Após ser lançada a semente do campo do currículo no Brasil, através destas reformas, sua base institucional foi criada, a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE), que desenvolveram pesquisas, organizaram cursos e patrocinaram a publicação de livros-texto sobre currículo.⁵

Tanto o INEP quanto o PABAE com suas bases epistemológicas próprias informaram dois tipos de interesses e dois modelos de currículo, um currículo mais democrático e baseado em consenso, cuja base epistemológica foi o progressivismo, que vigorou até o final dos anos 50 e um modelo de currículo baseado em controle técnico, cuja base epistemológica foi o positivismo lógico que deu origem ao tecnicismo a partir de meados dos anos 60, vigorando até o final dos anos 70.

Cabe ressaltar que embora as origens do currículo no Brasil estejam

⁵ Quando Moreira (1997) situa as origens do currículo no Brasil nos anos 20, certamente não significa que antes desse período não houvesse currículo em solo brasileiro. Falar das origens dessa dimensão educativa significa dizer que foi nessa época que o Brasil, com os pioneiros, tomaram a responsabilidade de iniciar um trabalho de sistematização do campo curricular no país e por isso a primeira base institucional para tal feito foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), criado em 1938. Em 1956 foi a vez do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), o qual veio no bojo dos acordos MEC/USAID

situadas nos anos 20, a partir da abordagem sistemática das questões curriculares proposta nas reformas dos sistemas educacionais em alguns estados brasileiros, já existia aqui uma tradição curricular fundamentada, sobretudo, em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas. (MOREIRA, 1997).

Predominava, nesta época, a ênfase nas disciplinas literárias e acadêmicas, em todos os níveis e modalidades de ensino, através de uma tendência curricular enciclopédica, e na divisão entre trabalho manual e intelectual, representada pela criação de algumas escolas profissionalizantes.

Os processos de urbanização e industrialização ocorridos nos anos vinte no Brasil, confluindo com a chegada de imigrantes estrangeiros, a difusão do liberalismo, a repressão governamental, o espírito patriótico exacerbado, as idéias do tenentismo e do modernismo, a organização de revistas e associações católicas, enfim, a característica agitação e conflitos observados na redistribuição do poder político e econômico da época, tornaram o ambiente propício para mudanças e estabeleceram os rumos para a reorganização da educação, através da difusão das teorias pedagógicas progressistas, formuladas por pensadores americanos e europeus, entre os educadores e teóricos brasileiros. Para Moreira (1997 p.88):

Novas perspectivas em relação ao currículo eram evidentes na reorganização da instituição pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

Dessa forma, as reformas educacionais elaboradas por Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mário Casassanta, Fernando de Azevedo, redefiniram o papel da escola tanto no ponto de vista do desenvolvimento individual do aluno, quanto em seu aspecto de meio para o desenvolvimento e reconstrução social. É neste contexto que podemos observar, pela primeira vez no Brasil, a elaboração de currículos e programas escolares através da utilização de princípios definidos pela Escola. No que se refere ao ensino superior os currículos continuavam organizados a partir de princípios acadêmicos tradicionais.

Durante a ditadura populista de Getúlio Vargas, iniciada em 1937, a força das idéias escolanovistas diminuiu, as metas do nacionalismo e do desenvolvimento econômico entraram em foco, e os debates sobre as questões educacionais mais democráticas foram praticamente abandonados. Foi nesse contexto que em 1938 foi criado o INEP, dirigido inicialmente por Lourenço Filho, e que teve grande importância no desenvolvimento do campo curricular, enquanto instituição responsável pela organização dos documentos pedagógicos, e pela promoção de pesquisas educacionais,

através da oferta de cursos e o patrocínio de estudos nessa área, a partir da década de quarenta.

A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) em 1955 e de centros regionais em São Paulo, Porto Alegre, Recife, Salvador e Belo Horizonte, todos subordinados ao INEP, também contribuiu para a difusão dos cursos e para o fomento de pesquisas na área de conteúdos curriculares em nosso país.

A importância do INEP no desenvolvimento do campo do currículo no Brasil pode ser ilustrada, também, pelo lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que começou a ser publicada em 1944 sob o patrocínio deste instituto, ainda comandado por Lourenço Filho e pela promoção da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) em 1953, período em que o INEP era presidido por Anízio Teixeira, que culminou com o lançamento do primeiro livro-texto brasileiro sobre currículo, intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Primária*, de autoria de João Roberto Moreira, em 1955 (MOREIRA, 1997).

Outro fato histórico marcante no desenvolvimento do campo curricular brasileiro ocorreu em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, através de um importante acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos, para a criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), cujos objetivos eram o treinamento de supervisores

de ensino primário e de professores de escolas normais e de cursos de formação de professores; produção, adaptação e distribuição de materiais didáticos para serem utilizados nos cursos de formação de professores; e a seleção de professores a fim de enviá-los aos Estados Unidos para treinamento em educação elementar (MOREIRA, 1997). Fica evidenciada, portanto, a profunda influência norte-americana na origem e no desenvolvimento inicial do campo curricular brasileiro, localizadas nas décadas de vinte e trinta, refletida pela importância que autores norte-americanos como Tyler, Dewey, Kilpatrick, dentre outros, nos estudos curriculares no Brasil.

No entanto, influência não significa transferência. A este propósito a tese de doutorado de Moreira, adaptada para compor o seu livro *Currículos e Programas no Brasil*, trata desta questão de forma magistral, fazendo um levantamento do currículo, situando suas origens nos anos 20 e 30 do século passado e seu desenvolvimento subsequente até os anos 80, quando discorre sobre os dois movimentos educacionais da época, a Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Libertadora. O importante nesse trabalho é a tese que defende sobre a não transferência de modelos de currículo americano para o Brasil. Fecha a questão da seguinte forma: “Assim, mais que como uma simples cópia do tecnicismo americano, o campo do currículo foi introduzido nas faculdades de educação brasileiras como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses” (MOREIRA, 1999 p. 150).

A ampliação da base institucional do campo do currículo no Brasil teve um salto marcante a partir da lei 4024/1961 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que favoreceu a introdução de currículos e programas nas universidades brasileiras, fato este que fomentou pesquisas e discussões a respeito deste tema nas instituições universitárias.

Em 1962 currículos e programas foi introduzido como disciplina nos cursos de Pedagogia. Pouco depois, nos anos setenta, surgiram os primeiros mestrados na área.

O início dos anos sessenta foi marcado pelo incremento de teorias e práticas pedagógicas críticas no Brasil, no entanto, esta fase foi rapidamente interrompida pelo advento do golpe militar, em 1964, e um longo período de ditadura em nosso país. Após 1964, a influência da agência americana USAID no Brasil aumentou. Alguns de seus técnicos assumiram posições importantes em diversas áreas da administração pública brasileira. Muitos estudos, relatórios e planos relativos à organização do sistema educacional passaram a ser elaborados por especialistas americanos; as transformações políticas, econômicas e ideológicas contribuíram para a adoção da tendência tecnicista especialmente no campo curricular.

A Reforma Universitária (Lei 5540/1968), que reorganizou o ensino universitário brasileiro baseado principalmente em padrões técnicos, e o

Parecer 252/1969, que reorganizou o curso de Pedagogia, demonstram claramente uma supervalorização da técnica e a nítida separação entre a teoria e a prática. No campo curricular, os reflexos dessa tendência de pensamento observados no campo institucional mais amplo podem ser ressaltados pela restrição dos conhecimentos curriculares à mera preocupação com princípios de seleção e organização lógica de conteúdos e à estrutura das disciplinas.

Para Moreira (1997), entretanto, as influências observadas no campo do currículo nessa época, apontam mais para uma postura eclética, com a presença de idéias progressistas no pensamento curricular brasileiro, do que para uma adesão rigorosa ao tecnicismo, apesar do seu domínio patente nesse período. O mesmo autor acrescenta que: “o campo de pesquisa (curricular) não era uma mera cópia da tendência tecnicista americana” (op. cit. p. 142), fato facilmente observado através da produção científica da época.

O início da redemocratização no final dos anos 70 chegou com duas tendências pedagógicas já referenciadas sopradas pelos ventos da democracia: a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos de Dermeval Saviani. Ambas caracterizadas como pedagogias críticas, tendo a escola e o currículo como alavancadores da mudança social que era exigida pelas camadas populares.

Na perspectiva destas pedagogias, o currículo deveria manter sua vinculação indispensável e estreita com a realidade e com contextos sociais. Nestas pedagogias a escola tem um papel fundamental que é, além da tarefa de ensinar bem os conteúdos, deve preocupar-se com a aprendizagem das crianças, a partir de metodologias que respeite e considere o educando como sujeitos críticos, levando-os a problematizarem os conhecimentos postos a sua disposição ou selecionados a partir, também, dos seus problemas sociais. Há aí uma mudança de eixo: do ensino para a aprendizagem. Há, nesse sentido uma chamada estratégica: “tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político [...]” (GRILLO, 1998 p. 19).

Nesta época, autores ligados à Nova Sociologia da Educação, como Apple e Giroux (MOREIRA, 1997) influenciaram as pesquisas e o debate brasileiros no campo, não só do currículo, mas também de todas as dimensões importantes da educação, destacando-se a Sociologia da Avaliação com Perrenoud. Essa influência era referenciada pelo pensamento crítico, permitindo outras influências tanto francesa quando de teorias marxistas de outros países da Europa.

Os artigos publicados na primeira metade da década de noventa, após vinte anos de existência de uma teorização crítica do currículo no Brasil, expressam a multirreferencialidade dos estudos curriculares, e o desenvolvimento do pensamento pós-estrutural, e dos estudos culturais das

análises críticas da educação e do currículo. As bases institucionais do currículo nesta época também foram alargadas, passando a ser compostas por várias entidades e associações dentre elas a ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores da Educação), fundada em 1978. Toda essa efervescência passa a conviver com discussões e tendências ainda conservadoras.

Nos anos noventa, os estudos e debates sobre currículo reaparecem sob a égide dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs em todos os fóruns de Educação. Intensificam-se ainda mais e diversificam-se as temáticas estudadas no campo curricular. Ressaltam-se o caráter político da prática pedagógica e a necessidade de participação do professor na concepção e planejamento e pesquisa da sua própria prática, tendo como lócus dessas práticas investigativas o próprio ambiente escolar.

Para dar sentido às discussões no terreno das relações de poder, que vão abarcar os autores pós-modernos e pós-estruturais da educação, entram em cena, conforme Silva (2000) o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. Essas orientações vão redimensionar as concepções e as práticas curriculares, mais no terreno da teorização e/ou do discurso curricular do que na organização curricular e das práticas curriculares.

Esses redirecionamentos vão se constituir em diferentes posturas no campo curricular. Isso tem gerado, desde os anos 90, uma multiplicidade de

concepções veiculadas pelos discursos de cunho teorizante. Lopes e Macedo (2003, p. 16) afirmam que “tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais”. O hibridismo⁶ é a marca do campo curricular a partir da segunda metade dos anos 90.

Já maduro, o campo curricular em nosso país continua em franco desenvolvimento. Há muito superamos o determinismo das teorias da reprodução e novas linhas de pesquisa surgem em consonância com as necessidades e exigências sociais atuais como, por exemplo, as questões de gênero, credo, raça e culturas excluídas do currículo escolar.

Em relação as culturas excluídas do currículo, Santomé (1995) destaca o que ele chama de vozes ausentes na seleção da cultura escolar ou as culturas negadas, desde as culturas infantis, juvenis e da terceira idade até as pessoas com deficiência física e/ou psíquicas, as vozes do terceiro mundo dentre muitas outras.

⁶ O termo híbrido referia-se na sua origem à Botânica e à Zoologia. Em 1828, o dicionário Webster registra que híbrido era: “um mestiço ou mula; um animal ou uma planta produzido pela mistura de espécie”. Em 1860 o termo é usado para “filhos de pais humanos de diferentes raças ou mestiços”. A questão da hibridização assume a feição higienista como estratégia de regulação das populações e como base central a construção da nação (YOUNG, 1995. apud. LOPES & MACEDO, 2002, p. 64) “Nas últimas décadas, a noção de hibridação ganhou novo impulso, desta vez para descrever os fenômenos difusos da cultura contemporânea”. (CALCLINI, 1990 apud. LOPES & MACEDO, 2002 P. 64). Parece que os novos arranjos do currículo estão de acordo com esta afirmação.

Vejamos como Santomé (1995, p.161) introduz esta perspectiva das culturas ausentes:

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos, que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, marca fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Concordando com o citado autor, Costa (1999 p.65) afirma que:

é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres do mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos.

Com essa perspectiva que é mundial percebemos uma preocupação, pelo menos no nível da teorização do campo curricular, em abrir possibilidades de reconstrução de novas propostas, de novas práticas, no processo de escolarização dos indivíduos.

Nas duas últimas décadas no Brasil, a idéia estanque, simplista e singular do currículo parece ter sido definitivamente substituída pela visão dinâmica e heterogênea do processo. A crença em um currículo puro foi suprimida pela concepção híbrida do currículo, refletida através da velocidade com que discursos distintos são nele inseridos. Desta forma, é lícito preocupar-nos com os novos arranjos do currículo e procurarmos assumi-los na prática.

3.2 A importância do currículo e da sua concepção na prática pedagógica.

“Toda prática pedagógica gravita em torno do currículo” (SACRISTÁN, 1998). Seguindo este pressuposto amplo sobre o tema, as diversas definições do currículo refletem a própria concretização da prática educacional, em um contexto social e histórico definidos.

Assim se solicitarmos de uma classe de alunos ou de um grupo de profissionais que definam currículo, certamente teremos tantas respostas quantos forem os alunos da sala ou os demais profissionais. Na literatura da área pode-se encontrar uma grande variedade de definições, todas relacionadas, de uma forma consciente ou não, com uma determinada

“época histórica, com uma corrente pedagógica, com uma teoria de aprendizagem” (GRILLO, 1988, p. 11).

Dentre as definições de currículo encontradas na literatura sobre o assunto, extraímos a consideração de Domingues (1985, p. 27) que define currículo como “uma manifestação deliberada da cultura via escola, cuja essência consiste no entrelaçamento do desvelar da história do eu individual com o desvelar da história do eu coletivo. É um ir e vir do particular para o universal”. Ao colocarmos esta definição de currículo é importante dizer que, independente da concepção curricular assumida, os professores e os alunos vivenciam e percebem diferentes situações de currículo no processo de escolarização. Assim apresentamos a síntese de John Goodlad (1977 apud. DOMINGUES, 1985, p. 27; GRILLO, 1988, p. 13) sobre as diferentes situações de currículo:

- a. Currículo formal: prescrito como desejável por instituições formativas;
- b. Currículo operacional: o que ocorre de fato na sala de aula, isto é, o que o observador vê quando está presente em sala de aula;
- c. Currículo percebido: o que o professor diz que está fazendo e as razões desse fazer;
- d. Currículo experienciado: o que os alunos percebem e como reagem ao que está sendo oferecido.

Além desse ponto de vista, a partir do qual se colocam as experiências curriculares, convém reiterar que se toda proposta curricular sustenta-se em dois eixos fundamentais – uma filosofia e uma concepção de aprendizagem – é óbvio que destas posições, estes eixos também estão presentes quer de forma consciente ou não.

A teorização crítica sobre currículo deve ocupar-se das reflexões sobre as ações educativas nas instituições educacionais, levando em conta toda a sua complexidade, inclusive no que concerne aos conflitos e interesses que permeiam sua ação, como nos ensina Sacristán (1998 p.17):

O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. As modalidades de educação em um mesmo intervalo de tempo acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação.

A interpretação do currículo a partir de apenas uma de suas múltiplas expressões, tende, normalmente, a simplificá-lo ou implementar um ajuizamento parcial deste. O entendimento do currículo enquanto processo certamente o faz suscetível a diversos tipos de agentes modeladores tanto internos quanto externos ao ambiente educacional.

O currículo é construído no seio de um sistema educacional concreto e socialmente localizado, portanto, não só a sua construção, mas também especialmente o seu incremento, perpassam pela interação de fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e pedagógicos.

Nessa perspectiva de análise crítica sobre o currículo enquanto prática, e superando a sua dimensão estrutural, todos os sujeitos que participam do processo educacional passam a ser elementos ativos no desenvolvimento processual do currículo, incluindo, com destaque, o professor. Nesse sentido, Sacristán (1998 p.165) entende que:

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Costa (1999) faz uma reflexão semelhante quando diz que nós construímos o currículo, mas ele também nos constrói. Assim é fácil explicar como e porque as concepções construídas e assumidas pelos professores se traduzem em práticas curriculares vinculadas às tendências de educação vigentes em determinado período da história. Outro fato importante é que embora muitos não saibam definir currículo ele nos envolve, nos controla e nos dimensiona como algo fundamental e inerente

ao nosso processo de educação. “O currículo escolar é um lugar de avaliação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, de socialização dirigida, controlada.” (COSTA, 1999 p. 51)

A autora prossegue sua reflexão afirmando: “O currículo escolar é um texto que pode nos contar muitas histórias sobre indivíduos, grupos, sociedade, culturas, tradições, histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser.” (op. cit. p. 61)

Independente da perspectiva que se apresente a nossa compreensão, os professores são de fato os grandes mediadores entre o currículo estabelecido e o processo de aprendizagem dos alunos, sendo os principais responsáveis pelo desenvolvimento curricular, e agentes de interpretação e intervenção nos conteúdos curriculares a partir das condições sócio-culturais e políticas historicamente situadas. Nesse sentido Grillo (1988 p.11) ressalta:

Mesmo quem nunca trabalhou em gabinetes, em programações, mas na sala de aula tão somente, tem uma profunda experiência com currículo (ainda que inconsciente), pois é o professor na prática da docência, quem o operacionaliza. O currículo se concretiza no cotidiano da sala de aula e ainda quem nunca foi professor, e é aluno, tem uma grande experiência de currículo, pois o vivencia em sua plenitude.

É nessa expectativa que localizamos as interfaces entre a prática pedagógica e o currículo, a partir da reflexão dos professores acerca de sua própria ação docente e do currículo enquanto guia estabelecido para o desenvolvimento de práticas docentes.

CAPÍTULO IV

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

4.1 A Pesquisa Qualitativa

Neste capítulo tratamos da metodologia de investigação do problema desta pesquisa: Quais as interfaces entre a prática pedagógica e o currículo de curso de graduação em odontologia da Universidade Federal do Piauí à luz do discurso de seus professores, e de toda a sua trajetória e dos elementos que lhe devem sustentação.

Pela natureza subjetiva da pesquisa que realizamos, na qual propomos uma livre reflexão por parte dos sujeitos em torno de sua ação, fizemos a opção pela pesquisa qualitativa, mais adequada à análise dos fenômenos educacionais, que nos propomos a estudar.

Cabe agora ressaltar algumas características presentes nesse modelo de investigação, que o tornam adequado para o estudo dos fenômenos educacionais, de acordo com sua especificidade e peculiaridades.

Bogdan e Biklen (1994) conceituam a pesquisa qualitativa com base em cinco características:

- o ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador como seu principal instrumento;
- a coleta descritiva dos dados;
- o interesse maior pelo processo em relação ao produto;
- o interesse pelo significado que cada pessoa dá às coisas e à sua vida;
- o uso do processo indutivo na análise dos dados.

Dentre essas características, o presente estudo apresenta de forma marcante, o interesse pelo processo, e o envolvimento do investigador com o seu campo de pesquisa, quer pelo período de convivência com os professores e com o curso de odontologia da UFPI, na época da graduação, quer pela experiência do investigador enquanto professor de odontologia, não nesta instituição de ensino, mas em outras escolas de odontologia. Para Richardson (1999, p. 79) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser a forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Assim, na perspectiva da pesquisa qualitativa, optamos, neste trabalho, pelo enfoque interpretativo por buscar a compreensão de fenômenos contextualizados e historicamente situados, adotando como

propósito, não a confirmação de hipóteses, mas a interpretação da complexidade de um determinado fenômeno social.

Nesse contexto, Gómez (1998, p. 103) observa que a própria noção da realidade já se faz diferente entre a abordagem interpretativa e o enfoque filosófico tradicional positivista, uma vez que aquela parte de uma concepção dinâmica, mutante e inacabada da realidade social, e afirma que:

se a realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir. É uma realidade em si mesma inacabada, em contínuo processo de criação e mudança. Por isso, não se pode conceder o caráter de realidade só para as manifestações atuais dos esquemas sociais dominantes.

Assim, a pesquisa interpretativa concretiza-se pela própria relação entre o investigador e seu objeto de estudo, uma vez que não admite a isenção do investigador, pelo contrário, busca a interação e o envolvimento dele com seu objeto de estudo, de forma que esse envolvimento afetivo⁷ possa refletir em maior aprofundamento e em melhores possibilidades de compreensão da realidade estudada.

⁷ Para Gómez (1998 p 105), os fenômenos sociais e educativos existem, sobretudo, na mente das pessoas e na cultura dos grupos que interagem na sociedade ou na aula, e não podem ser compreendidos a menos que entendamos os valores e idéias dos que neles participam. Ao nosso ver, a única forma de capturar representações individuais ou de grupos é através da interação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa, o que inevitavelmente resultará em envolvimento emocional, uma vez que se trata de uma relação humana.

A presente pesquisa certamente se encaixa nessa perspectiva, na medida em que toma como ponto de partida “as idéias e significados que estes sujeitos têm de si mesmos, de sua formação profissional, do seu contexto de trabalho e de sua própria ação docente” (CARVALHO, 1998, p. 85.). Assim, o envolvimento do pesquisador com o seu objeto de estudo é fundamental para a apreensão deste objeto de forma ética, valorativa e relacional.

4.2 O Campo de Pesquisa

A escolha do curso de odontologia da Universidade Federal do Piauí como campo de pesquisa justifica-se, sobretudo, pela relação entre a prática pedagógica dos professores do curso de odontologia da UFPI e o investigador, enquanto ex-aluno e pela referência que a instituição representa, no que concerne ao ensino da odontologia no estado do Piauí.

O curso de odontologia da UFPI funciona no campus ministro Petrônio Portela, em Teresina, e possui uma boa estrutura física, contando atualmente com laboratórios, clínicas para atendimento odontológico ambulatorial de adultos, crianças e recém-nascidos, centro cirúrgico (apropriado para a realização de cirurgias de menor complexidade) e salas para aulas teóricas.

Atualmente é composto por dois departamentos: Departamento de Patologia e Clínica Odontológica e Departamento de Odontologia Restauradora. O tempo total de integralização do curso é de 3720 horas/aula, com uma duração mínima de 9 (nove) períodos letivos.

A pesquisa teve início em janeiro de 2003, época em que surgiram as primeiras dúvidas e inquietações acerca do tema, seguidos pela busca de embasamento teórico para a elaboração do projeto. O estudo seguiu com a leitura cuidadosa do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares (anexo 02) do curso de odontologia da UFPI, com o objetivo de maior aproximação entre o pesquisador e o seu campo de trabalho, foram então aplicados questionários (apêndice 01) e realizadas entrevistas (apêndice 02) a partir das questões de pesquisa propostas, com o objetivo de coleta de dados a serem confrontados com as informações retiradas das diretrizes curriculares e dos planos de curso das disciplinas. A etapa de coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro a agosto de 2005. A análise dos dados, as reflexões em torno dos resultados obtidos e a redação final da dissertação fecharam o trabalho.

4.3 Os Sujeitos

Foram selecionados para esse estudo três (03) professores efetivos de cada um dos cinco (05) últimos períodos do curso de odontologia da UFPI,

perfazendo um total de quinze (15) professores com atividade docente nas disciplinas profissionalizantes⁸ do referido curso. Destes professores, cinco responderam ao questionário na fase piloto e os outros dez na fase de coleta de dados válidos para a pesquisa. A predileção pelos professores dos últimos períodos do curso (do 5º ao 9º) como sujeitos da pesquisa, deu-se pelo fato das disciplinas profissionalizantes se concentrarem principalmente na segunda metade do curso. A eleição desses professores como sujeitos da pesquisa, deve-se ao fato desses professores estarem especialmente envolvidos com a formação profissional do aluno.

Os critérios utilizados para a seleção dos professores que fizeram parte da pesquisa foram os seguintes: titulação, todos os professores pesquisados possuem pós-graduação ao nível de mestrado ou doutorado; tempo de atividade docente, todos possuem tempo de atividade docente superior a cinco (05) anos; regime de trabalho, dando preferência aos que tinham maior carga horária semanal dedicada à UFPI (quadro 1); além da disponibilidade e presteza para responder o questionário. Para resguardar o anonimato dos professores que concordaram em figurar como sujeitos da pesquisa a identificação deles foi feita mediante os seguintes códigos: P01(primeiro professor a responder o questionário); P02(segundo professor

⁸ No currículo do curso de odontologia as disciplinas são agrupadas em básicas (parte comum) e profissionalizantes (parte diversificada) de acordo com a natureza dos conteúdos ministrados. As disciplinas básicas são comuns aos outros cursos das ciências biológicas ou da saúde, e as disciplinas profissionalizantes, são aquelas mais diretamente relacionadas com o exercício da atividade profissional do futuro cirurgião-dentista.

a responder o questionário), e assim sucessivamente até o décimo professor que participou como sujeito da pesquisa, identificado como P10.

QUADRO 01

Quesitos Sujeitos	Tempo de formação (em anos)	Titulação	Tempo de atividade docente (em anos)	Carga horária de trabalho na UFPI
Prof. 01	10 – 20	Mestre	5 – 10	20 h
Prof. 02	10 – 20	Doutor	5 – 10	D. E.
Prof. 03	10 – 20	Doutor	10 – 20	D. E.
Prof. 04	> 20	Mestre	> 20	40 h
Prof. 05	> 20	Mestre	> 20	40 h
Prof. 06	> 20	Doutor	> 20	D. E.
Prof. 07	> 20	Mestre	> 20	40 h
Prof. 08	10 – 20	Doutor	10 – 20	D. E.
Prof. 09	10 – 20	Doutor	10 – 20	D. E.
Prof. 10	10 – 20	Mestre	10 – 20	40 h

Os questionários foram aplicados, de acordo com a conveniência de horário e tempo apropriado para que o professor pudesse responder as questões postas, durante o período disponibilizado pelo pesquisador para a coleta de dados, o que ocorreu no próprio campus da UFPI ou em outro local indicado pelo professor, como consultório ou residência.

Os questionários foram aplicados em duas etapas: a primeira com cinco (05) professores, cujo objetivo era testar a viabilidade e a clareza das questões propostas. Após análise das respostas, foram feitos ajustes, e aplicados a outros dez (10) professores. Dentre estes dez (10) professores que responderam os questionários na segunda etapa, foram selecionados cinco (05) para a realização da entrevista. A escolha dos professores para a entrevista foi baseada nas respostas dadas nos questionários, sendo

selecionados aqueles professores que demonstraram maior familiaridade e envolvimento com o projeto pedagógico e com as diretrizes curriculares do curso, e que se mostraram mais dispostos a responder de forma completa e aprofundada as questões do questionário previamente aplicado. Utilizamos esse critério de seleção com o objetivo de alcançarmos um maior aprofundamento no tema estudado, durante a entrevista.

4.4 Os Instrumentos da Pesquisa e a Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a pesquisa foram o questionário⁹, a entrevista e os documentos institucionais, cujo tratamento utilizado foi a análise de conteúdo, na perspectiva de Richardson (1999, p.222) a análise de conteúdos é um modo de “compreender melhor o discurso”.

O questionário foi utilizado com o objetivo de verificar o grau de comprometimento dos professores de odontologia da UFPI com a carreira docente, a carga horária dedicada à faculdade, tempo de docência, regime de trabalho, bem como para caracterizar a forma como estes professores percebem o currículo do curso e o grau de conhecimento e

⁹ O questionário foi escolhido como instrumento de coleta de dados por ser um meio de simples execução e eficiência na observação das características de indivíduos ou grupos. Segundo Richardson (1999), o questionário é realmente uma entrevista estruturada.

comprometimento destas profissionais com o projeto pedagógico e as diretrizes curriculares do curso.

Foram elaboradas perguntas abertas e fechadas, de acordo com as características das informações que se pretendia obter. Em relação às perguntas fechadas, pretendeu-se traçar o perfil do professor de odontologia da UFPI no que concerne a variáveis mais objetivas como tempo de atividade docente, carga horária semanal dedicada à instituição, formação acadêmica e científica, enquanto as questões abertas prestaram-se à coleta de informações mais subjetivas, na tentativa de descobrir nas linhas, e nas entrelinhas, das respostas dadas pelos sujeitos, elementos capazes de contribuir na reflexão em torno da questão problema.

A opção por incluir perguntas abertas no questionário foi importante pela riqueza de informações contidas através desse tipo de questionamento, permitindo ao investigador, agir de forma seletiva com o propósito de tentar encontrar respostas relativas ao fenômeno estudado, uma vez que “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas [...] ao encontro da verdade científica mesmo que relativa e provisória” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 149). Nesse sentido, os mesmos autores opinam apropriadamente: “[...] tal como um mineiro apanha uma pedra, prescrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação”.

A aplicação do questionário com os sujeitos selecionados foi realizada entre os meses de janeiro e maio de 2004 individualmente e em local reservado, na própria UFPI e outro local escolhido pelo próprio sujeito investigado, sempre em horários sugeridos por eles, para que tivessem tempo suficiente para o preenchimento completo e detalhado das questões levantadas.

As entrevistas foram organizadas de forma semi-estruturada e realizadas no período de junho a agosto de 2004 com o objetivo de aprofundar as informações pré-concebidas através dos questionários. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) observam que “[...] a entrevista é usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Dessa forma, a opção pela realização de entrevistas, na coleta de dados, pretendeu suprir a falta de contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, possibilitando maior aprofundamento e envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo, elemento fundamental em pesquisas qualitativas.

Optamos pelo modelo de entrevista semi-estruturada por que, segundo Triviños (1987, p.146), possui a vantagem de: “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas

possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

A análise documental foi realizada em dois momentos distintos com finalidades diferentes: inicialmente, o estudo dos documentos oficiais do curso foi realizado para permitir uma maior aproximação entre o investigador e o seu objeto de estudo, contribuindo para a identificação de falhas, contradições e problemas que poderiam ser mais cuidadosamente averiguados através de outros métodos de investigação, e auxiliando, inclusive, na elaboração do questionário.

Em um segundo momento a análise documental foi realizada na perspectiva de confrontar as informações fornecidas pelos professores, através dos questionários, com os elementos obtidos através dos documentos já citados.

Lüdke e André (1986) consideram o uso da análise documental em pesquisas qualitativas uma fonte poderosa de evidências que podem fundamentar afirmações e declarações do pesquisador, e ressaltam ainda sua importância como técnica exploratória, no sentido de indicar problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos, ou para complementar as informações obtidas através de outras técnicas de coleta de dados.

Dessa forma, a análise documental não foi realizada na perspectiva convencional da “busca da verdade”, mas sim para observar, por meio destes escritos, a concepção de desenvolvimento curricular de seus autores, via prática pedagógica, bem como a coerência destes documentos entre si e deles com as informações obtidas através dos questionários e entrevistas.

Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares e o projeto pedagógico do curso de odontologia da UFPI foram cuidadosamente estudados e analisados a partir das informações contidas nos questionários.

CAPÍTULO V

ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Organização dos Dados

Neste capítulo tratamos da organização e da análise dos dados da pesquisa, tendo como base categorias construídas a partir dos dados coletados e o estudo teórico realizado.

Após sairmos do campo de investigação e realizarmos a leitura dos dados, decidimos pela organização destes em categorias¹⁰ a partir dos questionamentos feitos aos professores do curso. As perguntas abertas do questionário e da entrevista foram reorganizadas no sentido de dar maior clareza e coerência ao tratamento pertinente ao problema de investigação, que foi assim delimitado: **quais as interfaces entre o currículo do curso de odontologia e a prática pedagógica dos professores à luz dos seus próprios discursos?** É também, a partir do discurso dos sujeitos que vivem a cotidianidade da instituição, onde desenvolvem suas práticas profissionais

¹⁰ Categorias, neste trabalho, são informações organizadas de forma coerente tendo como referência dados da investigação. Neste caso ajustamos as questões do questionário e das entrevistas, tendo como fio condutor os temas tratados junto aos professores.

que o pesquisador, enquanto o outro da relação do ato de conhecer, pode também produzir conhecimento na inter-relação que se estabelece entre o objeto cognoscível e os sujeitos cognoscentes.

Assim, extraímos do estudo as seguintes categorias:

- 1 A concepção dos professores sobre o ensino de odontologia na UFPI;
- 2 A concepção dos professores a respeito do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares que orientam o curso;
- 3 A seleção de conteúdos e da bibliografia para a organização do ato docente;
- 4 Instrumentos de avaliação para verificar o alcance dos objetivos do ensino;
- 5 Metodologia de desenvolvimento curricular;
- 6 Relação entre o fazer docente e o currículo do curso.

A partir desta organização vamos definir a abrangência de cada uma destas categorias temáticas e analisar o discurso dos sujeitos a luz do quadro de referência teórica apresentado neste trabalho. O tratamento dos dados terá como base a análise de conteúdos. Para Richadson (1999, p.222):

a análise de conteúdo é um tema central para todas as ciências humanas e com o transcurso do tempo tem-se transformado em um instrumento importante para o estudo da interação entre os indivíduos. [...] trata-se de

compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes.

No presente trabalho a análise de conteúdos foi utilizada no intuito de perceber elementos presentes explicita ou implicitamente na fala dos sujeitos pesquisados, que remetam para a prática pedagógica desenvolvida por estes professores no exercício de sua função docente.

Após a coleta e organização dos discursos em categorias, os dados foram agrupados através da identificação de idéias ou de práticas semelhantes contidas em diferentes discursos, para, então, serem analisadas. A partir deste ponto, descreveremos as categorias e analisaremos os dados coletados.

1 A concepção dos professores sobre o ensino de odontologia na UFPI.

Esta categoria engloba o conteúdo dos discursos dos sujeitos sobre o ensino de odontologia na UFPI e sobre os seus professores, isto é, falam deles mesmos e de seus colegas de profissão, enquanto docentes do mesmo curso. As indagações para o formato desta categoria, dizem respeito à qualidade do curso na dimensão ensino, qualidades estas que na representação que é construída pelos professores investigados estão vinculadas ao trabalho e à qualificação dos docentes, senão vejamos:

O ensino é bom, pois o corpo docente é formado por professores qualificados, mas infelizmente alguns (professores) não têm compromisso com a instituição, com o ensino e com os alunos. A infra-estrutura também necessita ser melhorada para um melhor aproveitamento dos alunos, principalmente nos laboratórios e clínicas. (P02)

A dedicação da maior parte dos docentes, a boa qualificação dos professores, o espaço físico e os equipamentos razoáveis, conferem ao curso o conceito bom. (P04)

Embora estes professores não tenham deixado claro nesses trechos de seus discursos o que entendem por “boa qualificação dos professores”, esse conceito ficou claro para o investigador não só através do contato com os sujeitos investigados, mas também através do estudo do referencial teórico a respeito da formação profissional do docente universitário, que mostra que a valorização da qualificação científica em uma determinada área específica do conhecimento continua sobrepondo-se à formação pedagógica desse professor. Embora esse conceito venha sofrendo mudanças nos últimos anos conforme exposto no referencial teórico deste trabalho.

O ensino é bom, apesar da falta de estrutura em alguns aspectos, como a biblioteca. É formado por bons professores e por alunos selecionados (através do vestibular). O compromisso dos alunos e professores da instituição supera eventuais deficiências estruturais. (P10)

Embora faltem alguns equipamentos importantes para o desenvolvimento do curso; a biblioteca não é adequada, com relação à quantidade e qualidade de livros e periódicos, os alunos são bons, os professores em sua maioria têm formação adequada. Esse é um dos motivos para eu considerar o ensino bom. (P08)

Pelo que tenho observado, considero o curso regular, pois, embora tenha um quadro bem qualificado de professores e boas instalações, deparamo-nos com um dado concreto: o curso tem obtido conceitos regulares no provão. (P05)

Percebemos que os critérios utilizados para a conceituação do curso, por parte do discurso dos cinco professores transcritos acima, baseiam-se, sobretudo, na qualificação científica dos seus professores, e na infraestrutura física da faculdade; o conceito obtido na avaliação institucional realizada pelo MEC, também foi citado como critério de formação de opinião a respeito do curso. A percepção do crescimento científico, intelectual ou social do aluno, no entanto, não foi citada por nenhum dos sujeitos de investigação citados acima, no momento de avaliar qualitativamente o ensino de graduação no curso em que leciona. Ainda nessa mesma categoria, podemos observar nas transcrições abaixo que: dois professores declararam observar a importância do compromisso dos professores e dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem enquanto um professor tomou como base a satisfação dos objetivos contidos no projeto pedagógico, como critério para a conceituação do ensino oferecido pela instituição.

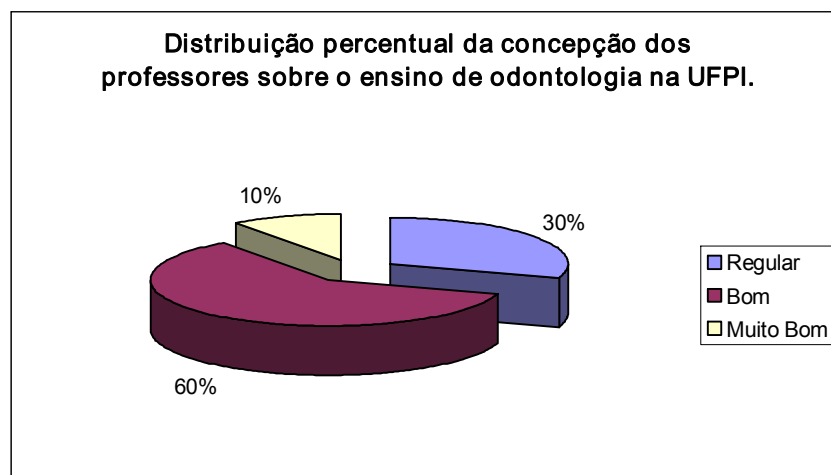
O ensino é bom, por atender ao projeto pedagógico planejado para o curso em apreço, e também pelo desempenho (satisfatório) dos odontólogos (formados pela UFPI) fora dos limites da UFPI. (P06)

Apesar das dificuldades, como a deficiência de funcionários, autorização e a eficácia do funcionamento de serviços como técnicos atualizados e com disposição ao serviço, a maior parte do corpo docente é formada por professores atualizados, qualificados e dispostos ao serviço e à missão do ensino, por isso considero o ensino muito bom. (P07)

O nível dos professores e o grau de dedicação e interesse do corpo docente e discente poderiam classificá-lo como muito bom. Infelizmente as condições materiais da universidade pública brasileira comprometem a qualidade do ensino, uma vez que equipamentos e materiais essenciais não são adquiridos. (P09)

Pelos resultados obtidos nesta categoria, concluímos que a maioria dos professores do curso de odontologia da UFPI considera que o ensino de graduação em odontologia oferecido por esta instituição é bom, conforme o gráfico 01. Embora dois professores afirmem que existem docentes descomprometidos com o curso e com os alunos, a maioria ressalta a boa qualificação e o compromisso dos professores com a instituição, como principal argumento para o desempenho satisfatório do curso.

Gráfico 01



As deficiências da estrutura física, dos equipamentos e da biblioteca da UFPI foram apontadas como os principais pontos negativos para a efetivação do ensino de odontologia na instituição.

A formação do aluno como foco central do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não foi percebido como elemento central na avaliação do curso por parte dos seus professores. Confirmando a visão desses professores, Masetto (2003, p.63) diz que, “em primeiro lugar é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas o ministrador de uma disciplina”.

2 A concepção dos professores a respeito do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares que orientam o curso.

Nessa categoria verificamos a concepção, o grau de conhecimento e envolvimento dos professores de odontologia da UFPI com o projeto pedagógico do curso no que diz respeito às diretrizes curriculares. Obtivemos os seguintes resultados:

As diretrizes curriculares são boas, pois tentam conciliar as demandas sociais e de mercado, ressaltando o caráter humanista e generalista do profissional formado pelas instituições. (P01)

As diretrizes são boas, por prever que o aluno saia com conhecimentos voltados para o exercício da profissão como clínico geral, o que é exigido pelo atual mercado de trabalho. Por outro lado não concordo que os profissionais especialistas sejam obrigados a ensinar todas as disciplinas. Há uma incoerência entre o que existe de pós-graduação e a exigência de professores que ministrem todas as disciplinas. (P08)

Os profissionais de odontologia egressos das universidades brasileiras devem ter boa formação generalista, com visão humanista. Está prevista, também, a maior

integração entre as especialidades para que não haja segmentação de conteúdo, por isso as considero boas. No entanto, discordo quando diz que o clínico generalista deve ministrar o conteúdo de todas as disciplinas. (P02)

Os elogios direcionados à preocupação com a formação humanista e generalista do cirurgião-dentista, contidas no projeto pedagógico, apontam para uma prática pedagógica reflexiva e para a formação interdisciplinar do aluno; contradiz, no entanto, os conceitos emitidos por estes mesmos professores, em outras categorias deste trabalho. Na categoria anterior, por exemplo, apenas um professor, dos dez sujeitos pesquisados, declarou utilizar os conceitos do projeto pedagógico, que inclui o perfil profissional do cirurgião-dentista, como critério para avaliação qualitativa do ensino.

São boas (as diretrizes), apesar de estabelecer a flexibilização da carga horária, das habilidades e das competências, o que dificulta o ajuste dos alunos transferidos, e a avaliação dos currículos dos cursos. Não vejo que diferencial geo-educacional corresponda à justificativa na flexibilização da carga horária e competências. (P07)

Considero as diretrizes regulares, pois tem como ponto positivo a ênfase na formação generalista dos profissionais, no entanto, preconiza a formação generalista do professor, o que é incompatível com a atual fase do desenvolvimento científico da odontologia. Além disso, é incoerente na medida em que recomenda ao mesmo tempo a formação atualizada do aluno (com relação aos avanços científicos e tecnológicos) e o ensino da odontologia voltado para a realidade social brasileira. (P10)

Os dados dessa categoria mostram que 60% dos professores investigados afirmam ter participado da elaboração do projeto pedagógico do curso de odontologia, e 70% atribuem conceito bom para este projeto. Quanto às diretrizes curriculares, 80% dos professores investigados

declararam conhecer este documento, e 70% destes sujeitos, as consideram boas conforme gráficos a seguir.

Gráfico 02

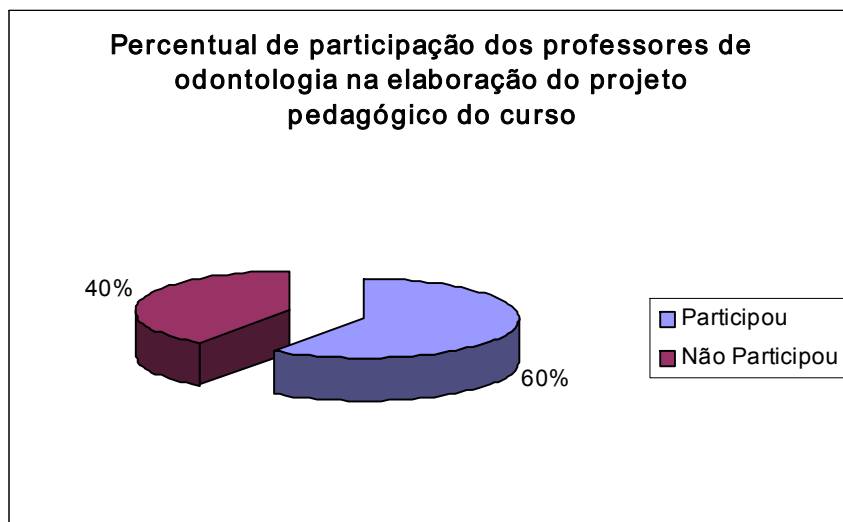


Gráfico 03

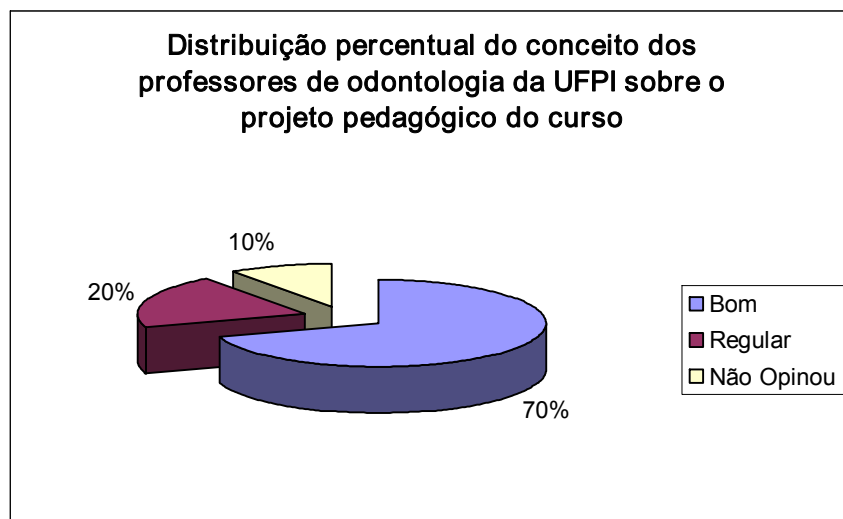


Gráfico 04

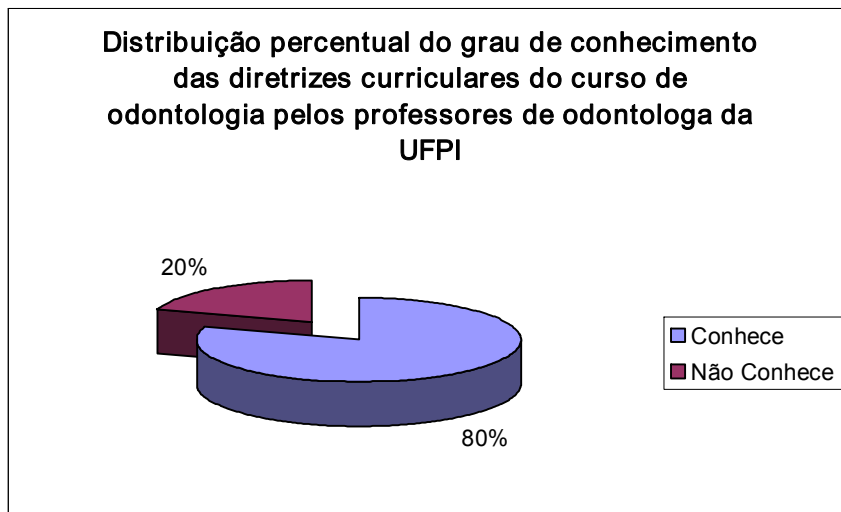
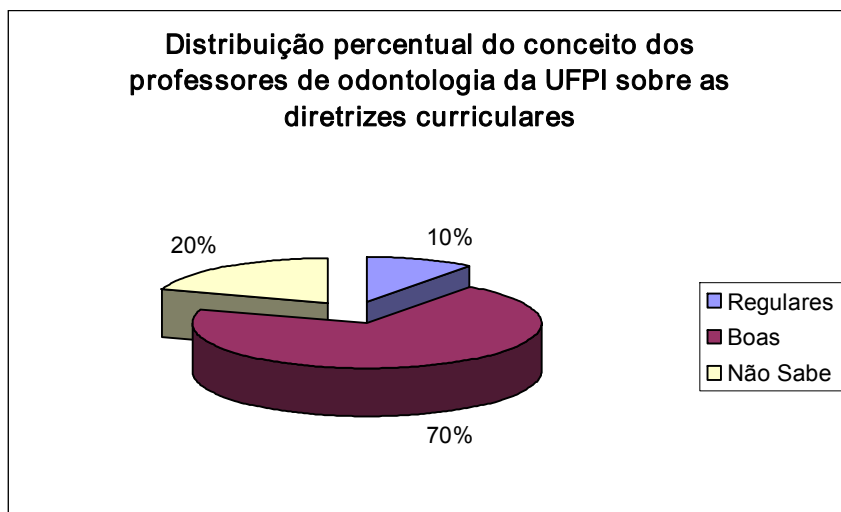


Gráfico 05



Dentre os vários motivos apontados pelos professores para a boa avaliação do projeto pedagógico do curso por parte destes sujeitos, identificamos a valorização da recomendação na formação humanista e generalista do cirurgião-dentista graduado pela instituição, a preocupação com as demandas sociais e com o mercado de trabalho.

O ensino da odontologia nas universidades brasileiras é tradicionalmente segmentado por disciplinas e, mesmo no Estágio Supervisionado em Clínica Integrada, disciplina do curso em que o aluno, sob supervisão do professor, presta atendimento integral ao paciente, de forma similar ao serviço que será desenvolvido pelo cirurgião-dentista generalista fora dos limites da universidade, é freqüente a fragmentação desta disciplina em clínicas isoladas. Inquiridos a este respeito a maioria dos professores defendem uma integração maior entre as disciplinas, no sentido de favorecer o perfil generalista do aluno, o que está em consonância com as recomendações das diretrizes.

No entanto, a recomendação do perfil generalista do professor, também presente nas diretrizes curriculares do curso pode ser percebido como um dos pontos de maior crítica por parte dos sujeitos pesquisados e como, de acordo com P10 é “incompatível com a atual fase do desenvolvimento científico da odontologia.”

3 A seleção de conteúdos e da bibliografia para a organização do ato docente.

Observamos nesse momento da pesquisa as estratégias utilizadas pelos professores de odontologia da UFPI para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como os fatores relacionados com a

escolha da bibliografia básica recomendada em seus planos de curso. Os seguintes discursos foram externados a esse respeito:

Seleciono os conteúdos com base nos objetivos curriculares, com ênfase na fundamentação para uma prática clínica, apoiada em evidências científicas atuais. Quanto à bibliografia, busco a coerência com o conteúdo ministrado, mesclando a literatura clássica com trabalhos atuais. (P01)

Percebemos na fala deste professor, e em todas as que se seguem de forma mais ou menos evidente, e nos planos das disciplinas, a preocupação com a escolha de uma base bibliográfica que contemple de forma coerente a prática clínica do cirurgião-dentista. O perfil profissional contido no projeto pedagógico e destacado na segunda categoria pelos professores parece pouco relevante na hora da escolha da bibliografia de cada disciplina individualmente que contemple a formação integral do profissional de odontologia. Vejamos:

Os conteúdos são selecionados principalmente pela relevância que terá durante o exercício profissional, ou seja, a aplicabilidade desse conteúdo no futuro. Já na escolha da bibliografia, levo em consideração a qualidade do livro e a importância do autor no cenário odontológico. (P02)

Observo a importância para a formação do aluno, dando ênfase à abordagem de promoção de saúde na disciplina. A bibliografia é escolhida de forma a contemplar todo o conteúdo abordado na disciplina, e pela atualização das obras. (P03)

No que concerne à bibliografia, busco a atualização de conhecimentos. Atualmente tento escrever manuais atualizados, tendo em vista a desatualização dos livros-texto e da inviabilidade dos alunos estudarem por artigos científicos por causa da grande carga horária. (P04)

Procuro abordar assuntos atuais, que tenham importância durante o desenvolvimento do curso, relação com os conteúdos de outras disciplinas, e aplicabilidade na prática profissional. A bibliografia deve contemplar os principais assuntos desenvolvidos na disciplina e ser atual. (P08)

Seleciono os conteúdos de acordo com a necessidade de conhecimento de um profissional generalista e pela exigência do mercado de trabalho. Hoje enfatizamos aspectos relacionados aos programas assistenciais incluindo PSF. (P06)

Observamos que os discursos dos professores estão condizentes com o projeto pedagógico do curso e com os planos das disciplinas ao demonstrar a ausência de conteúdos e fontes bibliográficas voltados à formação humana, social ou política do cirurgião-dentista. A formação profissional do odontólogo na Universidade Federal do Piauí é eminentemente técnica, o que vai de encontro às recomendações das diretrizes curriculares do curso. Senão vejamos:

Em reunião com a equipe de professores discute-se quais as prioridades de conteúdos, dentro dos limites da carga horária, que possam melhor contribuir na formação do cirurgião dentista generalista. A bibliografia é escolhida no sentido de contemplar o conteúdo do plano de ensino, e pela didática dos textos. (P05)

Para selecionar a bibliografia básica adotada pela disciplina, levo em consideração o compromisso científico dos autores, e a facilidade de acesso às obras por parte dos alunos. (P07)

Seleciono os conteúdos pela importância do assunto para a formação do dentista generalista, sempre buscando trazer para o aluno temas atuais, interessantes e relevantes. Já para a seleção da bibliografia, observo importância dos autores da obra na comunidade científica, a abordagem do conteúdo, e a atualidade. (P09)

Procuro fornecer ao aluno uma visão ampla da disciplina, sua importância dentro do contexto maior do curso, através da seleção de conteúdos que se

relacionem com os de outras disciplinas. A didática do autor, a abrangência de conteúdos e a atualização da obra são aspectos que costumam levar em consideração para selecionar a bibliografia que recomendo. (P10)

A análise das respostas transcritas acima, a respeito da seleção de conteúdos e da bibliografia, evidencia a preocupação dos professores com a formação generalista do graduando, refletindo a influência dessa recomendação, expressa nas diretrizes curriculares do curso, sob a seleção dos conteúdos e bibliografia pelos professores de odontologia. Percebemos, também, a coerência entre as respostas colhidas nesta categoria e na categoria anterior, onde a recomendação da formação do cirurgião-dentista generalista contida nas diretrizes curriculares foi elogiada pelos sujeitos da pesquisa. No entanto não há discurso voltado à preocupação com a formação humana do aluno.

Outro ponto de reflexão observado foi a importância dada pelos professores, durante a seleção da bibliografia básica da disciplina, para a representatividade dos autores da obra na comunidade científica, critério este ressaltado pelos professores da mesma forma que a atualidade da obra e a didática do texto.

4 Instrumentos de avaliação para verificar o alcance dos objetivos do ensino.

Essa categoria engloba as técnicas, critérios e instrumentos utilizados pelos professores de odontologia, no sentido de verificar a eficácia de sua

ação docente a partir dos objetivos traçados nos planos de curso de suas disciplinas. Vejamos:

A verificação dos objetivos da disciplina é feito através das avaliações teóricas e práticas. P04

Através de provas escritas objetivas e subjetivas, e através de provas práticas, observo se os objetivos da disciplina foram alcançados. P06

Através de avaliações escritas, e da observação e avaliação do desempenho dos alunos durante as aulas práticas, procuro verificar o alcance dos objetivos propostos. P09

A consecução dos objetivos é verificada por meio das avaliações teóricas e práticas, e, também, pelo desempenho diário dos alunos nas atividades práticas. P02

Através das avaliações teóricas e práticas e do acompanhamento do aluno em períodos subsequentes¹¹. P05

Através de provas escritas objetivas e subjetivas, e através de provas práticas, observo se os objetivos da disciplina foram alcançados. P06

Para Masetto (2003), o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem, e este resulta da inter-relação de pelo menos três elementos: o aluno, o professor, e um plano de aprendizagem. Dessa forma, qualquer processo avaliativo, deve levar em conta não apenas o desempenho do aluno, mas também o desempenho do professor, e mais, a adequação de ambos ao plano de aprendizagem proposto para o processo. Os discursos

¹¹ Grande parte dos professores de odontologia lecionam em mais de uma disciplina, o que possibilita o contato com o aluno em mais de um período ao longo do curso de graduação.

dos cinco professores transcritos acima apontam não só para a avaliação unilateral do aluno, mas ainda para a pequena variação nos métodos e instrumentos avaliativos utilizados por estes sujeitos. Dando prosseguimento aos discursos vejamos:

Atualmente faço aplicação de questionários aula-a-aula, antes de iniciar a aplicação do novo conhecimento, procuro questionar os alunos sobre a importância do conteúdo da aula anterior, dessa forma verifico se o objetivo de cada aula foi alcançado. (P07)

Os objetivos são avaliados através do acompanhamento diário de cada aluno, das avaliações, e em conversa com professores de períodos subsequentes. (P08)

Avalio os resultados da disciplina através da aplicação de questionário aberto e não identificado, do monitoramento das disciplinas subsequentes com conteúdos afins, além da avaliação qualitativa do desempenho do aluno ao final da disciplina. (P01)

As provas teóricas e práticas são utilizadas como instrumento para verificar o alcance dos objetivos do ensino por praticamente todos os professores investigados. Alguns outros critérios como a observação do rendimento do aluno durante as aulas práticas, seja no período em curso seja em períodos subsequentes, também é bastante utilizado para este fim. Todos os instrumentos apontados pelos sujeitos, no entanto, estão centrados na avaliação do desempenho apenas do aluno, quer seja através de avaliações teóricas, quer seja pelo seu desempenho na prática. Os professores não deixam claro se eles utilizam os resultados da avaliação para redirecionar o seu ensino.

5 Metodologia de desenvolvimento curricular.

Observamos nessa categoria a metodologia utilizada pelos professores para o desenvolvimento do currículo na atividade diária do fazer docente, ou seja, como desenvolvem sua prática docente e que modelos de ensino são internalizados e utilizados por eles. Observemos o que dizem os professores a esse respeito:

Minhas aulas teóricas são expositivas. Uso como recurso didático o retroprojetor, o projetor de slides e o data-show. As aulas práticas são realizadas no laboratório, através de demonstração e orientação individual aos alunos. (P03)

As aulas teóricas são expositivas, com a utilização de data-show. Nas aulas práticas o aluno realiza o atendimento de pacientes na clínica, sob supervisão dos professores. (P10)

Realizo aulas teóricas expositivas, com o auxílio do data-show. As aulas práticas são realizadas de duas formas: no laboratório (demonstração e exercício para os alunos), e na Clínica (atendimento de pacientes). (P05)

Percebemos aqui, pelo discurso desses três sujeitos de investigação, a falta que a formação pedagógica faz no desenvolvimento da sua prática docente. A supervalorização de um recurso didático em detrimento de todos os outros demonstra a fragilidade metodológica destes professores, e evidencia a necessidade de cursos de formação continuada, preparatórios para a docência, além de ficar evidente o modelo de formação deste

profissional, fica também descoberto o modelo de prática docente desenvolvido. Continuemos com as falas:

O desenvolvimento do conteúdo teórico ocorre através de aulas expositivas com projeções múltiplas, além de grupos de discussão e seminários comentados. Nas aulas práticas procuro alternar atividades clínicas demonstrativas e visitas a entidades fora dos limites da universidade. (P01)

As aulas teóricas são expositivas, realizadas com o auxílio de computador e data-show, seminários apresentados pelos alunos, e grupos de discussão. As aulas práticas acontecem em escolas, creches ou espaços comunitários, e em atividades educativas e preventivas na clínica da UFPI. (P02)

Nas aulas teóricas procuro apresentar os resultados de trabalhos científicos, ilustrando com casos clínicos. Utilizo como recurso para estas aulas o data-show. Nas aulas práticas os alunos realizam a elaboração e discussão de casos clínicos, e o planejamento de todos os casos, seguindo o protocolo determinado pela disciplina. (P04)

Procuro alternar aulas expositivas, com o auxílio de slides, com seminários e demonstrações. Nas atividades práticas o conteúdo teórico ministrado é aplicado, como forma de fixar melhor e sedimentar o assunto, além de desenvolver a habilidade manual. (P06)

Nesta última fala, o professor P06 relata com clareza os objetivos das atividades práticas que são o de sedimentar os conteúdos teóricos da disciplina, escolhidos a partir de critérios já discutidos em categoria anterior, e de desenvolver habilidade manual, mas sem preocupação com qualquer outro aspecto formativo desejável em um curso de graduação e posto nas diretrizes curriculares.

Na minha disciplina, predomina aulas expositivas com a utilização de recursos audio-visuais, mas realizo, também, atividades como seminários

(aproximadamente 1/5 das aulas), trabalhos escritos e atividades para desenvolver habilidades manuais. As aulas práticas são realizadas nos laboratórios através da demonstração em modelos, e de exercícios desenvolvidos em sala de aula, complementados em casa e entregues em prazos pré-estabelecidos. (P07)

Realizo aulas teóricas expositivas, geralmente utilizando o projetor de slide ou o data-show, e seminários com os alunos. As aulas práticas são todas laboratoriais. (P08)

Predomina as aulas expositivas, com a utilização de recursos áudio-visuais, além de seminários e grupos de discussão. Nas aulas práticas os alunos observam, inicialmente, a demonstração do professor e, posteriormente, passam a atender os pacientes sob orientação e supervisão constante do corpo docente. (P09)

Observamos um evidente predomínio de aulas teóricas expositivas, com a utilização de recursos didáticos audio-visuais. A maioria das aulas práticas é realizada, de acordo com a natureza da disciplina, em laboratórios ou nas clínicas da universidade. No entanto, algumas disciplinas, embora isoladas, se encarregam de promover o contato do aluno com a comunidade, através de visitas à creches , postos de saúde e outros centros sociais, o que, de certa forma, se contrapõe aos princípios de interdisciplinaridade e de contextualização dos conteúdos preconizada pelas diretrizes curriculares e ressaltada pelos professores do curso.

6 Relação entre o fazer docente e o currículo do curso.

Agruparemos nessa categoria as informações passadas pelos sujeitos, que dizem respeito à conexão feita por eles, entre o seu próprio fazer

docente e o currículo do curso. Aqui evidenciamos as interfaces entre a prática pedagógica e o currículo do curso. Vejamos os dados:

Na verdade o currículo é um guia para o desenvolvimento de todas as disciplinas, e eu procuro seguir suas orientações e recomendações no desenvolvimento das minhas aulas. Procuro passar o conhecimento contextualizado, fornecendo uma visão generalista dos conteúdos, procuro trabalhar os conteúdos interdisciplinares como a ética e a responsabilidade profissional dentro da sala de aula, enfim, o currículo traça um perfil do profissional que deve ser formado no curso, e nós, professores, procuramos favorecer a formação de profissionais com este perfil. No caso da odontologia, buscamos a formação de um profissional generalista, ético e atualizado cientificamente, com boa qualificação científica e técnica. (P02)

Na sala de aula eu procuro situar a disciplina e o assunto que eu estou ministrando naquele dia, dentro do contexto do curso, ou seja, relacionar o conteúdo que eu estou trabalhando com as outras especialidades da odontologia. Essa é a relação que faço com o currículo, que aponta a necessidade de formação de um profissional generalista e para a integração dos conteúdos de todas as disciplinas. (P06)

Eu procuro trabalhar os conteúdos em sala de aula levando em consideração o currículo do nosso curso, que é quem organiza a forma como o processo de ensino irá se desenvolver. Por exemplo: quando eu vou ministrar uma aula de um determinado assunto eu vejo, de acordo com o período que os alunos estão cursando, tudo o que eles já devem saber sobre aquele tema, através dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas e relaciono o conteúdo trabalhado em sala de aula com o que eles já viram e com o conhecimento que eles ainda não tiveram acesso, servindo de base para as outras disciplinas que eles ainda vão cursar. (P07)

Em sala de aula eu sigo as recomendações contidas no currículo, procurando atingir os objetivos que o currículo aponta para o curso e para a formação profissional do aluno. Nesse sentido, procuro trabalhar os conteúdos de forma integrada, para seguir as recomendações curriculares, formar um profissional generalista, ético, cientificamente preparado, atualizado e tecnicamente competente, ou seja, formar um profissional pronto para atender as necessidades de mercado de trabalho e as demandas sociais. Não adianta formar profissionais altamente qualificados no ponto de vista técnico e científico, e que não tenha consciência da nossa realidade social, o currículo deixa bem clara a necessidade de formar profissionais competentes cientificamente e, também, conscientes da

nossa realidade social, que conheçam as verdadeiras condições de saúde da sociedade piauiense e brasileira, de uma forma geral. Acho que é isso que o nosso currículo preconiza e é isso que procuro trabalhar em sala de aula, a formação de cirurgiões-dentistas generalistas e com uma visão ampla da realidade social. (P08)

Na sala de aula eu procuro abordar minha disciplina específica correlacionando com todas as demais disciplinas do curso, com isso, estou favorecendo a formação de profissionais que atendam os objetivos do currículo, que é a formação de profissionais generalistas, com uma ampla visão do todo. (P09)

Nessa última categoria podemos avaliar as interações feitas pelos professores entre a sua prática docente e o currículo. Observamos na unanimidade dos discursos a preocupação com a formação do profissional generalista e com a integração entre as disciplinas, o que parece não refletir na metodologia do desenvolvimento curricular, visto que, apesar dos relatos de contextualização dos conteúdos teóricos por estes professores, as disciplinas teóricas desenvolvem-se, ainda, de forma fragmentada, em sua maioria. No entanto, demonstram, pelo discurso, que conhecem o projeto do curso e desejam ser fiéis às suas recomendações.

Pela natureza do curso e das disciplinas práticas encontramos esta relação estreita entre o currículo, os planos de ensino, que são bastante detalhados e o que os sujeitos anunciam sobre como desenvolvem os conteúdos das suas disciplinas. Neste ponto da investigação fica evidente o que nos diz Goodlad (1977 apud DOMINGUES, 1985 p.27; GRILLO, 1988, p.13) a respeito das diferentes posições de currículo percebido pelos pesquisados, isto é, o curso de odontologia tem um currículo prescrito –

formal – com base nas diretrizes curriculares do MEC; na sala de aula, nos laboratórios do curso ocorre a operacionalização do currículo que só é percebido pelo olhar de um observador atento – currículo operacional. No caso desta pesquisa voltamos nossa atenção para o currículo percebido, que é o que o professor diz que está fazendo na sala de aula e nas razões de sua atuação, por isso a importância do discurso dos sujeitos para avaliarmos esta dimensão do objeto da investigação. Finalmente o currículo experimentado pelos alunos do curso como eles o percebem, o qual não é objeto desta investigação não dando assim para avaliarmos essa dimensão.

Percebemos uma estreita relação entre a ação docente e o currículo do curso, no que diz respeito às disciplinas práticas com base num modelo de ensino acadêmico-tradicional e técnico-linear. Há assim uma transposição do que está no currículo formal no que diz respeito às disciplinas práticas delimitado e explicitado nos planos das disciplinas e a sua percepção pelos professores de como ele transmite estes conteúdos. Tudo está muito bem encadeado, de forma coerente e preciso. Em relação às disciplinas de Sociologia e Antropologia Cultural e as outras dimensões do currículo como a interdisciplinaridade significativa entre as exigências do MEC e a ação institucional da UFPI.

5.2 Considerações Finais

Através da análise do discurso dos professores de odontologia da UFPI, podemos perceber que oitenta por cento dos professores pesquisados demonstra conhecer tanto as diretrizes curriculares quanto o projeto pedagógico do curso. Estes documentos, de uma forma geral, foram avaliados positivamente por estes professores, o que não significa que suas recomendações estejam sendo integralmente cumpridas na prática pedagógica destes sujeitos.

Dessa forma, cabem algumas considerações no sentido de identificar as interfaces entre a prática pedagógica dos professores investigados, a partir de seus discursos, e o currículo do curso.

A preocupação com a formação ética, humana e social estabelecida pelas diretrizes curriculares para a formação do cirurgião-dentista egresso das instituições de ensino superior brasileira, foi bastante elogiada pelos professores, e apontada como ponto positivo do curso de graduação em odontologia da UFPI.

Neste quesito a pesquisa observou uma relativa contradição entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica declarada pelos sujeitos, que afirmaram promover através de sua ação docente, o aperfeiçoamento ético e humano de seus alunos, além da formação técnica. De fato, os professores

declararam recomendar e cobrar a postura ética e humana dos alunos, no entanto, tal preocupação parece não se refletir na escolha da bibliografia recomendada pela disciplina ou dos conteúdos constantes nos planos de curso como para serem trabalhados em sala de aula, assim como ao modelo de prática docente desenvolvido por eles.

Nesse sentido, tanto a escolha da bibliografia quanto à dos conteúdos refletem o privilégio do caráter teórico-técnico do ensino, senão a total ausência de temas ou textos relacionados a outros aspectos da formação acadêmica, constantes nos planos de curso e projeto pedagógico do curso, e ressaltados pelos professores investigados como pontos de interesse em suas disciplinas.

Quanto à formação generalista do cirurgião-dentista, embora consensualmente elogiado pelos professores, constitui um outro ponto de incoerência em diferentes trechos das entrevistas. Embora os conteúdos e bibliografias contemplem tal pretensão, a metodologia empregada pela grande maioria dos professores para o desenvolvimento curricular, baseada quase que exclusivamente em aulas teóricas expositivas e em aulas práticas em laboratórios ou clínicas isoladas, remete para a compartimentalização de conteúdos e fragmentação do ensino.

Ainda no que se refere à metodologia do ensino podemos notar outros pontos conflituosos entre as recomendações curriculares e a prática

pedagógica dos professores, a formação de profissionais adaptados para o trabalho em equipe, por exemplo, não é favorecido através da metodologia empregada pelos sujeitos, baseada quase que exclusivamente em aulas expositivas e treinamento técnico individual.

Assim o modelo de ensino internacionalizado e desenvolvido pelos professores de odontologia da UFPI foi claramente identificado em seus discursos como sendo na perspectiva acadêmica com ênfase na transmissão de conhecimentos e na conseqüente consideração do aluno enquanto sujeito passivo. O ensino nessa perspectiva é essencialmente baseado em suas experiências pessoais em sala de aula a partir do exemplo proveniente de outros professores ao longo de sua vida acadêmica. Outro modelo que percebemos na prática profissional dos professores foi a tradução da perspectiva técnica, tendo o professor como conhecedor e aplicador dos conhecimentos científicos. Trata-se de um agir instrumental mediante a aplicação de técnicas científicas.

Finalmente, quando inquiridos a respeito da influência do currículo em seu fazer docente, percebemos a importância dada pelos professores para as recomendações contidas no currículo, o reconhecimento das diretrizes curriculares como fundamental para a padronização do ensino e a necessidade do envolvimento com o projeto pedagógico do curso, ressaltamos aqui também, a avaliação positiva dos sujeitos a todos esses documentos.

No entanto, a deficiência na formação pedagógica desses professores, fundamentada em capítulos anteriores desta dissertação, explica a dificuldade dos sujeitos em adotar um procedimento metodológico compatível com os objetivos pretendidos em sua prática docente, o que recomendamos a adoção de processos de formação continuada na área didático-pedagógica. Se não é de bom senso que todo professor seja um pedagogo, também não nos parece de bom senso eximirmo-nos desse processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org) *Avaliação Educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Articulação Universidade, 1999.
- ALONSO, M. (org.) *O Trabalho Docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AZEVEDO, F. de. *A Transmissão da cultura*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, T. M. (org.) *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.57-68.
- BESERRA, M. P. do S. *A Construção dos Saberes Pedagógicos na Prática dos Docentes da Universidade Federal do Piauí Campos Ministro Reis Velloso – Parnaíba – PI*. Dissertação de mestrado. Teresina: UFPI, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, J. E. de A. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D. A. (org.) *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 58.032, de 22 de março de 1966. Concede reconhecimento à Faculdade de Odontologia do Piauí.
- BRASIL. Decreto nº 5.081, de 22 de agosto de 1966. Regula o exercício da Odontologia.
- BRASIL. SESu/MEC. *Instrumento de verificação das condições de oferta dos cursos de graduação em odontologia*. Brasília: Comissão de Especialistas de Ensino de Odontologia/SESu/MEC, 1998.
- BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES 3/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.10.
- CARVALHO, M. A. de. *A Prática Pedagógica Como Fundamento Para se Repensar a Formação do Professor*. PUC/SP. Tese de doutorado, 1998.
- CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001.

- CHACON, V. C. A cultura democrática: educação como prioridade nacional. In: *CRUB. Educação: prioridade nacional*. Brasília, 1982.
- CHAGAS, V. *A Luta pela Universidade no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, UFRJ, Comissão de Planejamento / Serviço de Divulgação, 1967.
- COLL C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1987.
- CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores* São Paulo: Cortez, 2002
- DOMINGUES, J. L. *O Cotidiano da Escola de 1º Grau: O Sonho e a Realidade*. PUC/SP. Tese de Doutorado, 1985.
- DUSSEL, I. O Currículo Híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: MACADO, E.; LOPES, A. C. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortés, 2002.
- FÁVERO, M. de L. de A. *Universidade Brasileira em Busca de Sua Identidade*. Rio de Janeiro: Vozes 1977.
- FERRO, L. B. *Educação e saúde: o ensino odontológico no Piauí – história, memória e realidade*. Dissertação de mestrado. Teresina: UFPI, 2005.
- GATTI, B. A. *Pesquisa em Educação: um tema em debate* In: Cadernos de pesquisa.n 80. São Paulo: 1992.
- GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- GÓMEZ, A. I. P. Modelos Metodológicos de Investigação Educativa. In: SACRISTÃ, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GRILLO, M. *et al*. Construção social do currículo. In: Ensino, revisão crítica. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1998.
- HENTZ, P. O currículo no Brasil. *Ensino em Re-vista*, 7 (1): 47-56, jul.98/jun.99.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org) *Currículo: debates contemporâneos* São Paulo: Cortés 2002.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MASETTO T. M. *Competência Pedagógica do professor Universitário*. São Paulo: Sumos, 2003.
- MASETTO T. M. (org) *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. 3ed. Campinas: Papirus, 1997.

- MOREIRA, A. F. B. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. (org) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. (org) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. O Caráter Emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: ALONSO, M. (org.) *O Trabalho Docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed São Paulo: Atlas, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SILVA, T. T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Portugal: Porto Editora, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. *A Formação do Professor de Terceiro Grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

Esse questionário tem o objetivo de coletar dados para a pesquisa: *Interfaces Entre a Prática Pedagógica e o Currículo do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal do Piauí à Luz do Discurso de seus Professores*. Os resultados serão utilizados em publicações e/ou eventos científicos sem a identificação de nenhum dos participantes.

- 01) Quanto tempo o Sr (a) tem de formado em odontologia?
 - a. Até 5 anos
 - b. De 5 a 10 anos
 - c. De 10 a 20 anos
 - d. Mais de 20 anos
- 02) Há quanto tempo exerce a função de docente?
 - a. Até 5 anos
 - b. De 5 a 10 anos
 - c. De 10 a 20 anos
 - d. Mais de 20 anos
- 03) Qual sua carga horária semanal dedicada oficialmente a esta universidade?
 - a. 20 horas
 - b. 40 horas
 - c. Dedicção exclusiva
- 04) O Sr (a) leciona em alguma outra faculdade além da UFPI?
 - a. Sim
 - b. Não
- 05) Se a resposta da pergunta anterior for sim, qual a carga horária total que o Sr (a) dedica semanalmente à docência?
 - a. 20 horas
 - b. 40 horas
 - c. Mais de 40 horas
- 06) O Sr (a) teve alguma participação na elaboração do projeto pedagógico do curso de odontologia da UFPI?
 - a. Sim
 - b. Não
- 07) O que o Sr (a) acha do projeto pedagógico do curso?
 - a. Bom
 - b. Regular
 - c. Ruim
 - d. Não o conheço a ponto de opinar

08) O que o Sr (a) acha do ensino de odontologia da UFPI?

- a. Muito bom
- b. Bom
- c. Regular
- d. Insuficiente
- e. Fraco

Justifique sua resposta:

09) O Sr (a) já teve oportunidade de ler as diretrizes curriculares definidas pelo MEC em 2002, para o ensino da odontologia no Brasil?

- a. Sim
- b. Não

10) Se a resposta da pergunta anterior for sim, o que o Sr (a) achou?

- a. Muito boas
- b. Boas
- c. Regulares
- d. Ruins
- e. Muito ruins

Justifique sua resposta:

11) Como o Sr(a) seleciona os conteúdos a serem ministrados em sua disciplina?

12) No que se refere à bibliografia básica recomendada em seu plano de curso, quais os motivos que levaram o Sr(a) a selecioná-la?

13) Como o Sr(a) costuma verificar se os objetivos pretendidos pela disciplina, constantes no plano de curso, foram realmente alcançados após o término do período?

14) De que forma é predominantemente ministrado o conteúdo teórico de sua disciplina? Quais recursos são predominantemente utilizados?

15) E as aulas práticas como ocorrem em sua predominância?

16) Quais aspectos são observados e avaliados durante as aulas práticas?

Roteiro Para Entrevista

- 01) Qual sua participação na elaboração do projeto pedagógico do curso de Odontologia da UFPI
- 02) O Sr (a) considera que o ensino de odontologia da UFPI tem seguido as propostas e orientações contidas nesse documento?
- 03) Quanto às diretrizes curriculares para o curso de odontologia, definidas pelo MEC em 2002, qual seu posicionamento a respeito dessas diretrizes?
- 04) O Sr (a) considera que o curso de odontologia da UFPI vem seguindo as orientações contidas nesse documento?
- 05) Individualmente, o Sr (a) leva em consideração esses documentos (projeto pedagógico e diretrizes curriculares) na elaboração do seu plano de curso ou no desenvolver de sua atividade profissional como professor?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Orientado

Declaro que aceito participar da pesquisa: INTERFACES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ À LUZ DO DISCURSO DE SEUS PROFESSORES, estando ciente que nada do que vou responder ou submeter-me durante a pesquisa causar-me-ão danos morais ou físicos. Declaro, ainda que poderei retirar a minha colaboração em qualquer momento da pesquisa e que estou informado de que os resultados deste trabalho serão publicados em reuniões científicas, sem identificação de nenhum dos participantes deste evento.

Teresina, ----- de ----- de-----.

Entrevistador

Entrevistado

ANEXOS