



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA

**ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
ODONTOLOGIA PELO OLHAR DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DE UMA
UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

DOUTORADO

Roselita Sebold

Florianópolis

2019

Roselita Sebold

**ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
ODONTOLOGIA PELO OLHAR DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO DE UMA
UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Odontologia, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Odontologia.
Área de Concentração Odontologia em Saúde Coletiva.

Profa. Orientadora: Dr^a. Daniela Lemos Carcereri

Profa. Coorientadora: Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sebold, Roselita

Estudo sobre a prática do professor de odontologia pelo olhar do estudante de graduação de uma Universidade do sul do Brasil / Roselita Sebold ; orientadora, Daniela Lemos Carcereri, coorientadora, Vânia Marli Schubert Backes, 2019.
134 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Odontologia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Odontologia. 2. Estudante. 3. Professor. 4. Educação Superior. 5. Aprendizagem. I. Carcereri, Daniela Lemos . II. Backes, Vânia Marli Schubert. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Odontologia. IV. Título.

ROSELITA SEBOLD

**ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DE ODONTOLOGIA PELO OLHAR DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO
DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Mario Uriarte Neto, Dr.
Instituição Universidade do Vale do Itajaí

Prof. João Luiz Gurgel Calvet da Silveira, Dr.
Instituição Universidade Regional de Blumenau

Prof.(a) Marta Lenise do Prado, Dr.(a)
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Mirelle Finkler, Dr.(a)
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Grasiela Garret da Silva, Dra.
Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Odontologia pelo Programa de Pós-Graduação em Odontologia.

Prof.(a) Elena Riet Correa Rivero, Dr.(a)
Coordenador(a) do Programa

Prof.(a) Daniela Lemos Carcereri, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2019

Dedico mais essa etapa em minha formação
aos meus pais, Reinaldo (in **memorian**) e
Rosa, com todo meu amor e gratidão, por tudo
que fizeram por mim ao longo de minha vida,
pois sem eles não conseguiria chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Quatro anos se passaram e o desenvolvimento da pesquisa foi uma árdua jornada de desafios, construção e amadurecimento. Nenhuma iniciativa é realizada de forma fácil e sem empenho. Os desafios não foram pequenos, no entanto, as motivações foram maiores, somadas às espontâneas generosidades que fizeram possível a transformação dos momentos de angústia e sofrimento em uma jornada de aprendizado e companheirismo. Mas tudo isso só foi possível devido a constante presença de:

“Deus, porque é a luz, fortaleza, proteção e sabedoria que dá sentido à minha vida e força para superar todos os obstáculos.”

Agradeço à minha mãe Rosa Sebold, pela simplicidade, mas sempre com muita sabedoria para me educar, por seu companheirismo, por sua imensa espiritualidade, pelos belos exemplos que possibilitou me tornar a pessoa que sou, por ter se sacrificado para investir na minha educação e me incentivado a andar pelos caminhos do conhecimento capaz de transformar as pessoas. Mãe, você é luz em minha vida. Obrigada por viver comigo meus sonhos, sempre me dando força nos momentos difíceis, por acreditar em mim, dividir muitas das minhas angústias e principalmente das conquistas. Agradeço com muito amor por ser minha maravilhosa mãe.

Agradeço as minhas filhas Maria Luíza, Júlia Maria e netos Matheus Eduardo e Ágata Cristina verdadeiros anjos da guarda em minha vida, todo meu esforço e muitas vezes ausência sempre foi pensando em um bem maior. Obrigada pelo apoio, compreensão e valioso auxílio durante toda essa etapa das nossas vidas. Também agradeço a minha irmã, Rosana, e sobrinha, Sofia pelo apoio e confiança.

Agradeço à Daniela Lemos Carcereri, na qualidade de amiga de longa data e agora como orientadora, os inesquecíveis diálogos. Sou inteiramente grata por essa orientação que ultrapassa a tese, bem como o imenso carinho nos momentos de dificuldade e de dor, me perdoe pelas falhas. Obrigada pelo privilégio de ter tido a sorte de conviver com uma pessoa tão generosa, dedicada, comprometida, um verdadeiro exemplo de boa professora. Agradeço, sobretudo, o privilégio de haver participado em uma macro pesquisa, com um objeto de pesquisa que sou apaixonada, que me desafiou e muito me enriqueceu.

Agradeço à professora Vânia Marli Schubert Backes coorientadora, pela maravilhosa acolhida em sua disciplina, pelo seu incentivo, disponibilidade e apoio que sempre demonstrou. Aqui lhe exprimo a minha gratidão.

Agradeço também aos amig@s que fiz em Barcelona, na Espanha, que me receberam com tanto carinho e com quem muito aprendi, resolvi não nomeá-los para não correr o risco de esquecer nenhum nome.

Quero agradecer também a paciência da Ana Maria quando à frente da secretaria da Pós Graduação de Odontologia, por ter tornado mais leve essa fase, principalmente no dia da defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Odontologia, principalmente aos da área de concentração Odontologia em Saúde Coletiva, por partilharem seus conhecimentos.

À Ana Carol por seu companheirismo e carinho, em especial pelo empenho com a documentação para a defesa deste trabalho.

À Dr^a Grasiela Garrett da Silva pela inestimável ajuda no levantamento de dados, por partilhar todo seu conhecimento e organização. Meu muito obrigada de coração.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona, que otimizou o desenvolvimento deste trabalho, sob a orientação do professor Dr. José Luis Medina Moya a quem agradeço a oportunidade e dedicação.

Ao Prof. Dr. José Luis Medina Moya (Universitat de Barcelona - Espanha) pela participação na banca de qualificação e pela orientação no doutorado sanduíche; aos professores da banca de qualificação e que participaram também da defesa, Dr. João Luiz Gurgel Calvet da Silveira (FURB – SC), Dr^a Marta Lenise do Prado (UFSC) e aos que estiveram presentes somente na banca de defesa, Dr. Mario Uriarte Neto (UNIVALI – SC), Prof^a Dr^a Mirelle Finkler (UFSC), Prof^a Dr^a Grasiela Garrett da Silva, agradeço as suas preciosas considerações ao presente trabalho e generosas sugestões de aprimoramento.

Agradeço as Professoras da Enfermagem e em especial a Professora Dr^a. Vânia Marli Schubert Backes e a professora Dr^a Marta Lenise do Prado que me receberam em suas disciplinas propiciando meu aprofundamento na temática da formação.

Agradeço aos motoristas da secretaria de saúde, em especial ao seu Haroldo e ao Charles que partilharam tantas idas e vindas para Universidade, muitas histórias, cansaço, enfim quatro anos se passaram.

Agradeço afetuosamente à amiga Darclé Cardoso, pelo incentivo que sempre dedicou às minhas empreitadas e pela atenção afetuosa comigo e com o término da tese e a sua mãe Lurdes que me acolheu com tanto carinho por tantas noites.

Agradeço aos professores e alunos que aceitaram participar desta pesquisa e que são coautores deste trabalho.

Provavelmente há muito mais a quem agradecer... A todos aqueles que, embora não nomeados, e que me apoiaram em distintos momentos e por suas presenças afetivas e inesquecíveis o meu mais sincero agradecimento.

Quem não compreende um olhar.
Tampouco compreenderá uma longa explicação.

(Mario Quintana)

RESUMO

O uso de estratégias pedagógicas nas quais o estudante seja o sujeito ativo do processo de aprendizagem e o professor o facilitador deste processo deve ser pilar fundamental para o ensino odontológico no Brasil. Este estudo buscou compreender o olhar do estudante sobre a prática pedagógica do professor de graduação em Odontologia de uma universidade do sul do Brasil, à luz do referencial teórico de Shulman (1986, 1987, 2005) e Bain (2007). Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa e abordagem interpretativa, fundamentada na corrente fenomenológico-hermenêutica, proposta por Gadamer (2008). Inicialmente procedeu-se à aproximação com o campo teórico da pesquisa, qual seja o ensino odontológico, com foco na visão do estudante. Esta primeira etapa foi realizada por meio de uma revisão integrativa da literatura descrita no primeiro artigo desta tese. Para a etapa da coleta de dados os participantes foram selecionados por meio de amostra intencional, com estudantes regularmente matriculados em três disciplinas cujos professores eram participantes da pesquisa que fazia parte de um macro projeto, sendo um professor iniciante, um intermediário e um experiente. A coleta de dados propriamente dita ocorreu no segundo semestre de 2014 e incluiu análise documental, observação não participante com gravação em áudio e vídeo das aulas, registro e acompanhamento com foco na participação do estudante, e realização de grupo focal. Ao final do semestre foram realizadas três sessões de grupo focal, uma para cada turma participante da pesquisa sendo 8 participantes no Grupo I, 11 participantes no Grupo II e 9 participantes no Grupo III. Os dados coletados foram transcritos e a análise foi orientada pelo método das comparações constantes de Strauss e Corbin (2008) com suporte do software Atlas Ti versão 7.0. No primeiro nível de codificação foram identificados 525 códigos. Dessas unidades de significado provenientes das narrativas dos investigados emergiram de forma indutiva 23 categorias. Após a identificação das categorias o processo de interpretação percorreu a perspectiva emic (estudantes) e a etic (investigador). Essa dupla hermenêutica deu lugar a um segundo nível de análise por meio do agrupamento das categorias dando origem a núcleos temáticos emergentes. O núcleo temático analisado no artigo dois engloba todos os aspectos relacionados à dimensão didático-pedagógica que associada à dimensão técnico-científica e à prática docente formam o conjunto central para todo o fazer docente. Estão refletidas no trabalho as concepções e crenças que os estudantes de odontologia possuem sobre o ensino, o papel do professor, as estratégias utilizadas nas aulas, o desenho do currículo e as avaliações utilizadas. A revisão integrativa apontou que existe desinformação por parte de docentes e estudantes em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ao Projeto Pedagógico e ao currículo vigente no curso. Os estudantes demonstram maior interesse pelas disciplinas clínicas, no entanto, a inserção dos mesmos nos vários cenários de práticas desde o início do curso fortalece a formação generalista. As propostas apresentadas nas DCN apontam que o ensino centrado no aluno e a boa relação com o professor propiciam uma aprendizagem significativa e a formação de um cirurgião-dentista mais bem preparado para atuação profissional. A pesquisa de campo revelou que o estudante de odontologia considera um bom professor aquele que domina o conteúdo, mas consegue torná-lo compreensível; possibilita o diálogo; trata o estudante de forma humana; usa metodologias ativas de ensino; adota a avaliação processual da aprendizagem; sabe trabalhar em equipe e respeita seus colegas professores e seus estudantes. O estudante percebe o professor por meio de suas habilidades técnico-científica, ético-humanística e pedagógico-relacional. Espera-se que estes achados sirvam de elementos para construção de políticas de formação docente.

Palavras-chave: Estudante, Professor, Educação Superior, Aprendizagem, Odontologia.

ABSTRACT

The use of pedagogical strategies, in which the student is the active subject of the learning process, and the teacher is the facilitator of this process, has been a fundamental pillar for dental education in Brazil. This study sought to understand the student's view of the undergraduate dentistry professor's pedagogical practice of a southern Brazilian university in the light of Shulman's theoretical reference (1986, 1987, 2005) and Bain (2007). It is a research of qualitative nature and of an interpretative approach, based on the phenomenological-hermeneutic stream proposed by Gadamer (2008). Initially, the research began to examining the theoretical references of this field, namely, the student's vision focus on dental education. This first stage was carried out through an integrative review of the literature described in the first article of this doctoral dissertation. For the data collection stage, the participants were selected through an intentional sample of students regularly enrolled in three disciplines whose professors participated in a macro research project. These professors were chosen according to their career level, being a beginner, an intermediary and an experienced one. The data collection was made during the second semestre of 2014 and it comprised a documentary analysis, a non-participant observation with audio and video recording of the classes, a record and a follow-up focusing on the student's participation, and a focus group. At the end of the semester, three meetings were held with the focus groups, each group for each class. The Group I had 8 students, the Group II had 11 students and the Group III had 9 students. The collected data were transcribed and the analysis was guided by the Constant Comparisons Method of Strauss and Corbin (2008) with software Atlas Ti version 7.0 support. In the first coding level, 525 codes were identified. From these meaningful units extracted from the students' narratives through an inductive manner, 23 categories emerged. After identifying the categories, the process of interpretation followed the emic (students) and etic (researcher) perspectives. This double hermeneutic gave rise to a second level of analysis by grouping the categories, originating emerging thematic cores. The thematic core analyzed in the article two embraces all the aspects related to the didactic-pedagogical dimension that associated with the technical-scientific dimension and the teaching practice generate the central set for every professor's practice. It is reflected in this work, the conceptions and beliefs that dentistry undergraduate students have about education, the professor's role, the teaching strategies, the curricular structure and the evaluations applied. The integrative review pointed out that professors and students have misguided knowledge about National Curricular Guidelines (DCN), about the Pedagogical Project and about the course current curricular structure. The students show more interest in clinical disciplines, however, their introduction in different practice scenarios, since the beginning of the training, strengthens the general education. Student-centered teaching and good relationship with the professor provide a meaningful learning and the training of a dental surgeon better prepared to perform aligned with the DCN proposals. This research has revealed that the dental student considers professor a good one when he master's the content and makes it understandable; he enables dialogue; he treats the student humanly; he uses active teaching methodologies; he adopts learning procedural evaluation; he knows how to work in a team; and he respects fellow professors and students. The student perceives the professor through his technical-scientific, ethical-humanistic and pedagogical-relational skills. It is expected that these findings may be used as elements for the construction of professor's teaching policies.

Key-words: Student, Professor, Higher Education, Learning- process, Dentistry.

RESUMEN

El uso de estrategias de enseñanza en la que el estudiante es el sujeto activo del proceso de aprendizaje y el maestro un facilitador de este proceso, ha sido un pilar fundamental para la educación dental en Brasil. Este estudio tuvo como objetivo comprender el estudiante expresión de profesor graduado de la enseñanza de la práctica en odontología en una universidad en el sur de Brasil, a la luz del marco teórico de Shulman (1986, 1987, 2005) y Ken Bain (2007). Esta es una investigación cualitativa y enfoque interpretativo, basado en la corriente fenomenológica-hermenéutica, propuesto por Gadamer (2008). Inicialmente se procedió a la aproximación al campo teórico de la investigación, la educación dental a saber, centrándose en la vista del estudiante. Esta primera etapa se realizó a través de una revisión integradora de la literatura se ha descrito en el primer artículo de esta tesis. Para la etapa de recopilación de datos sobre los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo intencional, con los estudiantes matriculados en tres sujetos cuyos maestros que asisten a un proyecto de investigación macro ser un maestro principiante, intermedio y experimentado. La propia recogida de datos se llevó a cabo en la segunda mitad de 2014 y consistió en el análisis documental, la observación no participante con la grabación de audio y video clases, registro y control, centrándose en la participación del estudiante, y la realización de grupos focales. Al final del semestre hubo tres sesiones de grupos focales, uno para cada grupo participante en la investigación y 8 participantes en el Grupo I, 11 participantes en el Grupo II y Grupo III 9 participantes. Los datos fueron transcritos y el análisis se guió por el método de las comparaciones constantes de Strauss y Corbin (2008) con el apoyo del software Atlas Ti versión 7.0. En el primer nivel de codificación 525 códigos fueron identificados. Estas unidades de significado de las narrativas de la investigación surgieron por inducción 23 categorías. Después de la identificación de las categorías el proceso de interpretación corrió la perspectiva emic (estudiantes) y etic (investigador). Esta doble hermenéutica dio paso a un segundo nivel de análisis a través de la agrupación de las categorías que dan lugar a los núcleos temáticos emergentes. El núcleo temático analizado en el artículo dos abarca todos los aspectos relacionados con la dimensión didáctico-pedagógica que asociada con la dimensión técnico-científica y la práctica docente forman el conjunto central para toda práctica docente. Se refleja en el trabajo las ideas y creencias que tienen los estudiantes de odontología sobre la enseñanza, el papel del profesor, las estrategias utilizadas en el aula, el diseño curricular y la evaluación que se utiliza. La revisión integradora señaló que existe falta de información por parte de los profesores y estudiantes en relación con las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), el Proyecto Educativo y el actual plan de estudios en el curso. Los estudiantes mostraron más interés en disciplinas clínicas, sin embargo, la inclusión de los mismos en los diversos escenarios de prácticas desde el principio del curso, refuerza la formación generalista. La enseñanza centrada en el estudiante y la buena relación con el maestro proporcionan un aprendizaje significativo y la formación de un cirujano dentista más bien preparado para el ejercicio profesional de acuerdo con las propuestas de las DCN. La investigación de campo reveló que el estudiante de odontología considera un buen maestro quien domina el contenido, pero puede hacer que sea comprensible y permite el diálogo. Trata del estudiante con humanidad; utiliza métodos activos de enseñanza; adopta la evaluación de procedimientos de aprendizaje; valora el trabajo en equipo y respeta a sus compañeros maestros y a sus alumnos. El alumno percibe al profesor a través de sus habilidades técnico-científicas, ético-humanísticas y pedagógicas-relacionales. Se espera que estos hallazgos sirvan como elementos para la construcción de políticas de educación docente.

Palabras clave: Estudiante, profesor, educación superior, aprendizaje, odontología.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritivo dos códigos e definição das categorias	65
Quadro 2 - Frequência dos códigos e distribuição nos grupos focais	66
Quadro 3 - Códigos com frequência acima de 20	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1	HISTÓRIA DO ENSINO DE ODONTOLOGIA NO BRASIL	19
2.2	O ENSINO DE ODONTOLOGIA NA ATUALIDADE	23
2.2.1	Diretrizes Curriculares Nacionais	23
2.2.2	As Políticas de Reorientação da Formação em Saúde	26
2.2.3	O Curso de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina	27
3	REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1	CONTEXTO DA SELEÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.2	LEE SHULMAN E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	30
3.3	UM POUCO SOBRE KEN BAIN	38
3.3.1	O Que Fazem os Melhores Professores Universitários	39
4	DESENHO E PERCURSO METODOLÓGICO	43
4.1	INTRODUÇÃO	43
4.2	ONTOEPISTEMOLOGIA - A NATUREZA DO QUE CONHECEMOS	45
4.2.1	Epistemologia: natureza da relação entre o pesquisador e o que deseja compreender e interpretar	45
4.2.2	Epistemologia a partir da hermenêutica de Gadamer	47
4.2.3	Atividade reflexiva assumida na investigação: movimento do pensar e perguntar para compreender	51
4.2.4	Circulo hermenêutico da compreensão: interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete	54
<i>4.2.4.1</i>	<i>Características do conhecimento que se obterá com o estudo de caso</i>	56
4.3	APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO.....	56
4.3.1	Local e participantes do estudo	58
4.3.2	Aspectos éticos	59
4.3.3	Trabalho de campo	60
4.3.4	Coleta dados	60
<i>4.3.4.1</i>	<i>Análise documental</i>	60
<i>4.3.4.2</i>	<i>Observação não participante e registros</i>	61
<i>4.3.4.3</i>	<i>Grupo focal</i>	62
<i>4.3.4.4</i>	<i>Análise dos dados</i>	64

4.3.5	Construção conceitual sobre a análise de dados qualitativos	64
5	RESULTADOS	68
	Manuscrito 1 ‘O processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir do olhar do estudante: uma revisão integrativa’	68
	Manuscrito 2 - O Olhar do Estudante sobre a Prática Pedagógica do Professor de Odontologia.....	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
	APÊNDICE B – Acompanhamento da Pesquisa 2014 – Participantes	129
	APÊNDICE C – Acompanhamento da Coleta de Dados	130
	APÊNDICE D - Registro e Acompanhamento das Observações.....	131
	APÊNDICE E - Roteiro do Grupo Focal	132
	ANEXO A - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética – Aprovação.....	133

1 INTRODUÇÃO

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda".
(FREIRE, 2000, p. 67)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) servem de orientação para elaboração dos currículos adotados nas instituições de ensino superior. No entanto, na área da Saúde estas diretrizes precisam ser entendidas dentro de um contexto mais amplo, o da Reforma Sanitária Brasileira.

Em várias áreas da saúde ocorreram avanços significativos para uma reflexão sobre os modelos tradicionais de formação profissional, podendo ser citada a Medicina e a Enfermagem, no entanto, em relação à Odontologia, existe um atraso histórico destes movimentos de mudança, exigindo ainda um esforço para integrar a saúde bucal dentro do novo contexto de ação interdisciplinar e multiprofissional, formando um profissional com perfil adequado (PARANÁ, 2004).

De acordo com Moyses (2004) os Relatórios Flexner e Relatório Gies publicados nos Estados Unidos, respectivamente em 1910 e 1926, normatizaram o ensino médico-odontológico. A concepção mecanicista, com redução da doença à dimensão biológica, com maior ênfase no processo curativo-reparador, gerou uma prática de alto custo, baixa cobertura, com pouco impacto epidemiológico e desigualdades no acesso. Este modelo, aplicado aos currículos e disciplinas do meio biomédico, após várias reformas de natureza flexneriana/giesiana, estimulou as habilidades cognitivas e instrumentais. Estas tensões dizem respeito à ruptura existente entre os problemas do mundo real e à organização por disciplinas do conhecimento que norteiam a formação profissional tradicional, bem como, demonstram a seriedade que a formação possa adquirir na abordagem de relação teoria-prática em uma situação que envolve a verdadeira realidade complexa que os profissionais da saúde se deparam todos os dias. (ENSP, 2003).

Segundo Moyses (2004) a realidade dos fatos impõe uma agenda de mudanças na formação e no trabalho dos profissionais da área de saúde. As mudanças devem começar na academia ao relacionar a formação profissional com a visão de mundo.

Neste sentido, desde 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia que em seu artigo 3.º define o perfil do formado/egresso/profissional: “com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico”. O artigo

4.º se refere às competências e habilidades gerais que o cirurgião dentista precisa adquirir na formação inicial para o exercício da profissão: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2002, p.1).

Atualmente, observam-se sinais de mudança no panorama do trabalho odontológico, destacando-se a redução do exercício liberal estrito, a popularização dos sistemas de odontologia de grupo, o aumento do percentual de profissionais com vínculo público, sobretudo com o crescimento expressivo dos postos de trabalho na rede pública de serviços de odontologia (CARCERERI et al., 2011).

Com o intuito de aperfeiçoar essas transformações, os Ministérios da Saúde e o da Educação criam Políticas Indutoras de mudança, tais como, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET SAÚDE - GRADUASUS). Estes foram elaborados com base nas DCN para a área da saúde e no Sistema Nacional da Educação Superior, buscando sintonizar a formação em saúde às necessidades sociais, considerando as dimensões históricas, culturais e econômicas da população. A finalidade dos programas é formar profissionais com perfil adequado às necessidades sociais e isto implica fomentar a capacidade de aprender a aprender, trabalhar em equipe, comunicar-se, ter agilidade diante das situações, ter capacidade propositiva e habilidade crítica, que não vão ao encontro do ensino praticado nas instituições de ensino superior (ARAUJO; ZILBOVICIUS, 2008; BRASIL, 2007, 2010; CARCERERI et al., 2011; FERREIRA et al., 2006; MORITA; HADDAD, 2008).

As transformações propostas pelas DCN, dessa forma, não são construídas simplesmente na prática pedagógica, no papel, em chamados ambientes especiais (como as clínicas das faculdades de Odontologia), mas em todos os cenários nos quais se dá a prática profissional, enfrentando os problemas que se apresentam em cada realidade e favorecendo, assim, a reflexão e a proposição das mudanças necessárias para a superação dos desafios cotidianos (ARAUJO, 2006). Essa iniciativa visa à aproximação entre a formação inicial e as necessidades da Atenção Básica, que se traduzem no Brasil pela Estratégia Saúde da Família (MORITA; HADDAD, 2008). Para que essas mudanças ocorram é necessário que haja grande transformação nas práticas docentes. Nesse sentido, há necessidade de rever a formação e a atualização didático-pedagógica do professor universitário para se alcançar o que está previsto nas DCN, que é a formação de um profissional generalista, com uma visão humanista e crítica.

Shulman (2005) foca seu estudo na premissa de um ‘conhecimento de base para o ensino’, no qual aborda uma série de conhecimentos imprescindíveis para a prática de uma docência competente. As categorias que compõem a Base de Conhecimentos para o ensino, propostas por Shulman são sete: conhecimento do conteúdo, pedagógico do conteúdo, pedagógico geral, do currículo, dos materiais e programas, dos alunos, do contexto e dos fins, propósitos e valores educativos. O CPC (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) é uma categoria na qual o professor consegue interpretar e transformar de acordo com o contexto, o conteúdo da disciplina para promover o aprendizado do estudante. Para Shulman (2005), o professor precisa compreender porque um determinado conteúdo de sua disciplina tem uma função central, enquanto outro assunto pode ser mais periférico. São formas que o professor utiliza para tornar compreensível o seu tema em particular. O mesmo autor afirma que através da observação da prática de professores ‘experts’ é possível elucidar esses processos, facilitando a elaboração de políticas formativas que consequentemente resultariam na melhora da qualidade do ensino.

A proposta da base de conhecimentos para o ensino tem contribuído para elucidar como os professores determinam seus conhecimentos para promover a aprendizagem dos estudantes. Amplamente reconhecida pela literatura (COCHRAN; KING; DERUITER,1991; GROSSMAN, 1990; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989; SHULMAN, 1987, 2005) e estudada por vários pesquisadores (GRAÇA, 1997; BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012; MARCON et al.,2011), ela compreende o conjunto de conhecimentos necessários à atuação docente em distintos contextos de ensino e aprendizagem, no sentido de alcançar os objetivos relacionados à aprendizagem e à formação dos estudantes.

Uma subdivisão viável do estudo da prática docente pode ser compreendido por meio do olhar do estudante. Esses estudos terão condições de auxiliar na articulação de uma política de formação docente bem como na atualização das DCN contribuindo para superação dos problemas ainda observados no ensino superior em saúde e no estudo da odontologia.

O presente estudo se justifica na consideração de que o olhar do estudante precisa também ser compreendido como elemento importante na construção de políticas de formação docente, atuando de forma essencial no avanço da formação dos profissionais de saúde.

Nesse sentido, este estudo deriva do macroprojeto intitulado ‘Estudo sobre o Ensino de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina’, desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade Educação e Saúde (GIS) tendo como questão de pesquisa: Como o estudante de graduação compreende a prática pedagógica do professor de Odontologia?

A parceria com os grupos de pesquisa: Grupo de Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN/UFSC e Grupo Formação Docente e Inovação Pedagógica FODIP/UB possibilitou o pleno desenvolvimento desta pesquisa.

O estudo apresenta como tese que a forma como o estudante percebe a prática do professor é de suma importância para construção de políticas de formação docente. E o estudo do CPC no ensino de odontologia elucida a compreensão do ensino aprendizagem do discente universitário de odontologia.

O objetivo proposto para esta pesquisa foi compreender a prática pedagógica do professor de Odontologia pelo olhar do estudante de graduação de uma universidade do sul do Brasil.

Esta tese está organizada em seis tópicos. Inicia com introdução ao tema, objetivo da pesquisa, revisão da literatura, segue com o referencial teórico, desenho e percurso metodológico, resultados descritos na forma de manuscrito sendo o manuscrito I intitulado ‘O processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir do olhar do estudante: uma revisão integrativa’; e o manuscrito II ‘O olhar do estudante sobre a prática pedagógica do professor de odontologia’, considerações finais, referências, apêndices e anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE ODONTOLOGIA NO BRASIL

O Relatório Flexner (1910) apresenta, de forma geral, uma formação pautada no estudo e pesquisa das ciências básicas e especializadas, que privilegia o conhecimento avançado, porém, fragmentado e dissociado do contexto social. Esta proposta de formação em saúde é hegemônica no mundo ocidental, de modo que a formação odontológica também sofre influência desse relatório.

Existe um descompasso entre as necessidades da população e a atuação dos profissionais da saúde bucal, onde o modelo de formação aplicado a estes trabalhadores pode contribuir para que se perpetue a distância entre a necessidade individual e coletiva da população.

A Odontologia flexneriana constitui uma manifestação regionalizada do paradigma apresentado pela medicina científica. Para Mendes (1986) o caráter normatizador e higienizador, imposto à medicina até o final do século XIX, surgiu do paradigma da polícia médica, a qual se baseava nas teorias e práticas originadas da base política e social do estado absolutista e mercantilista. Com o surgimento da Revolução Industrial, para manter coerência com o capitalismo e às novas demandas da sociedade um novo modelo de medicina é imposto. Assim, os modelos anteriores não mais se adequavam à época, nascendo um novo paradigma, o da medicina científica que permanece até hoje (MENDES, 1986).

A odontologia, como especialização médica, apreende também esse paradigma, denominado de odontologia científica ou odontologia flexneriana, que se constitui dos elementos ideológicos tais como: mecanicismo, biologismo, individualismo, especialização, exclusão de práticas alternativas e tecnificação do ato odontológico com ênfase na odontologia curativa (MENDES, 1986).

A universidade como instituição, da maneira conhecida atualmente, teve sua origem na Idade Média e em muitos casos permanece igual até os dias atuais. O mundo ocidental vem demonstrando maiores dificuldades com relação às mudanças propostas na contemporaneidade. As dificuldades dessas mudanças estão atreladas à rigidez funcional e organizacional o que leva a um duplo desafio: um deles relacionados às exigências cada vez maiores por parte da sociedade de uma resposta mais significativa dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior na área da saúde e o outro desafio está vinculado as políticas restritivas de financiamento destas instituições (SANTOS, 2008).

Baltazar, Moysés e Bastos (2010) ressaltam que na Idade Média é possível identificar quatro períodos distintos do pensamento dessas instituições, seguindo uma ordem cronológica:

- o primeiro período: desde o século XII até o Renascimento (modelo da universidade tradicional (TRINDADE, 1999));

- o segundo inicia-se no século XV ('faculdades superiores' e 'faculdade inferior' (SANTOS, 2008);

- o terceiro compreende a transição do século XVII e o XVIII (início da institucionalização das ciências (HABERMAS, 1993);

- o quarto período é onde se inicia a universidade moderna, com a prerrogativa da produção científica, começando no século XIX e perdurando até os dias atuais (ALMEIDA-FILHO, 2007).

Silva (2016) relata que em 1926, o Dr. William J. Gies transformou a educação odontológica com a publicação de seu relatório sobre a Educação Odontológica nos Estados Unidos e no Canadá – Relatório GIES, patrocinado pela Fundação Carnegie. Dr. Gies ergueu a proposta que estudantes de odontologia deveriam cursar pelo menos dois anos de educação de nível superior, até então, exigida apenas aos estudantes de medicina. Dr. Gies defendia faculdades de odontologia para receber a consideração e apoio de universidades assim como as escolas médicas tiveram (GIES, 1926).

No Brasil, em 1808, com a vinda da família real, surgem as primeiras escolas e faculdades profissionais, porém a instituição universidade surge apenas no século XX (CUNHA, 2007). Cabe ressaltar que, a organização da universidade brasileira que se conhece hoje surgiu apenas a partir da década de 1920 (BALTAZAR; MOYSÉS; BASTOS, 2010).

Com base na Reforma Educacional de Campos, em 1931, e com a Lei n. 452/37, é instituída a Universidade do Brasil. Com a intenção de responder as necessidades do Estado o ensino superior brasileiro inicia com traços do modelo napoleônico (que é extremamente centralizado e pensado pelo Estado). O decreto n. 19.851, de 1931, no seu art. 1º, reflete o desejo de inserir no ensino universitário característica da concepção humanística, uma vez que até então era voltado para uma formação puramente profissional (OLIVEIRA, 2010).

Na Constituição de 1988, fica definida a gratuidade do ensino público em todos os níveis. A universidade ganha pela primeira vez um tratamento especial e fica deliberado para a instituição o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a garantia de um padrão de qualidade (OLIVEIRA, 2010). No Art. 200, incisos III e IV da

Constituição Federal, ficou ainda definido que: Cabe à gestão do SUS a organização da formação de recursos humanos da área da Saúde, bem como o estímulo permanente, na sua área de atuação, do desenvolvimento científico e tecnológico, com o foco na formação pautada nas reais necessidades do SUS (BRASIL, 1990).

Secco e Pereira (2004) afirmam que a crise em relação à qualidade da formação de cirurgiões-dentistas está oculta na dimensão político-estrutural, não oportunizando o aspecto político da formação, dificultando a participação nas políticas públicas de saúde com uma prática voltada para a coletividade.

As oportunidades advindas do mercado de trabalho, o perfil profissional e a satisfação das demandas populacionais influenciam diretamente na formação de profissionais da saúde, exigindo uma articulação entre as políticas de saúde e de educação e a vinculação com o sistema de saúde brasileiro para que as mudanças ocorram de forma efetiva (ARAÚJO, 2006). Nos currículos vigentes há constatação de que ocorre diferente atribuição de valor para as disciplinas. As disciplinas que estão relacionadas com os aspectos biológicos e com as intervenções no corpo recebem maior evidência e investimento. Porém, as disciplinas que abordam temas relacionados a ética, bioética, saúde coletiva, relacionamento interpessoal e trabalho em equipe, não são valorizadas. A forma pela qual são apresentados os conteúdos, por disciplinas, parece ser um dos motivos pelos quais os profissionais de saúde conduzem sua prática às especializações, ratificando os problemas de saúde individuais, colocando como pano de fundo os problemas coletivos, ficando assim destacada a falta de reflexão e sensibilização para uma aprendizagem significativa (ALBUQUERQUE, 2009).

Na década de 70 se deu o início de uma série de reflexões acerca do modelo de ensino odontológico praticado até então. Como proposta piloto as universidades implantaram a Odontologia Simplificada, que reduzia os passos tornando-os padrões, diminuindo os custos. Porém esta prática odontológica propiciou a diminuição da qualidade dos serviços prestados (MENDES, 1986).

A Odontologia Integral foi um modelo embasado na promoção e prevenção da saúde bucal com foco coletivo no público escolar, apresentava uma abertura à participação comunitária, com a socialização do saber e inclusão de equipe de saúde bucal. A Odontologia Integral se apresentava como uma nova forma para a educação odontológica, apresentando uma forma teórica atualizada de pensar e fazer odontologia (MENDES, 1986).

Silveira e Garcia (2015) salientam que um dos desafios atuais para a universidade e docentes está relacionado à formação odontológica exigindo que a formação docente seja ressignificada para que ocorram as transformações necessárias. Essa ressignificação tem que

ir além do ensino restrito às técnicas de uma disciplina, consequência de sua formação e prática profissional especializada. Essa formação docente precisa possibilitar apreensão de concepções pedagógicas, novas tecnologias, abordagens e metodologias ativas de ensino, contendo uma visão contextualizada sobre a realidade social do país (FRANCO; MARTORELL, 2009).

Os desafios estabelecidos pelas DCN para modificação curricular dos cursos de odontologia apresentam similaridades e especificidades com outros cursos da saúde (SILVEIRA; GARCIA, 2015). Estas similaridades podem ser observadas no: desconhecimento das concepções pedagógicas, limitação na competência técnica de uma disciplina, percepção descolada da realidade social, conteúdos fragmentados em caixas, corpo docente desestimulado a sair de sua zona de conforto, excesso de trabalho em atividade de ensino, e pouco conhecimento sobre a literatura relacionada à legislação e às tendências do Ensino Superior (FRANCO; MARTORELL, 2009; TOASSI et al., 2012).

A relação que ocorre entre a academia e a sociedade deve mudar, preparando docentes, estudantes e grupos da comunidade para dialogar sobre problemas fundamentais, encontrando soluções em conjunto. Quando se propõe de forma dicotômica a formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e outra para clínicas especializadas, este processo caminha para o aumento da exclusão social. É ultrapassado pensar nas áreas de formas opostas: entre “o básico e o clínico, ou o clínico e o social e entre o público e o acadêmico” (ARAÚJO, 2006, p. 180).

Nesse sentido, é urgente superar a divisão entre “formação geral versus formação específica” (p.119), mesmo reconhecendo a excelente formação técnica, esta não diminui o problema da exclusão social. O desafio das instituições de ensino superior concentra-se na lógica agrupar a diversidade, as discordâncias e as tensões que produzem o dia-a-dia do mundo do trabalho (SECCO; PEREIRA, 2004).

De acordo com Araujo (2006), a formação acadêmica proporcionará mudanças a partir da interação entre a formação dos profissionais de saúde, os serviços de saúde do SUS e suas comunidades Para Formicola (1991) o erro do ensino odontológico está em não acreditar que a formação pode ser cientificamente embasada e socialmente científica ao mesmo tempo, provocando uma ruptura entre esses dois movimentos, sem chance de encontrar equilíbrio.

O modelo de formação biomédico vigente necessita de mudanças urgentes, para que forme profissionais com inserção na rede de atenção, que conheçam o SUS e as políticas de saúde e adquiram uma atitude de compromisso diante das necessidades atribuídas pelo Sistema Único de Saúde (GUIZARDI et al., 2006)

O ensino preso ao contexto de décadas passadas, simultaneamente com as crenças profissionais do estudante de Odontologia, cria uma série de expectativas frustradas (SOARES, 2016). De acordo com Steinbach (2015, p.24) é extremamente importante o estudante possuir o domínio dos aspectos biológicos e clínicos, contudo, é cada vez mais premente o desenvolvimento de habilidades nas dimensões ética, política, econômica, cultural e social de seu trabalho. O que se busca são profissionais com foco para a promoção de saúde, com condições para trabalhar na saúde coletiva, familiar e individual (MOYSÉS, 2003).

2.2 O ENSINO DE ODONTOLOGIA NA ATUALIDADE

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais

As DCN do Curso de Graduação em Odontologia instituídas em 2002, em seu artigo 3.º, definem o perfil do formado/egresso/profissional - “com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico”. O artigo 4.º se refere às competências e habilidades gerais que o cirurgião dentista precisa adquirir na formação inicial para o exercício da profissão: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2002, p.1).

A proposta das DCN é que a relação resultante da formação acadêmica com a sociedade deve ser reorientada, formando docentes, estudantes e comunidade para debater problemas fundamentais, encontrando soluções adequadas. As DCN admitem um papel essencial no fortalecimento do SUS, quando a discussão sai dos limites acadêmicos, à medida que a sociedade começa a exigir melhores serviços de saúde (MORITA; KRIGER, 2004). Para os mesmos autores, a formação de cirurgiões-dentistas necessita preparar profissionais capazes de dar assistência integral, humanizada, com capacidade de trabalhar em equipe e compreender melhor a realidade em que vive a população (MORITA; KRIGER, 2004).

As DCN são norteadoras para as instituições de ensino superior desenvolverem seus currículos, no entanto, na área da saúde existem peculiaridades, sendo assim, as DCN necessitam ser entendidas dentro de um âmbito mais amplo, o da Reforma Sanitária Brasileira, movimento que traz entre seus pontos estratégicos a criação do SUS, que tem a finalidade de garantir a saúde como um direito de todos (MORITA; KRIGER, 2004).

O docente de Odontologia, com base nos princípios presentes nas DCN, precisa transpor o ensino centrado no professor para um ensino centrado no estudante (BAIN, 2007) e

transformar qualquer conteúdo em algo totalmente compreensível pelo estudante (SHULMAN, 1986).

A mudança didático-pedagógica visa uma aprendizagem ativa que se desenvolve em múltiplos cenários (DCN, 2002). O novo modelo pedagógico deve observar a estabilidade entre a excelência técnica e a relevância social. Cabe ao professor o papel de facilitador do processo de construção do conhecimento, caracterizando o estudante como o sujeito da aprendizagem, com eficiente integração curricular (MORITA; KRIGER, 2004).

A formação do ensino odontológico no Brasil necessita repensar seu processo de ensino e aprendizagem, incentivando a participação dos docentes em educação permanente com o intuito de melhorar seu preparo pedagógico, com o objetivo de alcançar as transformações previstas não apenas nas DCN, mas por uma sociedade que necessita de profissionais mais resolutivos, críticos e criativos (CARCERERI et al., 2011). Medina e Parra (2006) apontam o conhecimento na ação profissional do enfermeiro como importante e, na medida em que este se mostraria útil e transformador da realidade, articulado aos processos de reflexão da ação. Para esse propósito também, defendem a ampliação da prática na formação inicial das enfermeiras. O mesmo poderia ser mencionado para os estudantes de odontologia.

As DCN para a odontologia apontam habilidades e competências gerais e específicas que certificam o fortalecimento do SUS, no entanto, para sua real efetivação devem estar em consonância com o currículo para que realmente seja possível formar profissionais adequados às necessidades de saúde da população. O Ministério da Saúde tem investido recursos em capacitações para a requalificação profissional, devido à formação inadequada dos profissionais de saúde para exercerem as suas funções no serviço público. Os Ministérios da Saúde e da Educação apontam dois pontos em sua agenda: o incentivo à prática das DCN e o uso da avaliação para alcançar as mudanças necessárias (MORITA; KRIGER, 2004).

Na saúde, as alterações começaram pela atenção básica, com o intuito de garantir e/ou ampliar a resolutividade neste nível de atenção. As DCN propõem para o sistema educacional alterações que iniciam pela graduação, fato que diminui a aceitação dos professores a esta proposta, dificultando sua efetiva implantação. As mudanças poderiam ter ocorrido em sentido oposto, ou seja, iniciar nas pós-graduações *stricto sensu* e, mais tarde, introduzir na graduação, para garantir um aparelho formador em consenso com as propostas vigentes. Sendo assim, para que ocorram mudanças na graduação se fazem necessárias alterações na pós-graduação *stricto sensu*, e sobretudo, mudanças no sistema de avaliação dos programas de formação docente. Portanto, estas alterações devem ser estruturadas, pensadas e articuladas de forma integral e em longo prazo (BALTAZAR; MOYSÉS; BASTOS, 2010).

Mello, Moyses e Carcereri (2010) afirmam que as mudanças serão limitadas enquanto a implementação das DCN na área da saúde não entrarem na agenda institucional das Instituições de Ensino Superior (IES). Os mesmos autores também afirmam que as mudanças poderão ser periféricas em decorrência da dificuldade de se alcançar o núcleo duro da organização na graduação.

As propostas pedagógicas devem ser construídas a partir da contextualização de suas práticas com a realidade local e necessidades de cada instituição, com a participação de forma atuante e crítica de todos os atores envolvidos no processo da formação educacional, centrado no estudante como sujeito de aprendizagem e no apoio do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem, almejando uma formação integral e adequada do estudante através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (COSTA NETO, 2006).

Lazeris, Calvo e Regis Filho (2007) afirmam que cabe à universidade pública o papel intransferível de formar o indivíduo em concordância com as necessidades sociais, sem que as instituições privadas de ensino superior de característica privada estejam desvinculadas desta função. Ainda afirmam que é função do sistema formador de recursos humanos em saúde formar profissionais para fornecer respostas às necessidades e demandas da sociedade. Costa e Araújo (2011) relatam que, no sistema educacional vigente, atribui-se às universidades a tarefa de aprovar, ministrar e reconhecer habilitações, contudo, os profissionais são formados para atuar na saúde sem que exista um diagnóstico concreto com relação às necessidades do setor, gerando um descompasso entre a formação e as necessidades do serviço.

Costa e Araújo (2011) reiteram que a partir das propostas de alteração na formação profissional em saúde, ordenadas pelas novas DCN e embasadas em seus princípios, os profissionais de saúde consigam prestar uma atenção à saúde mais humana e de qualidade. Assim, quanto mais cedo os cursos de odontologia aderirem às novas diretrizes que estão para serem lançadas na formação acadêmica, mais possivelmente os profissionais formados a partir delas estarão preparados do ponto de vista de competências e habilidades para transpor as dificuldades surgidas e colaborar para um Sistema Único de Saúde pleno e resolutivo.

Estes são alguns dos estudos relacionados à implantação das Diretrizes Curriculares na área da saúde e as alterações provenientes em relação ao ensino e à aprendizagem. No entanto, é interesse desta tese conhecer as pesquisas e autores que discutem este assunto e saber qual e como é a participação do estudante no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a literatura foi revisitada, o que possibilitou o desenvolvimento do primeiro manuscrito desta tese, apresentado no capítulo de resultados, com o título ‘O

processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir do olhar do estudante: uma revisão integrativa’.

2.2.2 As Políticas de Reorientação da Formação em Saúde

As políticas de reorientação seguem os princípios da política de educação e suas tendências atuais, que abordam os processos educativos como movimento científico, técnico, ético e crítico-operacional de construção, interação e produção social na qual a aprendizagem resulta do conhecimento variado e atrelado ao processo de prestação de serviços (HADDAD, 2011). A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) é apresentada como um dos eixos estruturantes do aperfeiçoamento profissional no serviço, sendo assim, é uma aprendizagem a partir do processo de trabalho, onde todos os envolvidos ensinam e aprendem (HADDAD, 2011).

Para considerar essa reorientação na formação, alterações vêm ocorrendo no ensino de profissionais da saúde por meio de parcerias entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde potencializando a reforma curricular (CARCERERI et al., 2011). Para homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação (BRASIL, 2002) e a efetivação da função do cirurgião-dentista na saúde coletiva é indispensável uma parceria entre o ensino e o serviço a fim de complementar algumas lacunas na formação desses profissionais para o Sistema Único de Saúde.

A integração ensino-serviço pode ser denominada como um trabalho coletivo pactuado, articulado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se aí os gestores e controle social da saúde, cujo escopo é a qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, a excelência da formação profissional, bem como o aperfeiçoamento e satisfação dos trabalhadores dos serviços. A imagem do quadrilátero da formação proposta para a área da saúde se refere ao ensino, gestão setorial, práticas de atenção e controle social. O controle social em saúde permite o redimensionamento e a ampliação da autonomia das pessoas até a condição de influenciar na formulação de políticas do cuidado (ALBUQUERQUE, 2008; CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

As novas experiências curriculares dos cursos de odontologia devem proporcionar aos acadêmicos atuar nos serviços de saúde do SUS, procurando mudar o foco em que a clínica da instituição de ensino seja o local de eleição para o treinamento de suas práticas. Com a reorganização da prática clínica, há uma intenção progressiva de antecipar a clínica integrada

desde os primeiros anos da formação. Outra prática eficaz e eficiente é o ensino em Unidades Básicas de Saúde, nas comunidades e nos domicílios, permitindo ao estudante um melhor conhecimento do cotidiano da população que será atendida (MORITA; KRIGER, 2004).

Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil (VER-SUS/Brasil) são um dispositivo, na área da saúde, que possibilita aos estudantes de graduação conhecer a realidade do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2003), as configurações do sistema, do controle social, e da atenção à saúde (ROCHA, 2004). Sua metodologia consiste na imersão de universitários, de diferentes formações acadêmicas, no cotidiano de trabalho das organizações de saúde e em espaços de controle social, em municípios brasileiros, com rodas de avaliação diárias problematizando as vivências.

Outra possibilidade para alcançar o perfil proposto do cirurgião-dentista de um profissional que atenda às necessidades da população brasileira foi a criação do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET SAÚDE). Estes foram elaborados com base nas DCN para a área da saúde e no Sistema Nacional da Educação Superior, buscando sintonizar a formação em saúde às necessidades sociais, considerando as dimensões históricas, culturais e econômicas da população. Sua finalidade é formar profissionais com perfil adequado às necessidades sociais e isto implica em fomentar a capacidade de aprender a aprender, trabalhar em equipe, comunicar-se, ter agilidade diante das situações, ter capacidade propositiva e habilidade crítica (ARAUJO; ZILBOVICIUS, 2008; BRASIL, 2007, 2010; CARCERERI et al., 2011; FERREIRA et al., 2006; MORITA; HADDAD, 2008).

De acordo com Dias (2011) existe um cenário de fortalecimento das relações entre os Ministérios da Saúde e da Educação. A política em questão direciona a maior integração ensino-serviço; tende a mobilizar variados atores nos processos de formação em saúde, redefinindo seus papéis; contempla distintos espaços do SUS tais como: Comissão de Integração Ensino e Serviço, Conselhos de Saúde e Comissões Intergestores e se aproxima das políticas de saúde municipais e estaduais.

2.2.3 O Curso de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) teve o Curso de Graduação em Odontologia reconhecido pelo Decreto Federal 30.234 em 04 de dezembro de 1951 e publicação no Diário Oficial da União em 06 de dezembro de 1951. Com a criação da UFSC,

em 1960, houve a separação dos Cursos de Farmácia e Odontologia, que eram desenvolvidos juntos até esta data (ROSA; MADEIRA, 1980).

O Curso de Odontologia funcionou com a duração de 3 anos desde a 1ª turma até 1962. E a partir de 1962, passou para 4 anos até 1969, quando ocorreu a implantação da Reforma Universitária com a extinção das Faculdades que passaram a integrar a nova estrutura organizacional constituída em Centros de Ensino e estes em Departamentos. Em 1985, o Curso de Odontologia da UFSC passou a ser oferecido em 9 fases, com 45 vagas a cada semestre (ROSA; MADEIRA, 1980).

A trajetória das concepções curriculares para cursos de Odontologia brasileiros nos últimos quarenta anos não tem se alterado muito e preconiza a formação de base humanista de um clínico geral, capacitado a resolver a maioria dos problemas da população. Essa resolubilidade, no entanto, pautou-se pela ótica de uma prática predominantemente individual, curativa e de caráter liberal (FREITAS; CALVO; LACERDA, 2012).

Em 2002 foram implantadas as novas DCN para os cursos de Odontologia. Essas diretrizes substituíram o antigo currículo mínimo, de 1982, a partir de uma necessidade derivada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (ROSA; MADEIRA, 1980).

A dificuldade de as instituições de ensino não aderirem imediatamente às DCN reside no fato de que muitas instituições não estão preparadas para quebrar a lógica da odontologia de “mercado” ao orientar a necessidade de incorporação, pelos projetos pedagógicos, das questões que envolvem os princípios do SUS e sua inserção no modelo de atenção (FONSECA, 2012). Nesse sentido,

[...] as DCN para a graduação em odontologia significaram um importante avanço na medida em que estabeleceram claramente os princípios e fundamentos, para a formação do cirurgião dentista, definindo o perfil do egresso por meio de competências e habilidades necessárias à formação de um profissional da área da saúde. [...] A real concepção dos professores, coordenadores e diretores dos cursos na forma de saber conduzir o conceito filosófico alinhado à sua aplicabilidade na estrutura curricular, é um dos pontos que mais dificultam a aderência às DCN. (HADDAD et al., 2006, p.147)

Portanto, é fato que as DCN para a graduação em odontologia não foram implantadas imediatamente após sua instituição e de forma impositiva. Gradativamente as instituições de ensino foram e ainda estão se adequando a esta nova realidade curricular.

Em 2005, o Ministério da Saúde lança o programa denominado PRÓ-SAÚDE, com o objetivo de estabelecer a “aproximação entre a formação de graduação no país e as

necessidades da atenção básica, que se traduzem no Brasil pela Estratégia Saúde da Família” (Brasil, 2005). É na sequência desse projeto que aparecem as primeiras reformas curriculares voltadas para a formação diferenciada, claramente direcionada para a capacitação para o trabalho efetivo e comprometido com o SUS. A adesão do curso de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ao PRÓ-SAÚDE fez surgir a necessidade de reconstrução da proposta curricular (FREITAS; CALVO; LACERDA, 2012).

Fato este que impulsionou a reformulação em 2006 do projeto pedagógico do curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina, desta vez em concordância com a Resolução no 3/02 CNE/CES, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Odontologia, objetivando formar um cirurgião-dentista generalista, voltado para a promoção de saúde, que tenha autonomia e liderança, saiba trabalhar em equipe, atuando em todos os níveis de atenção a saúde, empregando as práticas da integralidade e interdisciplinaridade com educação e aprendizado constante. Esta reorientação foi embasada na Resolução 017/CUn/97 de 30 de setembro de 1977 que dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC, no seu Art. 17, que estabelece a proposta para a alteração curricular dos Cursos de Graduação (AMANTE, 2006).

O Curso de Graduação em Odontologia da UFSC apresenta a partir do primeiro semestre de 2007 como características gerais: regime seriado semestral; processo de admissão seletivo pelo vestibular; número de vagas 50 semestrais e 100 anuais; 10 semestres letivos; período diurno; período mínimo de conclusão 10 semestres e máximo 20 semestres; carga horária total de 5.382 horas aula; Carga horária do estágio obrigatório 1.080 horas aula; conferindo ao estudante graduado o título de Cirurgião-Dentista (AMANTE, 2006).

Neste cenário foi desenvolvida uma pesquisa com características de estudo de caso com a proposta de compreender a prática pedagógica do professor de odontologia pelo olhar do estudante de graduação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire (2011)

3.1 CONTEXTO DA SELEÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

As práticas de formação docente constituem desafios para o ensino superior em saúde, desenvolvendo-se a despeito de um cenário acadêmico assinalado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas, um panorama em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência (BATISTA, 2005).

A docência em saúde é considerada de forma secundária em relação a sua complexidade, quando deixa de reconhecer a existência de uma triangulação entre ensino, aprendizagem e assistência, além de não se tratarem das especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e de seus atores (professor, estudante, pacientes, profissionais de saúde e comunidade), cada um com suas demandas particulares (BATISTA; SILVA, 2001). Nesta tese foram utilizados como referencial teórico Lee Shulman e Ken Bain tendo em vista que a reflexão impõe dificuldades, mas ao mesmo tempo propõe perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências no ensaio de estabelecer referenciais para a formação docente.

3.2 LEE SHULMAN E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Lee Shulman é um pesquisador norte-americano formado em filosofia e doutor em psicologia pela Universidade de Chicago, atualmente lotado na Universidade de Standford, Califórnia, como professor emérito de psicologia. Em 1986, apresentou pela primeira vez o conceito de *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico de conteúdo), junto aos conceitos e categorias de conhecimento base para o ensino, fontes de conhecimento base e do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, através do artigo *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, publicado originalmente no ano de 1987 e republicado no ano de 2005 (SHULMAN, 2008). Na atualidade Shulman não desenvolve mais estudos acerca do *pedagogical content knowledge*, no entanto, sua proposta norteia pesquisas em educação até

os dias de hoje, particularmente as relacionadas à formação docente (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2010).

Com o objetivo de compreender o ensino e a formação de um “professor excelente” em todos os níveis de ensino, Shulman (2005), pesquisou sobre como se desenvolve o ensino efetivo. Ele parte do pressuposto que existe professor que ensina com maestria, que leva o estudante a aprender. Desse modo, ele questiona: Quais são as crenças, habilidades, conhecimentos práticos que permitem um ensino efetivo? É possível que outros professores também aprendam a ensinar com a mesma destreza e habilidade?

Embasado nesses questionamentos, Shulman (2005) apresenta o “conhecimento base para o ensino”, as “fontes desse conhecimento” e o “modelo de raciocínio e ação pedagógicos”, na perspectiva da atuação de um professor excelente.

As “categorias de base para o ensino” de Lee Shulman (2005) sugerem que, para a organização das aulas e do ensino, os professores se inspiram em categorias de conhecimento base para o ensino, que subsidiam a compreensão que deve ter o professor para que este e os estudantes, por sua vez, possam ter uma nova compreensão do que está sendo estudado. Estas categorias são:

1. Conhecimento do conteúdo: esta base se refere a estruturas da matéria, princípio de organização teórico-conceitual, ideias, habilidades e produção de conhecimento;
2. Conhecimento pedagógico geral: está relacionada ao conhecimento sobre o ensino e aos princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula;
3. Conhecimento do currículo: esta base aborda o domínio dos materiais e documentos do programa como ferramentas para o ofício docente;
4. Conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC): se refere ao
 - Conhecimento transversal aos demais;
 - Conhecimento necessário ao professor para tornar sua matéria ensinável;
 - Amálgama entre matéria e pedagogia, com forma própria de compreensão profissional;
5. Conhecimento dos estudantes e suas características: está relacionada ao conhecimento do comportamento discente dentro e fora de aula, interesses e preocupações;
6. Conhecimento dos contextos educativos: conhecimento que diz respeito ao local onde se trabalha: políticas e normas;
7. Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos: envolve o conhecimento dos objetivos da profissão.

Estas bases seriam provenientes de quatro fontes de conhecimento:

1. A formação acadêmica na disciplina ou matéria que ensina;
2. Os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado;
3. Estudos sobre educação, organizações sociais, a aprendizagem humana, o desenvolvimento do ensino e demais fenômenos que possam influenciar a prática dos professores; e
4. O saber proveniente da prática.

O autor sugere que estas fontes de compreensão tornam possível o processo de raciocínio e ação pedagógica (SHULMAN, 2005).

Considerando os objetivos da pesquisa, delimitou-se como um dos marcos teóricos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Este conceito desenvolvido por Lee Shulman e sua equipe da Universidade de Stanford, o qual tem sido largamente utilizado em estudos no ensino primário e secundário de educação, mas a sua utilização no ensino superior é pequena. Tem sido empregado em estudos nas áreas de Ciências Sociais, Química, Educação Física, Contabilidade e Matemática. Na área da saúde, pesquisas têm sido desenvolvidas pelo grupo intitulado “Formação docente e Inovação pedagógica” FODIP, da Universidad de Barcelona (UB) sob coordenação do Prof. Jose Luis Medina Moya, principalmente nas áreas de biologia, enfermagem e odontologia. No Brasil, tais estudos têm sido dirigidos pelos grupos de pesquisa “Educação em Enfermagem e Saúde” (EDEN) e pelo “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade, Educação e Saúde” (GIS), da UFSC, ambos em parceria com o grupo FODIP, da UB. Na área de educação física, a UFSC também tem desenvolvido estudos sobre CPC em parceria com a Universidade do Porto, em Portugal.

O CPC descreve a capacidade de um professor para transformar o conhecimento pedagógico do conteúdo em uma forma disciplinada e compreensível para os estudantes.

Este modelo descreve como a compreensão da matéria pelo professor a transforma em ensinável. E dentre as fontes mencionadas, o conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) assume papel fundamental no processo, pois permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área do saber e a compreensão do educador, de acordo com Shulman (2005) diferenciando o professor experiente do novato.

Grossman (1990) apresenta um esquema de conhecimento profissional para o ensino, onde o conhecimento dos estudantes surge não apenas no âmbito do conhecimento do contexto, mas também especificado como subcategoria do conhecimento pedagógico do conteúdo. Sendo assim, ao ser usado nas práticas pedagógicas em sala de aula, o conhecimento dos estudantes necessita ser adaptado à especificidade da situação de ensino e

aprendizagem, ou seja, aos interesses e às necessidades dos estudantes, bem como às demandas da disciplina.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele em que o professor demonstra suas concepções docentes e seus princípios educacionais, ao utilizar suas estratégias pedagógicas, no ato de planejar, ao organizar e gerir as situações de ensino e aprendizagem de modo a exceder o simples controle do conhecimento do conteúdo e a alcançar objetivos mais amplos relacionados à educação e a formação dos estudantes. Este conhecimento abarca quatro dimensões de conhecimento, relativas aos estudantes e à aprendizagem; à gestão da sala de aula; ao currículo e a instrução; e às demais questões concernentes ao processo de ensino e aprendizagem (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

A importância da base de conhecimento e a sua relevância para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e a formação dos futuros é evidente, no entanto, são poucas as descrições ou análises da importância do conhecimento dos estudantes dentro desta base.

É preciso depositar valor no docente e no estudante, quando se pretende que as descrições de uma boa docência sirvam como critérios de orientação para um desenho que anseia uma educação de qualidade.

Um tema recorrente tem sido a profissionalização do ensino, ou seja, elevar o ensino a uma categoria de ocupação mais valorizada, mais responsável, mais gratificante. Para Imbernón (2009), a formação profissional do docente deve estar acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de plano de carreira, de salário. Shulman (1986, 1987) salienta que os partidários da reforma profissional baseiam seus argumentos na convicção de que existe um “conhecimento base para a aprendizagem”, que este é um conjunto codificado ou codificável de conhecimentos, destreza, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva, como um meio para representá-lo e comunicá-lo com o intuito de auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

Este desafio transforma as perguntas feitas pelos estudantes de modo a definir e operacionalizar os conhecimentos sobre o ensino em algo que vai muito além de um exercício acadêmico. As novas propostas de reforma contêm suposições sobre a base de conhecimentos para aprendizagem: quando os partidários da reforma sugerem que seria preciso aumentar as exigências na formação do professor e prolongar os períodos de prática, supõem que existe algo essencial que deve ser aprendido e quando recomendam elevar os padrões e introduzir um sistema de exames, presumem que deve haver um acervo de conhecimentos e destrezas que é preciso analisar.

O processo de formação de professores deve estar interligado à ideia de que a aprendizagem demanda habilidades básicas, conhecimento do conteúdo e habilidades didáticas gerais. Este conjunto é importante e aceita que os estudantes avancem mais quando os docentes esclarecem os objetivos e o conteúdo da aula. Sendo assim, os professores necessitam ter clareza das categorias da base de conhecimento propostas por Shulman (2005), a fim de atingir seus objetivos no ambiente de ensino.

De acordo com Tardif (2012), quando os professores começam a trabalhar utilizam de suas memórias para resolver problemas, baseados em suas histórias de vida, não conseguindo alterar suas crenças anteriores sobre o ensino. Dessa forma, o autor destaca que:

“a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF; 2012, p. 256).

Os saberes profissionais mudam com o tempo, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são definitivos para obtenção do sentimento de competência e no desenvolvimento das rotinas de trabalho. Os saberes são empregados e se desenvolvem no campo de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões atreladas à sua identidade e dimensões de socialização profissional (TARDIF, 2012).

O progresso e rendimento acadêmico dos estudantes com uma real aprendizagem efetiva estão diretamente ligados ao comportamento e estratégias que o docente utiliza nesse processo de ensino.

A literatura ainda é limitada em relação ao processo de aprendizagem no ensino superior e a construção do conhecimento profissional em ensino universitário, em especial, na Odontologia (CARCERERI; MEDINA MOYA, 2013). Na contemporaneidade, encontramos estudos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo que procuram conhecer como o professor representa sua disciplina e a transforma em estruturas didaticamente importantes (GROSSMANN, 1990; CLERMONT; BORKO; KRAJCIK, 1994; TURNER-BISSET, 1999; CARLSEN, 1999; SMITH, 2000; CLIMENT; CARRILLO, 2003; GROSSMANN, 2005; SHULMAN, 2005; FAGUNDEZ, 2006, entre outros).

Levando-se em conta um determinado texto, um conjunto de objetivos educativos e/ou uma série de ideias em particular, o “Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógica” supõe a existência de um ciclo no processo de ensino. Para isso, o ponto de partida e a conclusão do

processo são atos de compreensão, como descrito nas seis etapas do modelo: compreensão; transformação; ensino; avaliação; reflexão; e nova maneira de compreender. Shulman (2005), ainda subdivide a “transformação” em quatro etapas: preparação; representação; seleção; e adaptação e ajuste às características dos estudantes.

Desse modo, primeiro o professor “compreende” o conteúdo, os objetivos, estrutura da matéria, ideias dentro e fora da disciplina. Entretanto, para ensinar, o professor necessita “transformar” o que se pretende trabalhar em um processo de ensino aprendizagem. Isto pode se dar por meio da preparação, representação, seleção, e adaptação e ajuste às características dos estudantes (SHULMAN, 2005).

Na preparação ocorre a interpretação e análise crítica do texto, estruturação e segmentação, criação de um repertório curricular e clarificação dos objetivos. Na etapa da transformação, o professor faz uso de um repertório de representações que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, dentre outros. A partir de então, ele faz a seleção, a escolher a partir de um repertório didático que inclui modalidade de ensino, organização, manejo e ordenamento. Por fim, nesse processo de transformação, faz a adaptação e ajuste às características dos estudantes. Nesse momento, considera os conceitos, preconceitos, conceitos errôneos e dificuldades, idioma, cultura, e motivações, classe social, gênero, idade, capacidade, atitude, e/ou interesse do estudante, que possam interferir nesse processo (SHULMAN, 2005).

Com isso, pode ocorrer a terceira etapa do modelo, o “ensino”, quando ocorre de fato, o manejo, apresentação, interação, trabalho grupal, disciplina, humor, formulação de perguntas, e outros aspectos do ensino ativo, a instrução por descobrimento ou indagação, além das formas observáveis de ensino na sala de aula (SHULMAN, 2005).

A “avaliação” nesse modelo é entendida como um processo reflexivo que inclui o controle imediato da compreensão e interpretações errôneas, técnica que um professor deve usar quando ensinar de maneira interativa, além do sistema mais formal de exame e avaliação que os professores aplicam para proporcionar *feedback*. A avaliação também está orientada para o trabalho docente, a aula propriamente dita e os materiais utilizados nas atividades (SHULMAN, 2005).

A “reflexão” é a quinta etapa e se constitui em revisar, representar e analisar criticamente o desempenho docente e o da aula, e fundamentar as explicações em evidências (SHULMAN, 2005).

Por fim, fechando o ciclo, deve surgir uma “nova compreensão” tanto dos objetivos como da matéria, ou mesmo dos estudantes e do processo didático. Entretanto, a nova

compreensão não se produz automaticamente, nem se quer depois da avaliação e reflexão. Para que isso aconteça, são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e debate (SHULMAN, 2005).

Alguns autores argumentam que o CPC é uma das características que distinguem os professores experientes (SHULMAN, 1986, MULHALL; BERRY; LOUGHRAN, 2003 apud CARCERERI; MEDINA MOYA, 2013), sendo o componente de maior importância da base de conhecimento para o ensino (GUDMUNSDOTTIR, 1990). Shulman e Gudmundsdóttir (2005) relatam em seu estudo, que quando compararam professores novatos e experientes, o que mais os distinguiu foi o conhecimento pedagógico de conteúdo do professor experiente. Esse conhecimento habilita o experiente a ver uma imagem mais ampla e ter a flexibilidade para escolher um método de ensino que melhor explique o assunto, enquanto que o novato tem um bom começo para edificar possibilidades no currículo, tanto em organização da unidade como na flexibilidade didática.

Penagos e Lozano (2008) reiteram que o CPC não é um simples rótulo que aceita igualar todos os professores. Porém, é produto de um conhecimento prático que é individual, particular à trajetória percorrida por cada professor durante sua vida profissional.

Para Grossmann (2005), os professores podem adquirir o CPC de várias formas. Os professores iniciantes podem abstrair do conhecimento de sua matéria e podem aludir à sua própria aprendizagem por meio da observação, que adequa modelos de ensino. O componente da didática específica representa outra fonte possível para a aquisição do CPC, na formação de professores.

O estudante que é guiado em sua formação acadêmica, pessoal e profissional por uma série de atividades propostas pelo professor consegue alcançar melhores resultados em sua formação. E o estudante acenderá vários espaços e recursos simultâneos e assíncronos curriculares até agora garantidos apenas em práticas de ensino da/na universidade. Cabe ressaltar que esse conhecimento não está apenas relacionado a ter um bom número de exemplos, analogias ou representações, mas é assinalado por um raciocínio pedagógico que promove estas transformações (CARCERERI; MEDINA MOYA, 2013).

O CPC se manifesta na competência de abranger todos os níveis e formas do conteúdo, de modo que os professores consigam torná-lo compreensível para todos os estudantes. Não inclui apenas a compreensão da disciplina, em seus diversos níveis (processos de averiguação específico para cada matéria) e substantivos (fatos, fenômenos, conceitos, teorias, modelos e paradigmas de cada disciplina), mas também seu lugar no plano de estudos, sua afinidade com outros materiais, elementos que melhoram ou confundem a sua

aprendizagem, preconceitos dos estudantes, etc. Sendo assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo é apresentado como aquele que o professor aproveita para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos estudantes e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convida, administra e faz interagir os conhecimentos para o ensino, gerando a adaptação, a transformação e a implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo ensinável e compreensível a todos os estudantes (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

A utilização de uma grande variedade de procedimentos e opções, em conjunto, possibilita que os professores se tornem hábeis e transformem seus conhecimentos para levar os estudantes a novas propostas de aprendizagem (CARCERERI; MEDINA MOYA, 2013). Estudar o CPC na docência do ensino superior pode clarear como executar essas transformações uma vez que estes processos de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) são exatamente sua finalidade.

Os cursos de formação inicial necessitam implementar interações pedagógicas que permita ao futuro professor vivenciar situações reais de ensino aprendizagem, para alcançar o completo desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico geral. A proximidade da formação inicial com a futura atuação docente no que tange o convívio com diferentes problemas, possibilita maiores oportunidades para uma boa formação. Estas situações promovem a construção do CPC na personalidade dos futuros docentes (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Sendo assim, aceitar a participação nas práticas pedagógicas, com o objetivo de aperfeiçoar a atuação docente permite aos professores em formação expandir e consolidar as informações em sua base de conhecimentos; reorganizar suas concepções sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a presença das práticas pedagógicas no programa de formação universitária; esboçar e consolidar seu conhecimento pedagógico do conteúdo e seu perfil docente e profissional (MARCON, 2011).

Os professores-formadores em parceria com programas de formação constituem elementos fundamentais no processo de planejamento e de implementação das práticas pedagógicas, deste modo, é importante que sejam analisadas as suas convicções a respeito do papel desempenhado por essas estratégias formativas para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores.

Para Marcon, Graça e Nascimento (2011) cada uma das maneiras de prática pedagógica possibilitará atribuições relativas na formação de professores desde que esteja perfeitamente colocada, fundamentada e justificada no programa de formação, assegurando

um processo gradativo, constante e sólido. Ressaltam também o compromisso de que os programas de formação inicial incorporem as práticas pedagógicas em seu dia-a-dia, seguidas de reflexões e respostas por parte dos professores-formadores. Ao responder à questão “Qual a finalidade pedagógica quando se escolhe a prática pedagógica?” os professores-formadores admitem como uma de suas principais estratégias para a construção do CPC e para a formação docente e profissional dos futuros professores ao longo do curso.

Menegaz (2012) destaca a necessidade de considerar o estudante como elemento ativo no processo de ensino, bem como sua interação com os diferentes espaços de ensino, diferentes atores sociais a influência destes na sua formação.

3.3 UM POUCO SOBRE KEN BAIN

Ken Bain passou grande parte de sua carreira acadêmica em Vanderbilt, Northwestern e NYU, antes de se tornar Vice-Presidente de Assuntos Acadêmicos, e Professor de História e Educação Urbana (Centro Nacional de Educação Urbana), Universidade do Distrito de Columbia, é professor emérito desde julho de 2013. Foi diretor fundador de quatro grandes centros de ensino e aprendizagem: o Center for Teaching Excellence da Universidade de Nova York, o Searle Center for Teaching Excellence da Northwestern University, o Center for Teaching da Vanderbilt University e o Research Academia de Aprendizagem Universitária na Universidade de Montclair. Na década de 1970 e início dos anos 80, foi professor de História na Universidade do Texas - Pan American, onde também atuou como diretor do Programa de Honras da Universidade e como diretor fundador do History Teaching Centre, um programa pioneiro patrocinado pelo National Endowment for the Humanities para promover uma maior colaboração entre os professores de história do ensino secundário e os historiadores de pesquisa universitária. De 1984 a 1986, atuou como diretor do Centro Nacional de Ensino de História, que tinha uma missão similar em nível nacional.

Seu livro “O que fazem os melhores professores da faculdade” (Harvard University Press, 2004) é considerado um clássico e ganhou o prêmio Virginia Warren Stone (2004). É um excelente livro sobre educação e sociedade, e tem sido um dos livros mais vendidos no ensino superior. Ele foi traduzido em doze línguas e foi o tema de uma premiada série documental de televisão, em 2007. Sua outra obra intitulada “Que fazem os melhores estudantes universitários”, também da Harvard University Press, ganhou o Virginia e Warren Stone Prize (2012).

Ele ganhou quatro grandes prêmios de ensino, incluindo uma nomeação de professores para o Minnie Piper Foundation Award como professor de colégio proeminente no Texas (1980 e 1981), e Professor do Ano (1985 e 1986). Uma publicação nacional de 1990 o nomeou um dos melhores professores nos Estados Unidos. Ele recebeu prêmios da Biblioteca Harry S. Truman, da Biblioteca Lyndon Baines Johnson, da Fundação Ford, do Endowment Nacional para as Humanidades e da International Studies Association, entre outros. Seu terceiro livro versará sobre as relações dos EUA com o Oriente Médio (The Last Journey Home: Franklin Roosevelt e Oriente Médio). Ele também está trabalhando em três livros da série "Best": O que fazem os melhores administradores de faculdades, o que fazem os melhores professores on-line e o que fazem os melhores professores do ensino fundamental e médio.

A seguir será apresentada uma resenha da obra de Ken Bain intitulada 'O que fazem os melhores professores universitários' escrita por PLENC (2011), com o intuito de elucidar este referencial teórico.

3.3.1 O Que Fazem os Melhores Professores Universitários

Ken Bain (2007), em seu livro apresenta o resultado de uma investigação que levou mais de 15 anos entrevistando professores e estudantes de universidades nos Estados Unidos, na qual observou que a características de um bom ensino são: - Os professores sabem muito bem o que eles ensinam; - Os professores preparam bem suas lições; - Os professores criam um ambiente ou atmosfera que convida à aprendizagem; - Os professores confiam em seus estudantes. Os professores têm grandes expectativas sobre os estudantes; - Os professores avaliam os seus estudantes e a si mesmo com vontade de aprender e mudar.

O autor fornece os resultados de um estudo pesquisando 63 professores excelentes, 40 disciplinas diferentes, que ensinam em várias universidades. As informações sobre os professores estudados foram obtidas através de: (a) entrevistas, (b) observações de seu ensino; (c) a apresentação das suas ideias sobre o ensino; (d) materiais escritos relativos aos assuntos; (e) das produções dos estudantes, e (f) dos comentários feitos por colegas. A pesquisa foi dirigida para quatro áreas: (a) os objetivos de aprendizagem, (b) a promoção destes objetivos, (c) evidência de sucesso em alcançar esses objetivos e (d) a contribuição de abordagens de aprendizagem. O estudo em última análise, procurou ampliar a compreensão que temos sobre ensino que alcança uma "aprendizagem excepcional", ou seja, aquele que consegue obter o desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes.

Precisamente este estudo lidou com os professores que forneceram evidências claras de que ajudaram e incentivaram seus estudantes a aprender (p. 19). Estes professores exerceram uma influência duradoura sobre a maneira de pensar, agir e sentir dos estudantes (p. 20, 28, 35). O livro propõe aprender com tais professores de sucesso (p. 22). Os professores bem sucedidos, uma vez identificados, foram estudados à luz de seis questões gerais: (1) O que eles sabem sobre como podemos aprender? (2) Como você se prepara para as aulas? (3) O que espera de seus estudantes? (4) Como executa a classe? (5) Como é que tratam os seus estudantes? (6) Como você avalia seus estudantes e a si mesmos? O livro dedica um capítulo a cada uma dessas perguntas.

O que os melhores professores sabiam e entendiam sobre a aprendizagem? Os professores tinham um conhecimento profundo e atualizado de suas disciplinas, o seu desenvolvimento histórico, ajudando os estudantes a pensar. Conhecimento como uma construção progressiva de novos modelos intelectuais da realidade a partir de modelos mentais disponíveis. Isso é chamado de aprendizagem profunda. Para efeitos desta construção é atribuído conhecimento de importância essencial para as questões cruciais que organizam informações e a curiosidade natural da mente humana. Estes bons professores recorrem para o interesse e motivação intrínseca, criando o que ele chama de "um ambiente de aprendizagem crítico natural" (p. 58).

Sobre a preparação de aulas, o estudo mostrou o que os professores pensavam em termos de objetivos de aprendizagem, para projetar um ambiente atraente para os estudantes. Eles se perguntam o que devem ser capazes de fazer como um resultado de aprender sobre, como ajudar no desenvolvimento dessas habilidades, como compreender o seu progresso e avaliar os esforços de ensino em alcançar tal aprendizagem. Em outras palavras, o estudo mostrou que os professores planejam para trás, começando com os resultados esperados (p. 63). Eles levaram em conta as mudanças necessárias em modelos mentais, bem como os interesses e preferências dos estudantes que estavam dispostos a fazer mudanças. Eles sabiam que, para alcançar este objetivo deviam ajudá-los a aprender, raciocinar, ler habilidades analíticas, a pensar de forma contínua. Eles forneciam aos estudantes as normas que permitiram medir a sua própria experiência de aprendizagem.

O estudo mostrou que os melhores professores esperavam mais de seus estudantes, demonstrando um interesse individual neles e uma confiança realista em sua capacidade. Eles rejeitaram o uso do poder e deixaram nas mãos dos estudantes o controle sobre sua própria educação (p. 88). Mais do que uma massa de informações, esses professores buscavam mudanças intelectuais e emocionais, apontando para o ser e o fazer dos estudantes. Os

professores passam perguntas, questionando conceitos e ajudando os estudantes a reconstruir o seu próprio pensamento. Para eles, a compreensão, raciocínio, percepção, eram mais importantes do que a memória, ordem, pontualidade e asseio. O objetivo principal não é a aprovação, mas pensar em metas de desenvolvimento.

Esta investigação havia sido proposta para estudar o trabalho dos professores em sala de aula e como resposta descobriu-se que esses professores criaram uma certa atmosfera de aprendizagem. Aprendizagem que respondeu a sete princípios: (1) um ambiente de aprendizagem crítica natural, obtido com diferentes técnicas e métodos variados (abordagem interdisciplinar, a atividade intelectual superior e respostas a perguntas); (2) chamar a atenção dos estudantes e não perder isso; (3) começar com os estudantes ao invés da disciplina; (4) a busca de compromissos; (5) ajudar os estudantes a aprender fora da sala de aula; (6) atrair estudantes para a disciplina de raciocínio (entender, aplicar, sintetizar e avaliar); (7) criar diversas experiências de aprendizagem (visual, auditiva, verbal, reflexão, etc.). Além disso ele encontrou que os bons professores são caracterizados por: (a) um bom discurso (de conversação, com ritmo variado, linguagem calorosa e boas explicações) e (b) permitir que os estudantes falem.

Em relação ao tratamento dos professores pesquisados dirigido aos estudantes, este é caracterizado pela confiança e bondade. Os professores tinham diferentes personalidades, mas eles acreditavam que seus estudantes estavam dispostos e capazes de aprender. Observou-se a evidência de um certo padrão de crenças, atitudes, conceitos e percepções, como a preocupação sobre a aprendizagem, a sua flexibilidade nas regras, a sua recusa ao poder, sua franqueza e confiança mútua e humildade, cortesia e encontrou dignidade.

Os resultados mostraram elementos comuns para avaliar aos estudantes e aos próprios professores. Estes professores valorizam sistematicamente o aprendizado, pensamento, desenvolvimento intelectual e pessoal, alterações e os seus próprios esforços para facilitar isso. A avaliação e qualificação foram centradas na aprendizagem, e não sobre o desempenho do processo e responder aos objetivos propostos. Muitas vezes, as principais questões surgiam no início das aulas. Em qualquer caso, a informação obtida foi destinada a ajudar os estudantes. Testes utilizados para ser cumulativo. O autor do projeto diz: " No final, nós sentimos que uma das lições mais importantes deste estudo é que o ensino deve ser usado em uma perspectiva de aprendizagem que começa" (p. 185).

Bain afirma na seção final do trabalho a sua convicção de que é possível aprender com os melhores professores, especialmente para conceber o ensino como apoio e incentivo para o aprendizado do estudante. Em todas as vezes que ele resgata um modelo de ensino

centrado na aprendizagem e não na transmissão de conhecimentos. Ele argumenta que "o ensino só ocorre quando há aprendizagem" (p. 193) e que todas as pesquisas estimulam a criação de ambiente adequado para essa aprendizagem.

Bain, (2007) ao discutir o que fazem os melhores professores universitários para dirigir suas classes, aponta algumas ações, entre as quais destaca-se as seguintes:

- a) conseguir a atenção dos alunos e não a perder por meio, por exemplo, de alguma ação, pergunta ou afirmação provocativa;
- b) começar seu trabalho com os estudantes em lugar de começar com a disciplina;
- c) buscar compromissos;
- d) ajudar os estudantes a aprender fora de sala de aula;
- e) ajudar os alunos a construir uma compreensão dos conceitos, e não unicamente cumprir o programa;
- f) criar experiências diversas de aprendizagem, levando em conta a heterogeneidade de seus alunos;
- g) dar explicações;
- h) deixar que os alunos se manifestem em aula com perguntas, dúvidas, comentários,
- i) apresentar experiências pessoais,
- j) posicionar-se criticamente sobre os temas;
- k) usar salas de aula com cadeiras soltas para facilitar dinâmicas de grupo.

O livro de Ken Bain não dá receitas fáceis ou fórmulas mágicas que levam a excelência de ensino. Há necessidade de um esforço para compreender os padrões comuns na obra de bons professores. Mais do que respostas simples, é possível visitar um grande número de perguntas provocativas da própria reflexão. Pode ser reconfortante notar que os professores bem-sucedidos são muito diferentes um do outro, e eles não são perfeitos; no entanto todos eles estão focados na busca de um ambiente que promove a aprendizagem. O mais recomendável, talvez, de todo o trabalho é a concepção de aprendizagem de como alterar a forma dos estudantes em agir e sentir, sob a influência de uma intervenção educacional de excelência (PLENC, 2011).

4 DESENHO E PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o desenho que esta pesquisa percorreu, cabe ressaltar que esta não seguiu os caminhos, como é de forma frequente na pesquisa experimental ou quase experimental, pois se trata de uma pesquisa qualitativa. O que não quer dizer que não houve um balizamento metodológico prévio que encaminhou o desenvolvimento da pesquisa, mas que o desenho da mesma manteve uma característica que esteve aberta a ser alterada, aprofundada, refeita e reformulada à luz dos dados que estavam sendo coletados durante o percurso da investigação. Porém, o enfoque metodológico inicial, e as primeiras concepções a respeito do que seria a investigação, não se encontravam distantes do que realmente sucedeu no trabalho de campo. Reescrever este capítulo depois de ter participado da disciplina Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa com os professores Medina e Martínez, na Universidade de Barcelona, em 2015, possibilitou aprofundar as reflexões próprias da experiência do doutorado sanduíche, bem como o que a presente investigação tem dado ao tentar compreender a prática pedagógica do professor de Odontologia pelo olhar do estudante de graduação.

Sendo assim, estruturar um desenho metodológico de uma tese implica perguntar-se por um fato social de relevância e sua natureza, os rumos que levam à decisão de pesquisar e a relação pessoal e ou profissional com o tema eleito. Esta ideia eu atribuo a dois sentidos. Em primeiro lugar, o tema escolhido: o olhar do estudante sobre a prática pedagógica do professor e, em segundo lugar, a relação da atuação profissional da pesquisadora como docente nas formações continuadas da rede pública de ensino de Rio do Sul, SC, e o propósito de atuar na docência do ensino superior de forma mais efetiva - aspectos que foram considerados para o desenvolvimento desta tese.

A pesquisa foi conduzida na Universidade Federal de Santa Catarina, no Curso de Graduação em Odontologia, em uma macro pesquisa, envolvendo professores e estudantes. No entanto, o foco da presente pesquisa foram os estudantes. Pesquisa na qual se vislumbrou a possibilidade de compreender melhor as inquietações e reflexões sobre a prática docente e como esta é percebida sob o olhar do estudante de odontologia, momento em que surgiu a pergunta de pesquisa e a definição do marco metodológico que guiou o foco da investigação. A pergunta desta pesquisa foi: Como o estudante de graduação compreende a prática pedagógica do professor de Odontologia? – para responder a esta questão foi necessário

participar das aulas junto com os estudantes de Odontologia, e não apenas observá-los de um ponto de vista externo.

Como foi mencionado, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo sobre a prática pedagógica do professor pelo olhar do estudante de graduação de odontologia. Esta prática pedagógica se caracteriza pela interação do estudante com sua formação, em um determinado tempo e um dado lugar, que teve como propósito observar o estudante em suas tensões, incertezas e perturbações. Como prática humana que é, a pesquisa está caracterizada por sua natureza heterogênea, interpretativa, holística, dinâmica e simbólica (GIDDENS, 1979 apud MEDINA (2005a). Portanto, a formação do estudante não pode ser compreendida por exposições, tais como, causa e efeito, como as utilizadas nas ciências naturais ou físicas, sendo que acontece à luz da recíproca e contínua interação de quem a interpreta em virtude das narrativas e compreensões neste dado momento, que representam uma imagem da vida de um processo dinâmico que, logo a seguir poderia representar algo muito diferente (GUBA; LINCOLN, 1989).

Estes fundamentos certificam que esta pesquisa tenha uma perspectiva epistemológica compreensiva e fenomenológica ao assumir a interpretação como própria às relações sociais, especificamente ao nível da produção de conhecimento e interação mantidos entre pesquisadora e pesquisados (CORREIA, 2013), articulados ao paradigma naturalista, hermenêutico ou paradigma interpretativo (GUBA; LINCOLN, 1989, DENZIN; LINCOLN, 2000; CRESWELL, 1998, CROTTY, 1998, SHAW, 1999, GADAMER, 2008).

O paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controle do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “[...] saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles” (LATORRE et al., 2003, p. 42), ao mesmo tempo tentando “[...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (MERTENS, 1998, p. 11). O objetivo é aprofundar no fenômeno e não necessariamente generalizar (STAKE, 2012), diferentemente das Ciências Naturais que buscam a generalização de leis e que estudam os objetos da natureza, as coisas, os acontecimentos naturais e o modo como se comportam os objetos estudados (VAN MANEN, 2003).

Portanto, a perspectiva teórica assumida pela investigadora foi a interpretativa, na qual aproxima aos delineamentos propostos pela tradição fenomenológico-hermenêutica.

4.2 ONTOEPISTEMOLOGIA - A NATUREZA DO QUE CONHECEMOS

Os fundamentos epistemológicos fazem referência à natureza do conhecimento da ciência e os ontológicos ao conceito da realidade que nos rodeia. Os fundamentos ontoepistemológicos relacionados a esta pesquisa são:

- a) Natureza da relação entre a pesquisadora e o que deseja compreender e interpretar;
- b) Contribuições epistemológicas a partir da hermenêutica gadameriana;
- c) As relações entre o conhecedor e o conhecido (GUBA; LINCON, 1989);
- d) Círculo hermenêutico da compreensão; as características do conhecimento resultante do estudo (SANDIN ESTEBAN, 2003); e alguns pressupostos metodológicos que se referem a melhor forma de acessar essa realidade (MEDINA, 1996, 2005a).

Estes fundamentos estão mais bem explicitados a seguir.

4.2.1 Epistemologia: natureza da relação entre o pesquisador e o que deseja compreender e interpretar

Meu propósito é aprofundar o conhecimento sobre como os estudantes percebem um bom professor a partir de sua prática pedagógica e como esta percepção interfere no processo de aprendizagem, porém, não pretendo identificar e descrever relações de causa e efeito ou mera semelhança.

Ao considerar a afirmação anterior concordo com Van Manen (2003) e Bonilla e Rodríguez (1997) quando declaram que a realidade social - aqui representada pelo espaço de formação acadêmica da Universidade e os demais espaços formais e informais - se deparam com o processo humano que é constituído de dimensões objetivas e subjetivas.

Do ponto de vista ontológico, esta pesquisa está relacionada a uma ontologia relativista, na qual a realidade existe na forma de construções múltiplas, fundamentada e experienciada pela sociedade, local e específica, que dependem em sua forma e conteúdo das pessoas envolvidas no processo (interação estudante/professor, professor/professor, estudante/estudante) para se efetivarem. Sendo assim, não dirigidos por leis deterministas ou causais, onde os projetos variados são elaborados por pessoas, por meio da linguagem. Construções com as quais elas significam, interpretam e tentam dar sentido às suas experiências, cuja experiência fundamental é a interação.

Na perspectiva interpretativa, a natureza da causalidade na vida social, parte da interpretação de significados que o sujeito atribui ao que acontece em seu meio, a partir daí atua e cria:

[...] interpretações significativas de objetos físicos e comportamentais em torno de seu meio. Agimos com relação aos objetos que nos cercam à luz de nossas interpretações do seu significado. [...] uma distinção analítica fundamental para a investigação interpretativa sobre a distinção entre o comportamento, ou seja, o ato físico e a ação, que é conduta física mais as interpretações significativas do ator e daqueles com quem ele interage (ERICKSON, 1989, p. 213. Tradução livre)

Ou seja, em uma aula específica não se pode admitir que os comportamentos das pessoas (estudantes e professores) tenham o mesmo significado para os dois, mesmo que sejam ações semelhantes.

O objetivo da pesquisa social interpretativa é a ação, não o comportamento. Isto é devido às suposições feitas sobre a natureza da causa na vida social. Se as pessoas agem com base na sua interpretação das ações dos outros, então a interpretação do significado, por si só, é motivo para os seres humanos (ERICKSON, 1989, p. 214. Tradução livre)

A realidade posta desta maneira motivou a pesquisadora a descobrir na conduta os significados que os feitos têm para quem os experimenta. Enfim, compreender uma ação no seu interior, do ponto de vista da intenção que a impulsiona, referente àquilo que é propriamente humano. Portanto, a intenção não foi observar condutas dos estudantes, e sim questionar sua ação, por meio dos significados que vão construindo no interior dos espaços de formação, observando a relação estudante/professor e como esta interfere no seu processo de aprendizagem.

Contudo, não é possível deixar de considerar o contexto histórico, político e social em que ocorreram as aulas do curso de odontologia e os estudantes que estão inseridos neste estudo, no momento da observação. Para Erickson (1989), a organização social (e os significados que a sustentam) são produzidos por ela e tem um caráter local, bem como, um caráter extralocal. Um exemplo de influencia extralocal sobre a local é a cultura. De acordo com Erickson (1989), a compreensão das práticas de um professor na percepção dos estudantes em seu caráter local se dá em dois sentidos:

- Na interação entre os indivíduos de maneira constante e através do tempo, que compartilham certas concepções e tradições locais específicas: uma microcultura característica (ERICKSON, 1989). No desenvolvimento das disciplinas onde estudantes e professores partilham concepções, valores e tradições locais específicas que se desenvolve na

microcultura de cada etapa da formação (organização da disciplina, o cenário de prática ou o ambiente de aprendizagem que pode estar presente ou não), esta pequena diferença pode influenciar sobre os significados em ação (ERICKSON, 1989).

- No segundo sentido, o caráter local da execução acontece momento a momento na ação social, acontece no tempo real, ou seja, no mundo da experiência vivida (ERICKSON, 1989). Por exemplo, no processo de ensino/aprendizagem o professor e o estudante entram em um equilíbrio interacional ou não. Ambos experimentam o momento presente da aula, mas cada um terá um ponto de vista dentro da ação, algumas destas perspectivas individuais passam logo a serem compartilhadas de maneira interativa, assim, cada um vai se aproximando da perspectiva do outro, formando uma aparente conformidade entre os distintos pontos de vista individuais, embora não sejam iguais, chegando a adquirir significados em ações locais característicos.

As noções de atos locais por sua vez estão entremeados e em interação dinâmica com uma rede ampliada ou perspectiva extralocal da organização social (ERICKSON, 1989). Neste caso, a prática docente (microcultura) está inserida na cultura odontológica, em que as pautas, valores e crenças partilhadas demonstram aquilo que percebemos e cremos como essencial para a formação do cirurgião dentista, que também se encontra inserido em uma estrutura social como a instituição universitária, os cenários de práticas, que revelam as relações, interesses, tensões e lógicas organizacionais.

Com o intuito de sintetizar, porém não esgotando o assunto, a interação entre estudante/professor, ensino/aprendizagem acontece em uma troca recíproca de ações fenomenologicamente significativas que são perpassadas pelas dimensões locais e extralocais no processo de formação dos graduandos. Minha intenção não foi ficar em um nível visível da conduta humana, mas questionar os significados da conduta, e, por conseguinte, fazer uma descrição fenomenológica da interação estudante/professor, ensino/aprendizagem, e os significados do ato de aprender e das dimensões deste ato vivenciados pelo estudante.

4.2.2 Epistemologia a partir da hermenêutica de Gadamer

Uma perspectiva teórica apropriada para permitir a dimensão dos significados da prática pedagógica, como esta é percebida pelos estudantes e como interfere no processo de aprendizagem no curso de odontologia é a fenomenologia hermenêutica. As contribuições da hermenêutica gadameriana mostradas nesta pesquisa não apresentam propriamente uma metodologia ou um instrumento, mas uma filosofia da percepção:

a) Em sua contestação à autoalienação própria do metodologismo e o distanciamento alienante, pressuposição ontológica que assegura a objetividade no positivismo que rompe com a relação de fazer parte a uma tradição, laço que nos vincula a compreender a realidade pedagógica, na qual Gadamer (2008) reitera a necessidade de ser versado na questão e só depois compreender a opinião do outro, na qual a condição hermenêutica é a pré-compreensão.

Um ter que ver com o mesmo assunto, cujo lugar está dado com a anterioridade em que se experimenta certa polaridade e estranheza com a linguagem da tradição. No caso da tradição do curso de odontologia, no qual sua linguagem vai além da linguagem técnica, nela há uma linguagem indescritível, uma linguagem própria da codificação humana em situações de interação que necessitem de habilidade, conhecimento, porém, essencialmente cuidado com o ser, cujo texto fala sobre o estético, o ético, o sociocultural e o pessoal que se vivencia ao cuidar do outro e/ou ser cuidado pelo outro.

O que vai ao encontro de Gadamer (2008) quando salienta que só é possível compreender a partir do momento que nos sentimos afetados e não apenas estarmos parados frente ao outro. Aqui reside essa condição hermenêutica que Gadamer (2008) expõe na pré-compreensão. A aplicação desta pré-compreensão em relação à prática pedagógica e a posição de investigadora daquilo que a desafia na prática observada, porque de acordo com Gadamer (2008), a compreensão começa ali onde algo é desafiador.

b) Na noção de tradição como autoridade do transmitido, como aquele que determina de forma muda nossa ação e comportamento, como conservação do

[...] clássico é o que se conserva, porque se significa e interpreta a si mesmo; isto é, aquilo que é tão eloquente que não constitui uma proposição sobre algo desaparecido, um mero testemunho de algo a ser interpretado, antes, ele diz algo a cada presente como se o dissesse somente a ele. [...] A compreensão deve ser pensada menos como uma ação de subjetividade e mais como um retroceder que penetra num acontecimento da tradição [...] (GADAMER, 2008 p. 383, 384 e 385).

Nessa perspectiva a pesquisa científica não ocorre separada da consciência histórica da humanidade. O conhecimento, sendo histórico, não consegue libertar-se da sua condição histórica propiciando a fusão da Ciência com a tradição.

c) Na ideia de interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete no círculo hermenêutico do compreender. Gadamer (2008), adotando a Heidegger, sugere que o movimento da compreensão vai constantemente ao todo (desde o individual até o todo) em círculos concêntricos, que sempre estão se ampliando. Esta estrutura circular da compreensão se encontra determinada continuamente pelo movimento antecipado da pré-compreensão.

Movimento esse que se configura entre o movimento da tradição e o da interpretação, não se trata de subjetividade, pois se determina na comunhão com a tradição (GADAMER, 2008).

O intérprete é marcado pela tradição e a forma de estar no mundo comporta o passado como condição para o desenvolvimento da linguagem, a qual, num constante movimento em círculos concêntricos de reinterpretação, constitui a realidade.

d) A ideia de sair do círculo das próprias condições pré-concebidas e desejar-se dizer algo, no entanto, não exige esquecer as opiniões prévias, mas estar aberto para a opinião do outro ou do texto. Essa opinião do outro deve ser colocada juntamente com as próprias opiniões (GADAMER, 2008). O preconceito é entendido como parte constitutiva da estrutura de antecipação, e é a condição para a compreensão de algo.

e) A ideia de distinguir os *verdadeiros* preconceitos dos *falsos* preconceitos que produzem os *mal-entendidos*, Gadamer (2008) faz uma releitura do conceito de preconceito e reconhece que existem preconceitos legítimos (como condição da compreensão):

Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos na reflexão do passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. *Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser* (GADAMER, 2008 p. 367, 368).

Nesse sentido, torna-se difícil tecer uma crítica aos preconceitos, pois o fato de estarmos mergulhados na história torna difícil situar-nos fora dela. Sendo assim, faz-se necessário compreender o lado positivo do preconceito para o conhecimento e como resultado teremos a consciência do processo histórico e a interpretação do que nos torna seres inseridos no mundo.

A compreensão começa ali onde algo nos desafia e sua exigência é:

[...] suspender por completo os próprios preconceitos. Mas, do ponto de vista lógico, a suspensão de todo juízo, e a *fortiori* de todo preconceito, tem a estrutura da

pergunta. A essência da *pergunta* é abrir e manter abertas as possibilidades. [...] quando um preconceito se torna questionável, não quer dizer consequentemente que ele seja simplesmente deixado de lado e que outro ou o diferente venha a substituí-lo imediatamente em sua validade (GADAMER, 2008 p. 396).

f) No postulado que nos encontramos em certas situações hermenêuticas, nas quais nos movemos com toda a nossa corrente vivencial, ou seja, com nosso horizonte histórico. Gadamer (2008) conceitua “situação” ao fato de não nos encontrarmos frente a ela, o que impossibilita dispor de um saber objetivo. Normalmente a situação não consegue ser completamente iluminada. Essa impossibilidade, porém, não é defeito de reflexão, mas faz parte da própria essência do ser histórico que somos. “*Ser histórico quer dizer não esgotar-se nunca no saber-se*” (GADAMER, 2008, p. 399). Para Gadamer (2008), o conceito da situação pertence essencialmente ao conceito de horizonte:

O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho. Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move. Também o horizonte do passado, do qual vive toda a vida humana e que se apresenta sob forma de tradição, se já está sempre em movimento (GADAMER, 2008, p. 402).

g) A ideia que o verdadeiro processo da experiência é essencialmente negativo e que por sua vez amplia o saber:

Quando fizemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo (GADAMER, 2008 p. 462).

h) Gadamer (2008) amplia e diferencia a estrutura da ‘experiência do tu’ (distante), da ‘experiência do tu como experiência hermenêutica’; ao mesmo tempo em que há uma dialética de reconhecimento recíproco. No primeiro caso, a experiência do tu corresponde ao conhecimento de pessoas, que busca a previsão sobre o outro. No segundo caso, a experiência do tu como experiência hermenêutica, o diálogo possibilita esclarecer a estrutura de nossa compreensão, para criar a compreensão mútua nos processos sociais, possibilitar a fusão e expansão de nossos horizontes de significados:

[...] experimentar o tu realmente como um tu, isto é, não passar ao largo de suas pretensões e permitir que ela nos diga algo. Para isso, é necessário abertura. Mas, por fim, essa abertura não se dá só para aquela a quem permitimos que nos fale. Ao contrário, aquele que em geral permite que se lhe diga algo está aberto de maneira fundamental. Sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre ao mesmo tempo poder ouvir uns aos

outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um “compreenda” ao outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente “escutar alguém” não significa simplesmente realizar as cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso (GADAMER, 2008 p. 471- 472).

4.2.3 Atividade reflexiva assumida na investigação: movimento do pensar e perguntar para compreender

Esta ideia que Gadamer (2008) reflete na composição de uma tradição, tem sido central na eleição de um tema e planejamento das perguntas de investigação, as quais estão intimamente relacionadas com um sentimento desafiador de compreender a prática pedagógica do professor de Odontologia pelo olhar do estudante de graduação de odontologia. O que implica como a investigadora em formação, como sujeito que aprende e não tábua rasa (FREIRE, 2014), quer dizer, como a mesma se aproxima do fenômeno de estudo com suas ideias, preconceitos, juízos prévios, valores, marcos teóricos, conhecimentos práticos, aspectos socioculturais e ético-políticos. Pretender ignorar seus próprios valores de cirurgiã dentista e professora de um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental (juízo prévio, ideias preconcebidas, entre outras) e os valores dos participantes contradiria a epistemologia construtivista, que afirma a impossibilidade de separar o investigador do investigado e ignorar os valores (GUBA; LINCON, 1989 p. 88)

A interação dos participantes (estudantes de odontologia – professores – investigadora) em situações hermenêuticas que acontecem nos espaços de formação da Universidade (sala de aula e laboratórios) é um desafio a cada momento, com toda a corrente vivencial, bagagem experiencial, e horizonte histórico. O desafio da investigadora está na experiência de compreender a prática pedagógica do professor de Odontologia a partir do olhar do estudante de graduação, em diálogo com a tradição da odontologia, sem perder de vista a própria história como dentista e professora, o que facilitará a compreensão, pois esta se dá sempre no processo de união de horizontes. E para Gadamer (2008), desafiar-se nesta união de horizontes implica que um se desafia à situação do outro ou a uma situação qualquer:

O que significa deslocar-se? De certo que não será simplesmente “fazer abstração de si mesmo”. É claro que isso é necessário na medida em que precisamos realmente representar-nos numa situação diferente. Mas é preciso que nós próprios nos transportemos até essa outra situação. Somente assim se satisfaz ao sentido de “deslocar-se”. Se nos deslocamos, por exemplo, à situação de um outro homem, então vamos compreendê-lo, isto é, tornamo-nos conscientes da alteridade e até da individualidade irreduzível do outro precisamente por nos deslocarmos à sua situação. Esse ato de deslocar-se não se dá por empatia de uma individualidade com outra, nem pela submissão aos nossos próprios padrões. Antes, significa sempre uma

ascensão a uma universalidade mais elevada que supera tanto a nossa própria particularidade quanto a do outro (GADAMER, 2008 p. 403).

Esta ideia que Gadamer (2008) colocou de trazer-se a si mesmo na situação do outro, considera-se importante para o estudo em diversos aspectos. Primeiro pela ideia de colocar à prova constantemente os preconceitos. A afirmação de que não se tem preconceito porque se justifica na objetividade de seu procedimento metodológico, não impede de interrogar sua validade não especificamente quer negá-los, nem tão pouco ter uma postura de domínio completo diante dos próprios preconceitos que bloqueiem o pensamento e a intuição. Questionar a validade dos próprios preconceitos implica prestar atenção em si para capturá-los ou incentivá-los para que se façam visíveis e tornem-se questionáveis.

Para Gadamer (2008) este estimular um preconceito provém do encontro com a tradição, que aquele que questionar e que ecoar, pois enquanto um preconceito está determinando, nem o conhece e nem o pensa como julgamento. Gadamer (2008) apresenta ainda os seguintes questionamentos: Estar imerso em tradições significa real e primariamente estar submetido a preconceitos e limitado à própria liberdade? É correto que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? Daí sua aproximação em distinguir os preconceitos verdadeiros sob os quais compreendemos dos falsos que procedem de mal entendidos ou dos não percebidos que com seu domínio torna-nos surdos ao que nos fala a tradição (GADAMER, 2008, p. 367).

Como segundo sentido, esta ideia de apresentar à situação da outra, é interpretada como um desafio à situação do outro em uma atitude de presença e de abertura. Presença que está alinhada com o estar - aí que apresenta Heidegger (1958), enquanto significa poder ser e possibilidade; e abertura para deixar-se dizer algo pelo outro, pelo estudante, pela relação pedagógica entre estudante e professores de Odontologia. Esta abertura implica que estabeleço a opinião do outro em relação ao conjunto de opiniões próprias, portanto não é possível entregar-se desde o início ao risco das próprias opiniões prévias e ignorar a opinião do outro. Esta atitude de presença e abertura corrobora com o que apresenta Gadamer:

[...] não pressupõe nem uma “neutralidade” com relação a coisa nem tampouco anulamento de si mesmo; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais. O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto (a compreensão sob o olhar do estudante de graduação em relação à prática pedagógica do professor de odontologia) possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias pessoais (GADAMER, 2008 p. 358).

Portanto, a ideia de desafiar-se que indica Gadamer (2008) não diz respeito à empatia nem submissão, mas uma promoção para uma generalidade superior, como resultado de confrontar sujeito e objeto, que não pretende viés ao buscar a verdade absoluta e denominá-la verdadeira, mas que procura ser simplesmente mais informada, sofisticada, consensuada e formada mútua e simultaneamente (GUBA; LINCOLN, 1989 p. 86).

Esta abertura de desejar dizer algo pelo outro (o olhar do estudante de graduação em relação à prática pedagógica do professor de odontologia) é também experiência do tu (como experiência hermenêutica) ao mesmo tempo em que há uma dialética de reconhecimento recíproco, o que motivou a pesquisadora permanecer o tempo suficiente de escutar e observar atentamente o outro, sem deixar passar sua reivindicação, a tensão própria que habita as relações educativas, a ambiguidade e a instabilidade do ser estudante de graduação de Odontologia. Na hermenêutica de Gadamer, a compreensão não está dirigida a captar, em primeiro lugar, a fala que está atrás do texto (atrás da ação pedagógica/atrás da forma como os estudantes aprendem), mas daquilo do qual se fala, a coisa do texto, a verdade que nos diz aquilo que se faz visível na ação pedagógica, na ação de aprendizagem do estudante.

A partir do exposto é possível analisar aquelas estruturas teóricas, conceituais, metodológicas próprias que possibilitam o não dar resposta às perguntas da presente investigação educativa. É necessário deixar abertas certas estruturas teóricas, conceituais, metodológicas, para serem interrogadas, reconstruídas, reelaboradas ou abertas a novas estruturas; questionar a validade e relevância de algumas estruturas não é o mesmo que livrar-nos destas. Para Medina (2005a) no momento em que tratamos de captar uma estrutura o sistema implícito dos feitos, o fizemos a partir de um *background* (expectativas, métodos de análises e concepções epistemológicas) de que não podemos livrar-nos porque nos constitui, sendo assim, nos faz perceber os fatos, fenômenos de uma forma e de outra.

A suspensão se compreende, por outro lado, como uma arte de questionar as próprias certezas e crenças (LARROSA, 2010; OSÓRIO, 1999), questionar aquele que antes era considerado certo e evidente (OSÓRIO, 1999), para realizar o questionamento da própria consciência e historicidade e os padrões de investigar a realidade educativa. Este realizar contém esse aspecto essencial da negatividade da experiência que levanta Gadamer (2008). Aspecto que situa a observadora, em um contínuo perguntar - pensante (HEIDEGGER, 1958) sobre a experiência educativa com foco na aprendizagem, com a finalidade de extrair um sentido do significado, do referencial teórico que responda à pergunta de investigação.

Para Heidegger (1958) o perguntar pensante é um movimento, interpretado como um estado de atitude reflexiva. A esta atitude reflexiva considera-se que emerge do perguntar-

pensante do que passa, o que passa realmente e aquilo que se faz com o que passa (aquilo que se reinventa), em um diálogo contínuo de dentro para fora – frente a realidade da aprendizagem. Este movimento do perguntar - pensante, do seguir estando no caminho, é o que permite que o caminho da investigação vá emergindo, prestando atenção em cada passo.

4.2.4 Circulo hermenêutico da compreensão: interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete

No intuito de responder: “Como o estudante de graduação compreende a prática pedagógica do professor de Odontologia?”, remete-se a Gadamer (2008) que em sua tentativa de superar o dualismo entre explicação e compreensão, aponta a necessidade de complementaridade, reciprocidade íntima entre ambas as noções; a explicação só é possível se houver compreensão da situação hermenêutica, se houver diálogo com a tradição.

Para chegar a uma compreensão real do texto (neste caso – de como a prática pedagógica interfere na aprendizagem a partir do olhar dos estudantes do curso de odontologia) é necessário partir de uma explicação da inter-relação da ação pedagógica com a ação de aprendizagem por parte do estudante para chegar à interpretação hermenêutica. Para chegar à interpretação é inevitável que a investigadora se aproprie do texto, esta ideia de Gadamer (2008) de que toda compreensão é um compreender-se, que a interpretação de um texto se funde com a interpretação de si e do outro que a partir desse momento, se compreende melhor, ou de outra maneira, simplesmente começa a compreender-se.

[...] mas a verdade é que todo *compreender acaba sendo um compreender-se*. Enfim, também a compreensão de expressões não se refere somente à captação imediata do que contém a expressão, mas também ao descobrimento do que há para além da interioridade oculta, de maneira que se chega a conhecer esse oculto. Mas isso significa que precisamos conhecê-lo bem. Nesse sentido vale para todos os casos que aquele que compreende projeta-se rumo a possibilidades de si mesmo (GADAMER, 2008, p. 349)

A complementaridade e reciprocidade destas duas atitudes, a interpretação e a explicação, permite recuperar o sentido do que está em jogo no texto (ação de aprendizagem e a ação pedagógica) e transitar entre todas as partes do mesmo. O círculo hermenêutico de Heidegger, citado por Gadamer (2008), servirá de ponte para transitar por todas as partes, para a interpretação do movimento e da tradição e do meu próprio movimento como intérprete, em um movimento antecipatório da pré-compreensão. Sentido de antecipação que é o que orienta a nossa compreensão do texto que está determinada desta comunhão (ou a coisa em si – a

formação do estudante de odontologia) que nos une com a tradição. Para Heidegger (1958), esta antecipação de sentido tem haver com proteger-se da arbitrariedade das ocorrências e a limitação dos hábitos imperceptíveis do pensar, orientar o seu olhar para a coisa em si, quer dizer, assegurar a elaboração do tema científico a partir da coisa em si. Esta antecipação por sua vez é um projetar:

Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido todo. Naturalmente que o sentido se manifesta porque quem lê a partir de determinadas expectativas e na expectativa de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido. (GADAMER, 2008, p.356)

Este constante reprojeter é o que permite que os conceitos prévios sejam substituídos progressivamente por outros mais adequados:

Elaborar os projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que só podem ser confirmadas “nas coisas”, tal é a tarefa constante da compreensão. Aqui não existe outra “objetividade”, a não ser a confirmação que uma opinião prévia obtém através de sua elaboração. [...] Por isso, faz sentido que o intérprete não se dirija diretamente aos textos a partir da opinião prévia que lhe é própria, mas examine expressamente essas opiniões quanto à sua legitimação, ou seja, quanto à sua origem e validade. (GADAMER, 2008, p. 356)

Este movimento de compreensão para a coisa em si não é a intacta tensão bipolar entre tornar sagrada a voz do outro ou ocultá-la por minha interpretação e saber científico. A exposição anterior possibilita dizer que quando o estudante interpreta (quando participa nas aulas observadas) e quando verbaliza (nos grupos focais) modifica sua experiência em dois sentidos. Primeiro, sua relação com os sentidos e significados que extrai da experiência vivida, e por segundo, mas não menos importante, se essa experiência foi reconstruída ou reelaborada.

Finalmente, essa interpretação do movimento do narrado ou observado dos participantes (estudantes de odontologia) e o próprio movimento da pesquisadora como intérprete é um movimento dedutivo-indutivo, criativo. Alguns autores apresentam como uma relação dialética entre a perspectiva Emic, descrições de geração de sentido dos significados das pessoas envolvidas na pesquisa e não as ideias ou conceitos do pesquisador; e a perspectiva Etic, que busca a compreensão a partir da interpretação do pesquisador. Nesse movimento o objetivo final é que o pesquisador conheça e compreenda a tradição ou a prática conhecida, a partir dos mesmos esquemas que dão sentido emic/etic (nativos, pesquisador),

partindo do individual para o todo em círculos concêntricos que possibilitam a ampliação constante (MEDINA, 2005). Esse movimento dialético que exige em primeiro lugar, aproximar-se do outro, ou do texto, como experiência da atitude dialógica; em segundo lugar, dialogar continuamente com a pergunta de pesquisa, a qual é o foco orientador para manter o olhar atento à coisa em si e abrir horizontes de indagação; em terceiro lugar, estar aberto para estimar a proposição de novas perguntas, se assim for necessário: “O que foi narrado e observado disse-me o quê a respeito do fenômeno de estudo?”. O que eu trago da apropriação, continuo a projetar, antecipar o sentido do todo com a mediação entre interpretação/apropriação através do aporte teórico que pertencem e falam sobre o olhar do estudante de graduação e o seu processo de aprendizagem, neste caso de um curso de Odontologia.

4.2.4.1 Características do conhecimento que se obterá com o estudo de caso

As características relacionam-se com a perspectiva interpretativa de Erickson (1989) que considera que o ensino eficaz se procede em circunstâncias particulares e concretas da prática de um professor específico com um conjunto específico de estudantes - neste determinado ano, neste dia, e neste momento. Há quem afirme que na investigação interpretativa não se buscam abstratos universais, que você obtém através de uma generalização estatística de uma amostra de uma população inteira, mas os fatores universais concretos, que você obtém estudando um caso específico em detalhes e comparando-o com outros casos estudados de forma igualmente detalhada.

4.3 APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

Uma aproximação metodológica coerente com o que se procurou traçar na fundamentação ontológica e na epistemológica possibilitou que a pesquisa assumisse a modalidade de estudo de caso como método de investigação, numa forma qualitativa, com a proposta de compreender a prática pedagógica do professor de Odontologia pelo olhar do estudante de graduação.

Para Geertz (1987) a conduta humana é vista como uma ação simbólica, onde podemos dizer ação que significa algo, questionar a ação humana é “perguntar por seu sentido e seu valor” (GEERTZ, 1987, p. 24, 25). A etnografia busca decifrar o que está subjacente na conduta humana, ou seja, seus significados.

Geertz (1987) declara que o importante é demonstrar que

[...] um pedaço de interpretação antropológica: é traçar a curva de um discurso social e corrigi-lo de uma forma susceptível de ser examinada. O etnógrafo "inscreve" discurso social, coloca-o por escrito e o projeta. Ao fazer isso, ele parte do fato passageiro que existe apenas no momento em que ocorre e torna-se uma relação desse fato que existe em suas inscrições e novamente pode ser consultado (GEERTZ, 1987, p. 31).

Deste modo, para ser um estudo de caso, segundo André (2005) o uso do estudo de caso do tipo etnográfico em educação, é indicado quando:

- “- O interesse está em conhecer uma instância em particular;
- Pretende-se compreender profundamente essa instância, tanto em sua complexidade quanto totalidade;
- Busca-se retratar uma situação e seu dinamismo, de forma muito próxima como acontece naturalmente” (ANDRÉ, 2005, p.31).

A autora, ao se posicionar sobre a pesquisa *do tipo etnográfica*, enfatiza que a etnografia assume características próprias quando se vincula à Educação e que “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 2005 p. 28), apesar de que não se poder compreender qualquer prática pedagógica sem conhecer o contexto cultural.

Em suas palavras, a mesma autora salienta que se faz pesquisa do tipo etnográfica quando se utilizam “técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2005, p. 28). Esta pesquisa optou por utilizar como técnica na coleta de dados a observação não participante das aulas dos participantes selecionados e desenvolvimento de grupo focal com alguns estudantes de cada turma observada, como passos que levaram à construção de uma etnografia, que será melhor explicitada na sequência.

Além da característica interpretativa, o estudo de caso procura compreender sua atividade e a interação com seu contexto, o que possibilita ao pesquisador a partir de seu olhar construir e reconstruir as descobertas no campo de pesquisa (DENZIN; LINCON, 2006).

Como afirma Stake (2012), quando o caso em estudo tem características próprias que motivam esse estudo, o problema que dá procedência à investigação deixa de ser a entidade dominante, passando o caso em si a ocupar um papel central no desenrolar da própria investigação.

Outra preocupação está relacionada com a qualidade da investigação e com os critérios que podem ser usados para potenciar essa qualidade, sendo necessário definir critérios que a promovam. Stake (2012) salienta que, para garantir esse almejado rigor da investigação, “[...] precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de ‘fazer as coisas bem feitas’” (STAKE, 2012, p. 121).

A realidade da formação na graduação de odontologia é formada por uma teia complexa de relações sociais, culturais e de poder, e o processo de aproximação com esta realidade em movimento, a partir de seu cotidiano, possibilita ir para além do que é posto na realidade aparente.

A tese foi organizada a partir de três etapas seguindo a dinâmica do estudo de caso.

Na primeira etapa foi efetuada a revisão bibliográfica para fundamentar o desenvolvimento do projeto de tese. Durante a coleta de dados a revisão bibliográfica teve continuidade e foi otimizada ao se realizar o método de comparações constantes com o objetivo de permitir a busca de categorias e suas propriedades e a formulação de pressupostos e relações generalizadas entre elas (CORBIN; STRAUSS, 2008). A fase da revisão bibliográfica proporcionou a elaboração do primeiro manuscrito desta tese, apresentado a seguir, no capítulo de resultados, e intitulado ‘O processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir do olhar do estudante: uma revisão integrativa’.

O instrumento utilizado no início da coleta de dados foi adaptado de Waterkemper (2012) e consta do (APÊNDICE D). O referido instrumento foi utilizado para descrever os lembretes e possíveis indagações provenientes da observação de campo, posteriormente transcritos para o software Atlas Ti 7.0.

A segunda etapa se referiu a delimitação mais propriamente dita da pesquisa. Neste estudo foi utilizado como método de análise as comparações constantes destes dados, de um ir e vir aos dados, da coleta para a análise e da análise à coleta (CORBIN; STRAUSS, 2008). A análise dos dados ao longo de sua coleta é uma das premissas do estudo de caso.

A terceira etapa correspondeu a elaboração da tese, na qual as etapas anteriores foram revisitadas para então responder a pergunta de pesquisa: “Como o estudante de graduação compreende a prática pedagógica do professor de Odontologia?”.

4.3.1 Local e participantes do estudo

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, no Curso de Graduação em Odontologia, reconhecido pelo Decreto Federal 30234 de 04/12/1951,

publicado no Diário Oficial da União de 06/12/1951 e renovação de reconhecimento do Curso através da Portaria nº915/MEC, de 21/07/2010, DOU 22/07/2010; de forma paralela, envolvendo professores e estudantes.

O foco da presente pesquisa foram os estudantes do curso de Odontologia. A seleção dos sujeitos foi por meio de amostra intencional, seguindo a lógica dos objetivos da pesquisa desenvolvida no âmbito de um macro projeto sobre o ensino de Odontologia. Fizeram parte da pesquisa docentes e discentes do Curso de Odontologia. Os sujeitos da investigação foram compostos por docentes iniciantes, intermediários, experientes (SHULMANN, 2005); e estudantes regularmente matriculados nas respectivas disciplinas dos três professores selecionados do Curso de Graduação em Odontologia. Cabe ressaltar que esta pesquisa fez parte de um macro projeto, na qual a etapa de observação não participante ocorreu paralelamente à pesquisa intitulada “Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de odontologia” (SILVA, 2016), sendo que a seleção dos estudantes para a etapa da observação não participante foi decorrente aos critérios utilizados para seleção dos professores.

4.3.2 Aspectos éticos

Em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL/MS, 1996) e, obedecendo às questões éticas desta Resolução, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEPESH e teve aprovação junto a este, por meio do parecer consubstanciado do CEP nº 933.098 e está cadastrada sob nº CAAE 37372214.5.0000.0110.

Os estudantes das três disciplinas selecionadas para a pesquisa foram contatados no primeiro dia de observação a fim de esclarecer a pesquisa e obter autorização e apoio para execução por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam informações e esclarecimentos sobre o estudo, e por livre e espontânea vontade concordaram em participar. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi efetivada por todos os participantes. Assumiu-se o compromisso sobre o anonimato das identidades e a confidencialidade das informações, e ainda, foi solicitada autorização para gravar em áudio e vídeo das sessões de aula na perspectiva da observação não participante. Cabe ressaltar que os registros das atividades desenvolvidas foram validados pelos participantes no decorrer do

processo da pesquisa. A Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares foram observadas e seguidas ao longo de toda a pesquisa.

4.3.3 Trabalho de campo

Um dos aspectos que contribuem para garantir a credibilidade dos estudos interpretativos é a descrição criteriosa do processo investigado (ERICKSON, 1989). Sendo assim, a descrição da dimensão histórica e social do processo de investigação é de suma importância para interpretação e compreensão dos fatos por parte do leitor.

Portanto, o objetivo deste item foi de descrever e explicar o processo de desenvolvimento desta investigação de maneira retrospectiva. Como mencionado anteriormente o desenho definitivo desta pesquisa não foi realizado a priori, mas sim durante o desenvolvimento do trabalho de campo. O trabalho de campo foi desenvolvido basicamente pela imersão na realidade estudada, delimitadas a partir da relação teoria e prática e os processos de raciocínio – dedução e indução – no processo de investigação.

4.3.4 Coleta dados

A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental, observação não participante com gravação em áudio e vídeo das aulas, registro e acompanhamento tendo por foco a participação do estudante, realização de grupo focal. Como forma de documentação da pesquisa foram elaborados documentos para registro e acompanhamento (Apêndice B – Acompanhamento de pesquisa 2014; Apêndice C – Acompanhamento de coleta de dados. Esses instrumentos de coleta de dados foram adaptados de Waterkemper (2012).

4.3.4.1 Análise documental

A análise documental representa uma possibilidade de acesso a um universo que se deseja investigar e é considerado um instrumento que sofre menos com a influência do pesquisador (CELLARD, 2010).

Nesta pesquisa a utilização de estratégias metodológicas de observação e grupo focal, seguiu a mesma lógica ao utilizar diferentes documentos referentes à instituição, ao curso e as disciplinas (DCN, Projeto Pedagógico do Curso, plano de ensino entre outros). A análise dos

documentos é considerada como registros complementares de atividades que o pesquisador não poderia observar diretamente (STAKE, 2012).

Portanto, a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRE, 1986)

4.3.4.2 Observação não participante e registros

Quando o pesquisador atua apenas como um observador externo, mas atento em uma das etapas da coleta de dados no estudo de caso é denominado de observador não participante. O sucesso da observação está diretamente ligado a identificação prévia do que vai ser observado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Vianna (2003) as observações de campo são em geral semiestruturadas, têm lugar em um contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis que apenas eventualmente são coletados.

Nesta pesquisa, o processo de observação foi o primeiro passo da coleta de dados. Teve início no segundo semestre do ano letivo de 2014, com três turmas e disciplinas definidas. No total, foram observadas 13 aulas da disciplina 1 (19 horas 30 minutos e 23 segundos), 11 aulas da disciplina 2 (13 horas 44 minutos e 42 segundos) e 14 aulas da disciplina 3 (07 horas 31 minutos e 25 segundos). Conforme demonstrado o tempo utilizado foi longo e constante, fato que diminui sensivelmente distorções por parte da pesquisadora.

Esse momento de observação e gravação em áudio e vídeo teve por objetivo acompanhar os estudantes para compreender como a integração, a recapitulação, a antecipação, a interpretação e interrogação didática a expressão de sentimentos, percepções, crenças e valores interferem no processo de aprendizagem desses estudantes a partir do cotidiano de trabalho nesses espaços.

Em relação aos procedimentos técnicos da observação não participante, Marconi e Lakatos (2010) explicam que o observador não interage, de forma alguma, com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação e não poderá ser considerado como participante. A fim de alcançar êxito em não ser considerada como participante tomou-se o cuidado de chegar sempre cedo nas seções adotando o posicionamento no final da sala, ou em ponto estratégico do laboratório, para não distrair ou inibir os estudantes durante a permanência no campo. A participação em rodas de conversas antes das aulas e nos intervalos possibilitou uma maior aproximação facilitando a permanência no campo. Esta experiência

foi muito promissora para dar início à compreensão da realidade que se constrói nos espaços de formação e como o estudante se constitui como parte atuante no processo de aprendizagem nesses cenários.

Trata-se de uma situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos (MARCONI; LAKATOS, 2100).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas notas de campo. O conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e uma reflexiva.

A parte descritiva envolve um registro detalhado do que ocorre no campo e a parte reflexiva das anotações incluiu as observações pessoais da pesquisadora, feitas durante a fase de coleta: especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções, que ocorreram no desenvolvimento das disciplinas observadas. As reflexões podem ser: Seguindo estas indicações foi elaborado um instrumento para escrever a parte descritiva e reflexiva da coleta de dados (APÊNDICE D), adaptado de Waterkemper (2012).

4.3.4.3 Grupo focal

Na segunda etapa de coleta de dados foi desenvolvido grupo focal, que de acordo com Flick (2009) caracteriza-se por ser um tipo de entrevista que aprecia a interação e as trocas de conhecimentos entre os participantes da pesquisa como meio de gerar dados interativos. Desse modo, é por meio da interação grupal que se produzem dados e insights sobre determinado assunto, os quais poderiam ser menos acessíveis de outra forma.

No grupo focal, não se buscou o consenso e sim a pluralidade de ideias. Assim, a ênfase esteve na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pela pesquisadora, que assumiu o papel de moderadora. O principal interesse é que fosse recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social onde os estudantes puderam interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem possibilitou também a pesquisadora aprofundar sua compreensão das respostas obtidas.

Uma das possibilidades para começar o trabalho com o grupo, segundo Morgan (1997 apud Gatti, 2005) para assegurar um pouco mais de tranquilidade, nesse início de processo, é

pedir as pessoas para que usem uns poucos minutos para fazer anotações pessoais sobre a questão inicial, antes de se posicionar diante do grupo. Isto possibilita compreender que os primeiros momentos do grupo focal são importantes para o sucesso do trabalho, sendo que a experiência do moderador no trato com grupos lhe dará condições de encontrar meios e expressões que facilitem a dinâmica interativa entre os participantes no âmbito da temática em foco. Adaptou-se esta ideia pedindo para os estudantes conversarem entre pares por alguns minutos a respeito da temática que seria abordada.

Para Gondim (2002), bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo, pois a elaboração do roteiro para o trabalho com grupo focal deve ser muito criteriosa e de acordo com os propósitos da pesquisa. Porém, no decorrer da pesquisa a flexibilidade é imprescindível, assim como a sensibilidade do moderador em não forçar o grupo, pois os comportamentos dos participantes são imprevisíveis. Desse modo, o moderador deve se preparar para as diversas situações e ter habilidade de facilitar a conversa e conduzir o grupo com tranquilidade e consistência. A proposta de roteiro para o grupo focal esta apresentada no (Apêndice E). O roteiro foi adaptado a partir do estudo de Carcereri e Moya (2013) introduzindo questões pertinentes ao referencial teórico.

O instrumento foi utilizado com um grupo-piloto para um pré-teste, previsto para ser aplicado com alguns estudantes convidados da pós-graduação de odontologia, porém por falta de agenda optou-se por aplicar com quatro alunas do meu estágio de docência. Esse grupo-piloto possibilitou verificar a adequação do roteiro de perguntas, o tempo previsto e as instruções dadas aos participantes.

Foram convidados os estudantes de cada disciplina observada para participarem do grupo focal, essa adesão foi espontânea. Foi realizada uma sessão com cada grupo separadamente, totalizando três sessões em horários agendados de acordo com a disponibilidade de cada grupo. A duração de gravação em vídeo e áudio e o número de participantes de cada grupo focal foram de: Grupo Focal I (01 hora e 10 minutos) com oito os estudantes; Grupo Focal II (01 hora e 02 segundos) com onze estudantes e Grupo Focal III (01 hora, 12 minutos) com nove estudantes.

Concluída a coleta de dados estava planejado um encontro de devolução das informações, em virtude do doutorado sanduíche a devolutiva foi feita por Skype, com alguns estudantes de cada grupo focal. Os participantes tiveram a oportunidade de comentar, discutir e aprovar os resultados preliminares elaborados pela pesquisadora que constarão no relatório final.

4.3.4.4 *Análise dos dados*

A análise dos dados procedente dos documentos, da observação e do grupo focal ocorreu ao passo que foram sendo coletados. Nesse sentido, pode-se justificar a necessidade de apresentá-los como uma parte do trabalho de campo por não estar fragmentado e se configurar de uma forma cíclica crescente.

De acordo com Medina (2006) a análise de dados na pesquisa qualitativa pode ser apresentada em três momentos diferentes (redução dos dados, disposição dos dados e obtenção de conclusões) sobre os dados obtidos na pesquisa. Para o mesmo autor os conceitos de primeira ordem dizem respeito a uma decomposição inicial dos dados numa perspectiva emic (correspondem aos dados brutos – do ponto de vista do nativo, neste caso o “estudante”). Os conceitos de segunda ordem são resultados da análise exaustiva do investigador numa perspectiva etic (que correspondem a visão científica do investigador) dimensão interpretativa. Esse diálogo constante entre investigador e investigado, utilizando a comparação constante entre os achados codificados e a interpretação destes dados é denominada como dupla hermenêutica.

4.3.5 Construção conceitual sobre a análise de dados qualitativos

Na pesquisa qualitativa uma das questões polêmicas está relacionada com a dificuldade de estabelecer uma dialética entre o ponto de vista emic (atores sociais – estudantes) e etic (investigador). De acordo com Giddens (1979) citado por Medina (2006) é possível superar essa dificuldade através do que é denominada dupla hermenêutica. O objetivo desta dialética é que o investigador (etic) conheça e compreenda a tradição e a prática que desconhece, porém, a partir dos mesmos esquemas de significado que dão sentido para o investigado (emic).

Neste sentido, o início da análise dos dados se deu com a redução dos dados em conceitos de primeira ordem (VAN MAANEN, 1983). Estes são os dados brutos da pesquisa, ou seja, são as descrições e interpretações que os atores sociais da investigação dão ao fenômeno estudado. Neste primeiro nível de codificação foram identificados 525 códigos. Dessas unidades de significado proveniente das narrativas dos investigados emergiram de forma indutiva 23 categorias que possibilitaram dar início à descrição na perspectiva emic da realidade estudada, nesta etapa não aparecem as ideias e concepções do investigador.

Quadro 1 - Descritivo dos códigos e definição das categorias

	CÓDIGO	DEFINIÇÃO DA CATEGORIA
1	DSE	Dificuldades sentidas no ensino: descrição dos aspectos mais problemáticos percebidos pelos estudantes acerca do ensino de odontologia.
2	CBA	Conceito de uma boa aula: descrição dos processos daquelas sessões em que os estudantes consideraram que o professor alcançou bom êxito no ensino.
3	RTP	Relação entre teoria e prática: no desenvolvimento das disciplinas, opiniões e descrições acerca das diferentes formas em que se podem relacionar a teoria e a prática – na visão do estudante.
4	VEXE	Vivências e experiências dos estudantes: narrações que estudantes realizam acerca de vivências e experiências de aprendizagem.
5	CAA	Como os estudantes aprendem: descrição das diferentes formas de como aprendem – na visão do estudante.
6	AINE	Aspectos que influenciam negativamente nos estudantes: descrição dos fatos que interferem negativamente no processo de aprendizagem– na visão do estudante.
7	AIPE	Aspectos que influenciam positivamente nos estudantes: descrição dos fatos que interferem positivamente no processo de aprendizagem– na visão do estudante.
8	F RTP	Formas e relações de trabalho entre os professores: descrição das diversas modalidades, pautas e padrões de relações mais ou menos colaborativas, e às vezes em conflito, de entender as relações, o trabalho pedagógico e a função docente com que os professores desenvolvem seu trabalho/ formas de trabalho individual e necessidade de um trabalho colaborativo – na visão do estudante.
9	CPP	Conceito do papel do professor: descrição da natureza, características e objetivos da função docente em Odontologia – na visão do estudante.
10	CC	Conhecimento do conteúdo: como os estudantes percebem a estruturas da matéria, princípio de organização teórico-conceitual, ideias, habilidades e produção de conhecimento.
11	CPG	Conhecimento pedagógico geral: como os estudantes descrevem as crenças, concepções e atuações didáticas, organização da aula e estratégias gerais de manejo.
12	PID	Preocupações e interesses da docência: Problemas, preocupações atuais e des/interesses a respeito da docência – na visão do estudante.
13	NFP	Necessidades de formação dos professores de odontologia: descrição das carências e necessidades de formação percebidas – na visão do estudante
14	COVE	Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos: descrição da função, descrição como os estudantes percebem suas funções, responsabilidades profissionais e objetivos da odontologia.
15	AOAB	Atuação da Odontologia para além da boca: descrição da natureza dos fenômenos sobre o que a Odontologia intervém (analítica, social, individual, realidade psicológica ou biológica em que os dentistas intervém).
16	OFIP	Orientação da formação – Inicial e Permanente: Considerações sobre se o propósito da formação (instrução técnica ou formação de profissionais).
17	PPA	Percepção do processo de avaliação: descrição dos conceitos e as estratégias usadas para o desenvolvimento da avaliação – na visão do estudante
18	VPF	Valoração das práticas de formação: opiniões sobre a modalidade, eficácia e funcionamento das práticas de formação na visão do estudante

19	VA	Valoração das avaliações: descrição sobre a valoração que os estudantes fazem em relação às avaliações
20	ECO	Expectativas ideais do currículo de Odontologia: descrição das características que teoricamente deveria apresentar o currículo de Odontologia para ser considerado de qualidade na visão do estudante
21	RCPF	Relação conteúdo curricular, práticas de formação profissional: descrição das opiniões das diversas formas em que se podem relacionar o conteúdo do currículo que se transmite na aula e as práticas de formação profissional na visão do estudante
22	OPD	Organização do programa da disciplina: descrição do processo de determinação dos objetivos, seleção e sequência de conteúdos e seleção de estratégias didáticas e de avaliação.
23	CCD	Concepção epistemológica das disciplinas: descrição das opiniões em torno da natureza, estrutura, modos de produção e validação do saber Odontológico na visão do estudante

Fonte: A Autora.

Na sequência apresentamos um quadro com as frequências dos códigos e como se distribuiu em cada grupo focal.

Quadro 2 - Frequência dos códigos e distribuição nos grupos focais

CODES	1º grupo focal	2º grupo focal	3º grupo focal	TOTAL
AINE	15	18	23	56
AIPE	08	06	11	25
AOAB	04	07	03	14
CAA	05	07	17	29
CBA	05	00	04	09
CC	05	07	04	16
CCD	05	06	05	16
COVE	02	08	07	17
CPG	15	11	18	44
CPP	02	12	06	20
DSE	15	12	24	51
ECO	12	07	06	25
FRTP	04	08	06	18
NFD	07	04	02	13
OFIP	01	05	11	17
OPD	07	04	06	17
PID	04	00	03	07
PPA	10	07	11	28
RCPF	05	01	02	08
RTP	16	01	05	22
VA	03	01	01	05
VEXE	11	13	12	36
VPF	11	13	08	32
	172	158	195	525

Fonte: A Autora.

De uma forma quantitativa podemos destacar os seguintes códigos com as maiores frequências.

Quadro 3 - Códigos com frequência acima de 20

CATEGORIAS	UNIDADES
Aspectos que influenciam negativamente nos estudantes (AINE)	56
Dificuldades sentidas no ensino (DSE)	51
Conhecimento pedagógico geral (CPG)	44
Vivências e experiências dos estudantes (VEXE)	36
Valoração das práticas de formação (VPF)	32
Como os estudantes aprendem (CAA)	29
Percepção do processo de avaliação (PPA)	28
Aspectos que influenciam positivamente nos estudantes (AIPE)	25
Expectativas ideais do currículo de Odontologia (ECO)	25
Relação entre teoria e prática (RTP)	22
Conceito do papel do professor (CPP)	20

Fonte: A Autora.

Após essa identificação das categorias foi necessário fazer uma interpretação entre a perspectiva emic (estudantes) e a etic (investigador). Essa dupla hermenêutica deu lugar a um segundo nível de análise por meio das categorias originando núcleos temáticos emergentes ou metacategorias. Tais resultados fundamentaram a elaboração do segundo manuscrito intitulado: O olhar do estudante sobre a prática pedagógica do professor de odontologia

5 RESULTADOS

Manuscrito 01 ‘O processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir do olhar do estudante: uma revisão integrativa’

Manuscrito 02 ‘O olhar do estudante sobre a prática pedagógica do professor de odontologia

Manuscrito 01

O processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir do olhar do estudante: uma revisão integrativa.

RESUMO

O trabalho trata de uma revisão integrativa da literatura e tem por objetivo compreender o processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e qual o envolvimento e a percepção dos estudantes com essas ações. Foram pesquisados artigos originais entre 2010 e 2016 na base de dados da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe.- LILACS. Utilizou-se os seguintes descritores: estudante, aluno, ensino, aprendizagem, conhecimento e práticas. Para refinar a pesquisa foram feitos entrecruzamentos na busca, utilizando a inclusão do descritor “odontologia” com a seleção “and”. Após foram excluídos os artigos que não estavam disponíveis no formato texto completo. Todos os demais foram acessados e por meio de leitura dos resumos e palavras-chave selecionou-se os artigos pertinentes à temática. Todos estes artigos foram lidos e categorizados por tema. O primeiro passo da pesquisa indicou um total de 14.922 ocorrências. O processo de refino totalizou 544 artigos sendo 485 na modalidade texto completo. A análise do resumo e palavras-chave abarcou um total de 15 artigos. O conteúdo foi organizado em quatro categorias: ‘Dificuldades de implantação das DCN’, ‘Cenários de práticas’, ‘O papel do professor no processo de ensino aprendizagem’ e ‘Práticas de Ensino/Como o estudante aprende’. A revisão apontou que existe desinformação por parte de docentes e estudantes em relação às DCN, ao Projeto Pedagógico e ao currículo vigente no curso. Os estudantes demonstram maior interesse pelas disciplinas clínicas, no entanto, a inserção dos mesmos nos vários cenários de práticas desde o início da formação fortalece a formação generalista. O ensino centrado no aluno e a boa relação com o professor propiciam uma aprendizagem significativa e a formação de um cirurgião-dentista melhor preparado para atuação profissional de acordo com as propostas das DCN.

Descritores: Formação docente, Estudante, Ensino, Aprendizagem.

ABSTRACT

The work deals with an integrative review of the literature and aims to understand the learning process in dentistry courses from the implementation of National Curricular Guidelines (DCN) and what the students' involvement and perception with these actions. Original articles were searched between 2010 and 2016 in the database of scientific and technical literature in Latin America and the Caribbean.- LILACS. The following descriptors were used: student, student, teaching, learning, knowledge and practices. In order to refine the search, the search was made cross-over using the inclusion of the descriptor "dentistry" with the "and" selection. After that were excluded the articles that were not available in full text format. All the others were accessed and by means of reading the abstracts and keywords the articles pertinent to the theme were selected. All of these articles have been read and categorized by topic. The first step of the survey indicated a total of 14,922 occurrences. The refining process totaled 544 articles, of which 485 were full text. The analysis of the abstract and keywords covered a total of 15 articles. The content was organized into four categories: 'Difficulties of implementation of the DCN', 'Scenarios of practices', 'The role of the teacher in the process of teaching learning' and 'Practices of teaching / How the student learns'. The review pointed out that there is disinformation on the part of teachers and students regarding the DCN, the Pedagogical Project and the current curriculum in the course. The students show a greater interest in the clinical disciplines, however, their insertion in the various practice scenarios from the beginning of the training strengthens the general education. Student-centered teaching and good relationship with the teacher provide meaningful learning and the training of a dental surgeon better prepared to perform in accordance with the DCN proposals.

Descriptors: Teacher training, Student, Teaching, Learning.

RESUMEN

El trabajo es una revisión integradora de la literatura y tiene como objetivo comprender el proceso de aprendizaje en los cursos dentales de la aplicación de las directrices nacionales del plan de estudios (DCN) y lo que la participación y la percepción de los estudiantes con estas acciones. artículos originales fueron encuestados entre 2010 y 2016 en la base de datos literatura científica y técnica en América Latina y Caribe.- LILACS. Se utilizaron los siguientes descriptores: estudiante, estudiante, enseñanza, aprendizaje, conocimiento y prácticas. Para refinar su búsqueda se hicieron cruces en la búsqueda, mediante la inclusión del descriptor "odontología" con la selección "y". Después de que los artículos no estaban disponibles en formato de texto completo fueron excluidos. Todos los demás se accedió y mediante la lectura de los resúmenes y las palabras clave se seleccionó los artículos pertinentes al tema. Todos estos artículos fueron leídos y clasificados por tema. El primer paso de la encuesta indicó un total de 14.922 eventos. El proceso de refinación totalizó 544 artículos y 485 en modo de texto completo. El análisis del resumen y palabras clave incluyó un total de 15 artículos. El contenido se ha organizado en cuatro categorías: «La aplicación dificultades DCN ', 'escenarios prácticos', "El papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje" y "Práctica Docente / A medida que el estudiante aprende '. La revisión mostró que existe falta de información por parte de los profesores y estudiantes en relación con el DCN, el Proyecto Educativo y el actual plan de estudios en el curso. Los estudiantes

mostraron más interés en disciplinas clínicas, sin embargo, la inclusión de la misma en las diversas prácticas escenarios desde el principio de la formación refuerza la generalista. La enseñanza centrada en el estudiante y la buena relación con el maestro proporcionan un aprendizaje significativo y la formación de un dentista más bien preparado para el ejercicio profesional de acuerdo con las propuestas de DCN.

Palabras Clave: Formación de Maestros, Educación, Enseñanza, Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior na área da saúde precisa estar atrelada à realidade da população. Neste sentido a graduação de odontologia tem encontrado inúmeros desafios ao longo dos anos, que são, entre outros, resultado do desenvolvimento do Brasil, suas políticas públicas e a mudança do perfil epidemiológico da população. Assim faz-se necessário reunir esforços para integrar a saúde bucal dentro do novo contexto de ação interdisciplinar e multiprofissional, formando um profissional com perfil adequado às necessidades do mundo contemporâneo. Os egressos em odontologia têm o papel de atender as necessidades da população, estando adaptados à sua realidade, o que influencia na qualidade dos serviços ofertados (PERRI DE CARVALHO; KRIGER, 2006; CARCERERI et al., 2011).

Lueddeke (2003) adverte que a racionalidade técnica nos cursos de graduação ainda é predominante ao desconectar a teoria da prática, lançando os jovens profissionais no mercado de trabalho com pouca experiência na produção de ação mais eficaz. Segundo Moyses (2004), essa realidade dos fatos impõe uma agenda de mudanças na formação e no trabalho dos profissionais da área de saúde. As mudanças devem começar na academia ao relacionar a formação profissional com a visão de mundo.

Um marco destas mudanças foi a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira em 1996, a qual estabelece no Artigo 12 a obrigatoriedade da elaboração do Projeto Pedagógico (BRASIL, 1996), a extinção dos Currículos Mínimos e, outro passo importante, foi a resolução específica das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Odontologia que tem a função de fundamentar o planejamento para o curso (PERRI DE CARVALHO; KRIGER, 2006).

As DCN do Curso de Graduação em Odontologia instituídas em 2002, em seu artigo 3º define o perfil do formado egresso/profissional - “com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico”. O artigo 4º se refere às competências e habilidades gerais que o cirurgião

dentista precisa adquirir na formação inicial para o exercício da profissão: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2002, p.1).

A proposta das diretrizes curriculares é que a relação da academia com a sociedade deve ser reorientada, formando docentes, estudantes e comunidade para debater problemas fundamentais, encontrando soluções adequadas. Vários são os estudos relacionados à implantação das Diretrizes Curriculares na área da saúde e as alterações provenientes em relação ao ensino e à aprendizagem. No entanto, é interesse desta revisão integrativa conhecer as pesquisas e autores que discutem este assunto e saber qual e como é a participação do estudante no processo de aprendizagem.

Portanto, este estudo, objetivou compreender o processo de aprendizagem nos cursos de odontologia a partir da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais e qual o envolvimento e a percepção dos estudantes com essas ações.

METODOLOGIA

A revisão integrativa é um tipo de estudo que viabiliza a síntese de pesquisas científicas de modo sistemático e amplo, possibilitando conclusões gerais a respeito do conhecimento elaborado pertinente a um determinado assunto (MENDES et al., 2008).

Para identificar os estudos publicados sobre o tema da pesquisa, foi utilizada uma busca *on-line* com indexação nacional e internacional na BIREME (Biblioteca Virtual da Saúde) estando nela compreendidas a LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SCIELO (Scientific Eletronic Library online-Brasil).

As palavras-chave usadas para acessar as publicações foram: “estudante”, “aluno”, “ensino”, “aprendizagem”, “práticas”, “conhecimento”, “currículo”. Os critérios de inclusão utilizados foram: estudos que apresentaram texto completo, estudos relacionados ao contexto da odontologia; dentro do recorte temporal de janeiro de 2011 até dezembro de 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de busca no banco de dados de forma livre foram identificadas 14.922 pesquisas. Para refinar a pesquisa foram feitos entrecruzamentos na busca, utilizando a inclusão do descritor “odontologia” com a seleção “and” totalizando 544 estudos. Dentre estes estudos 485 apresentaram textos completos. Foram feitas leituras dos títulos e resumo e

selecionados 15 artigos que abordaram de forma mais explícita a percepção do estudante de odontologia.

Quadro 1 - Relação autor- ano- título dos textos analisados

ANO	AUTOR	TITULO
2011	Carcereri et al.	Formação em odontologia e interdisciplinaridade: o Pró-Saúde da UFSC
2012	Lucas et al.	Inserção do aluno de odontologia no SUS: contribuições do Pró-Saúde
2013	Neto et al.	O pró-saúde no curso de odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI): relato de uma vivência de cinco anos
2014	Fonseca et al.	Educação pelo trabalho: reorientando a formação de profissionais da saúde
2012	Koyama	Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde
2012	Toassi et al.	Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde
2013	Fadel e Baldine	Percepções de formandos do curso de odontologia sobre as diretrizes curriculares nacionais
2015	Silveira e Garcia	Mudança curricular em Odontologia: significados a partir dos sujeitos da aprendizagem
2015a	Menegaz e Backes	Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students?
2015b	Menegaz et al.	Pedagogical practices of good nursing, medicine and dentistry professors from the students' perception
2016	Menegaz e Backes	Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: Percepção acerca do conhecimento sobre os alunos.
2015	Forte F. D. S. et al.	Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de odontologia
2013	Finkler, Caetano e Ramos	Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso
2015	Moreira e Dias	Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação
2015	Viana, Adad e Pedrosa	Reverberações das experiências extramurais no ensino da Odontologia

Fonte: A Autora

A partir da leitura da produção textual selecionada procedeu-se à análise dos dados utilizando-se o método de comparações constantes com o objetivo de permitir a busca de categorias e suas propriedades e a formulação de pressupostos e relações generalizadas entre elas (STRAUSS; CORBIN, 2008). De forma indutiva emergiram 4 categorias temáticas: ‘Dificuldades de implantação das DCN’, ‘Cenários de práticas’, ‘O papel do professor no processo de ensino aprendizagem’ e ‘Práticas de Ensino/Como o estudante aprende’.

A seguir serão descritas as categorias apresentando os dados coletados seguidos da discussão.

DIFICULDADES DE IMPLANTAÇÃO DAS DCN

Apesar de constantes mudanças, há muito que desenvolver, pois o atual sistema de ensino oferece ainda ao mercado de trabalho, profissionais que são preparados dentro de uma concepção que privilegia a abordagem individual e curativa, tendo, portanto, dificuldades de propor um diagnóstico coletivo em uma abordagem integral, pois o ensino odontológico ainda está fundamentado no modelo que se caracteriza pela ênfase no tecnicismo na maioria dos cursos de graduação do país (GARBIN et al., 2006). Embora exista a necessidade de habilidades técnicas para o atendimento individual tanto no âmbito privado, quanto público, o que precisa ser valorizado é o conhecimento sobre procedimentos coletivos e de promoção da saúde ampliando a assistência para o conceito de atenção à saúde.

Koyama (2012) constata em sua pesquisa que a carência de informação e conhecimento do currículo vigente, por parte de alguns professores e estudantes, e também a falta de interesse e falta de estímulo institucional contribuem para formação de opiniões contraditórias que são disseminadas no meio acadêmico. No entanto, Toassi et al. (2012) afirmam que mesmo que em um primeiro momento o currículo novo tenha gerado muitas dúvidas, a avaliação dos estudantes sobre o método da integração em si foi muito positiva entre os diferentes semestres do curso pesquisado.

Na pesquisa desenvolvida por Fadel e Baldine (2013) os formandos estudados ainda dão maior importância às disciplinas clínicas, porém reconhecem o valor das disciplinas básicas, estágios supervisionados, participação em projetos de pesquisa e extensão e o trabalho de conclusão de curso. Fatos que indicam há a necessidade de revisões constantes nas propostas de formação para o curso de odontologia. Silveira e Garcia (2015) apontam que o currículo precisa ser avaliado de forma participativa para proporcionar uma formação ética, politizada e identificada com os princípios do SUS, a partir da demanda da população.

Essas considerações feitas pelos estudantes aumentam a necessidade da utilização da interdisciplinaridade¹ como forma de amenizar tais distorções, ao mesmo tempo em que se

¹ Interdisciplinaridade representa o grau avançado de relação entre disciplinas, se considerarmos o critério de real entrosamento entre elas. Nesse caso, seriam estabelecidas relações menos verticais entre diferentes disciplinas, que passariam, também, a compartilhar uma mesma plataforma de trabalho, operando em conceitos comuns. Deve-se perceber que, não há simples justaposição ou complementaridade entre os elementos disciplinares, mas uma nova combinação de elementos internos e o estabelecimento de canais de trocas entre os

constata a deficiência na formação de profissionais generalistas, com perfil adequado para trabalhar com enfoque no coletivo. O currículo oferecido carece de atividades que possibilitem reflexões de cunho multiprofissional. Como exemplo pode ser citado a etiologia do bruxismo que é uma desordem complexa e multifatorial e com frequência, difícil de ser identificada. Sendo que o tratamento deve ser realizado de forma interdisciplinar, com a participação da Odontologia, Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia, abrangendo aspectos dentários, médicos e psicológicos do paciente. Oferecer aos estudantes esses espaços de produção do conhecimento com enfoque multiprofissional pode ser um avanço na consolidação das propostas das DCN bem como na efetivação do SUS.

CENÁRIOS DE PRÁTICAS

Para contemplar essa reorientação na formação, mudanças vêm ocorrendo no ensino de profissionais da saúde por meio de parcerias entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde com a sinalização de uma reforma curricular (CARCERERI et al., 2011). Com o intuito de aperfeiçoar essas mudanças foi criado o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (Pet Saúde). Estes foram elaborados com base nas DCN para a área da saúde e no Sistema Nacional da Educação Superior, buscando sintonizar a formação em saúde às necessidades sociais, considerando as dimensões históricas, culturais e econômicas da população. Sua finalidade é formar profissionais com perfil adequado às necessidades sociais e isto implica fomentar a capacidade de aprender a aprender, trabalhar em equipe, comunicar-se, ter agilidade diante das situações, ter capacidade propositiva e habilidade crítica. (ARAÚJO; ZILBOVICIUS, 2008; BRASIL, 2007, 2010; CARCERERI et al., 2011; FERREIRA et al., 2006; MORITA; HADDAD, 2008).

As instituições de ensino superior para adequar-se às orientações das DCN, tem procurado inserir de forma efetiva os estudantes no mundo do trabalho, na busca de conhecimentos práticos, reais, em consonância com as necessidades da população. Esta inserção no mundo do trabalho almeja o desenvolvimento nos estudantes de habilidades de comunicação, de trabalho em equipe, considerando-se os contextos específicos (MORITA et al., 2010). Silveira e Garcia (2015) advertem que as IES precisam formar profissionais

campos em torno de uma tarefa a ser desempenhada conjuntamente. Espera-se que surjam novos conhecimentos e posturas dos envolvidos (FURTADO, 2007).

capacitados tecnicamente, no entanto também saber trabalhar com os determinantes sociais da saúde, tornando-os aptos a atuar em equipe.

O cenário de práticas na saúde bucal coletiva, no Brasil, foi ampliado consideravelmente com a inserção da equipe de saúde bucal (ESB) na Estratégia Saúde da Família (ESF) e com a implantação do Brasil Sorridente, a atual política pública para a área (BRASIL, 2004). Essa política orienta a organização da atenção à saúde bucal, por meio de: inclusão das ESB na ESF procurando diminuir iniquidade desenvolvida pela odontologia de caráter técnico e elitista dominante até então no país; implantação de Centros de Especialidades Odontológicas (CEO) que estabelece acesso por meio de referência e contra referência a tratamentos mais complexos; atendimento hospitalar a pacientes com necessidades especiais; inclusão da reabilitação protética na atenção básica com a implantação dos Laboratórios Regionais de Prótese Dentária (LRPD). A política do Brasil Sorridente aposta na ampliação do acesso aos serviços de saúde bucal e na qualidade da atenção observando a adoção de critérios de acolhimento, em particular nas linhas de cuidado ou condições de vida repercutindo na qualidade da atenção prestada a população. (BRASIL, 2004)

No entanto, formar profissionais para a Promoção da Saúde e para o trabalho com coletividade requer muito mais do que simples remanejamento da grade curricular. As novas demandas exigem uma postura calcada em habilidades humanas, em capacidades de formação de alianças e de defesa pública de projetos que englobem vários setores da vida social, em tecnologias de intervenção que exigem seres humanos dotados de alto grau de refinamento em suas práticas laborais (MOYSÉS, 2008).

Cabe ressaltar que a realidade apresentada no cotidiano de cada cidade em relação à operacionalização das diretrizes previstas para o SUS e, mais especificamente, para política de saúde bucal Brasil Sorridente, depende diretamente da visão que os gestores têm sobre que enfoque será dado para o trabalho desenvolvido, podendo ser meramente curativo/individual ou incluindo ações coletivas de cunho promocional. Tornando-se imprescindível o preparo dos estudantes para esta demanda do trabalho, pois cabe a eles, futuros profissionais, a efetivação das mudanças propostas. Uma das formas encontradas é a compreensão de que os locais de prática devem ser diversificados (atenção básica, secundária, hospitalar e gestão) e a interação ativa do estudante com a população deve acontecer desde o início da graduação, o que possibilitará ao estudante a atuação sobre os fatores condicionantes e determinantes do processo saúde/doença no contexto real (BRASIL, 2005).

Estudos sinalizam positivamente a inserção do estudante em outros ambientes de trabalho. Salientam que os estudantes valorizam a vivência em ambientes mais próximos do mundo do trabalho e substituem as percepções negativas e opiniões desfavoráveis criadas anteriormente sobre o SUS (Sistema Único de Saúde) o que contribui para o amadurecimento pessoal e profissional desses futuros cirurgiões-dentistas (LUCAS et al., 2012; NÉTTO et al., 2013; FONSÊCA et al., 2014).

Porém, apesar desses estudos apresentarem resultados positivos cabe ressaltar que as Instituições de Ensino Superior ainda desenvolvem um processo de ensino voltado para a educação bancária, no qual prevalece uma prática em que os estudantes não são motivados para busca do conhecimento e para realizar questionamentos. Nesse sentido, se as práticas em saúde perpetuarem a fragmentação do saber e do sujeito, sem dúvida, a formação estará fadada ao fracasso.

Uma proposta viável para os currículos e os projetos políticos pedagógicos dos cursos da área da saúde é prever a formação de profissionais que tenha como base práticas interdisciplinares e multiprofissionais, onde estudantes da saúde possam vivenciar atividades teórico-práticas em conjunto, desenvolvendo habilidades dialógicas com outros saberes, fortalecendo o SUS e efetivando as propostas das DCN.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As DCN preveem em seu Art.9º que “O Curso de Graduação em Odontologia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2002)

Fadel e Baldine (2013) salientam que 59% dos estudantes pesquisados percebem que a metodologia pedagógica baseada na transmissão de informações, centrada na figura do professor, ainda é utilizada na maioria das disciplinas.

Shulman (2005) foca seu estudo na premissa de um ‘conhecimento de base para o ensino’, o qual aborda uma série de conhecimentos imprescindíveis para a prática de uma docência competente. O mesmo autor afirma que por meio da observação da prática de professores ‘experts’ pode-se elucidar esses processos facilitando a elaboração de políticas formativas que conseqüentemente resultariam na melhora da qualidade do ensino.

A proposta da base de conhecimentos para o ensino tem contribuído para elucidar como os professores determinam seus conhecimentos para promover a aprendizagem dos

estudantes. Amplamente reconhecida pela literatura (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; GROSSMAN, 1990; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989; SHULMAN, 1987, 2005) e estudada por vários pesquisadores (GRAÇA, 1997; BACKES; MOYA; PRADO, 2011; MENEGAZ, 2015a; 2015b, 2016; MARCON et al., 2011), ela compreende o conjunto de conhecimentos necessários à atuação docente em distintos contextos de ensino e aprendizagem, no sentido de alcançar os objetivos relacionados à aprendizagem e à formação dos estudantes.

Samuelowicz e Bain (2001) reavaliam o estudo feito em 1992 sobre as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem. Foram pesquisados trinta e nove professores que representam uma gama de disciplinas e de acordo com o quadro de "crenças" buscaram suas formas típicas de pensar sobre o ensino e aprendizagem, e sua disposição para ensinar de forma particular. Três formas de análise (análise qualitativa, um agrupamento hierárquico com base nessa análise, e narrativas de dois professores) são apresentadas para demonstrar que existem diferenças fundamentais entre aulas centradas no ensino e centrado na aprendizagem para a docência. Os autores admitem que haja diferenças nas crenças em relação aos professores que se preocupam na forma como ensinam. Tais crenças podem ser divididas em dois grupos: Aprendizagem centrada no ensino e Aprendizagem centrada no aluno. Os métodos utilizados pelos professores cujo foco é a aprendizagem centrada no ensino procuram facilitar a compreensão do estudante quanto ao conteúdo ministrado, ou seja, o repasse ou transmissão do conhecimento do professor do seu entendimento em relação a determinado assunto. Por outro lado, as crenças dos professores que baseiam suas aulas na aprendizagem centrada no aluno planejam e executam suas ações pensando no desenvolvimento do estudante onde este precisa de ajuda para aprender a ser independente. O professor que opta pela aprendizagem centrada no aluno espera que os estudantes desenvolvam conhecimentos profissionais, atitudes e habilidades para usá-los de forma adequada para as tarefas e os contextos encontrados na vida real.

A qualidade da relação estudante professor é um aspecto essencial para o processo de ensino aprendizagem e permite a elaboração de estratégias transformadoras e críticas no ensino, que tomam parte no processo de socialização profissional. O descuido com o aspecto relacional interfere no desenvolvimento da aprendizagem, causando sentimento de desconforto e desrespeito o que pode levar à desmotivação e ao desinteresse pela disciplina. Um desafio posto é o desenvolvimento da formação ética - como cuidado – dos sujeitos de ensino-aprendizagem, professores e estudantes (CAVACA, et al., 2010; FINKLER, et al., 2013)

Segundo Marcon (2013), a obra de Shulman (1987) apesar de não ter aprofundado suas reflexões no que concerne ao conhecimento dos estudantes, demonstra preocupação com as concepções e preconceções que diferentes estudantes de ambos os sexos, com distintas idades, conhecimentos, habilidades e experiências prévias trazem para a situação de aprendizagem, principalmente se elas constituírem concepções equivocadas.

PRÁTICAS DE ENSINO/ COMO O ESTUDANTE APRENDE

Meirieu (2002, p.13) citado por Marcon (2013) obteve algumas “evidências pedagógicas” em relação a formação inicial de professores que pode ser transposta para formação em qualquer profissão, na qual reforça que:

Cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria [...]. Cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se [...]. A identificação por parte de cada uma das suas aquisições é uma condição de acesso à sua autonomia [...]. A interação entre colegas é uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista de outro para desenvolver-se (MARCON, 2013; p. 69).

No entanto, os métodos utilizados para o desenvolvimento do ensino na saúde, em geral, não privilegiam o cuidado de como o estudante está aprendendo, deixando essa responsabilidade toda para o próprio estudante.

Viana, Adad, Pedrosa (2015) salientam que o que se percebe é a priorização do acúmulo de informações em detrimento da experiência vivida, de forma sistemática e excessiva. Os mesmos autores reiteram que não se trata de abandonar as ferramentas intelectuais, mas de avaliar a sinergia entre teoria e prática. O rigor do currículo de Odontologia ainda persiste na maioria dos cursos de odontologia. Não por acaso, a metáfora currículo-grade reflete os sentimentos dos discentes em relação ao aprisionamento de outras possibilidades de experiências do ensino-aprendizagem, para além dos componentes curriculares (VIANA; ADAD; PEDROSA, 2015, p. 192-193).

Na pesquisa de Cavaca et al. (2010) são apresentados alguns fatores que influenciam negativamente no desempenho do processo ensino-aprendizagem, dentre eles estão citados: a falta de acessibilidade e interação pedagógica e social entre professores e estudantes; a arrogância e a intimidação dos professores em relação aos estudantes; e a falta de limites por parte dos estudantes. Observa-se que há necessidade de um ambiente construído com base no respeito mútuo, sem ações coercitivas, onde o diálogo propicia o maior desenvolvimento e

aproveitamento do estudante. A criação deste ambiente favorável servirá de base para integração do estudante no mundo do trabalho, facilitando o trabalho em equipe.

Para Moreira e Dias (2015) é necessário que ocorra a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, ressaltando o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupo e a integração entre os conhecimentos das ciências básicas e os das ciências aplicadas à clínica. Estas integrações requerem mudanças consideráveis na estrutura curricular e nos processos de ensino e aprendizagem, indicando a necessidade de apropriação consistente, por parte dos professores e preceptores, de metodologias adequadas. Enfim, para desenvolver currículos orientados pelas DCN, outras competências são esperadas do corpo docente.

Forte et al. (2015) explicam que os portfólios foram utilizados como ferramenta de acompanhamento e avaliação dos estudantes nos componentes curriculares e estágios supervisionados. A adoção dos portfólios foi usada numa perspectiva de uma abordagem pedagógica que prioriza as metodologias ativas. Os estudantes, ao elaborarem seu portfólio, podem registrar ações, tarefas, resenhas, sínteses e a própria aprendizagem, por meio de um discurso narrativo elaborado de forma contínua e reflexiva. Esta prática garante uma avaliação processual que possibilita a real avaliação do quanto cada estudante aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta revisão integrativa foi compreender o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de odontologia a partir da implantação das diretrizes curriculares e qual o envolvimento e a percepção dos estudantes com essas ações.

A desinformação por parte dos docentes e estudantes em relação às DCN, PPC e o currículo vigente muitas vezes desenvolvem opiniões distorcidas resultando em uma formação desvinculada da proposta do SUS. Concomitante a isto, os estudantes demonstram maior interesse pelas disciplinas clínicas voltadas para as especialidades não compreendendo o enfoque generalista dado a sua formação.

A inserção dos estudantes nos vários cenários de práticas desde o início da formação parece ser um ponto importante na ampliação da atuação da saúde bucal melhorando a qualidade dos serviços oferecidos.

Outro ponto a ser salientado é o modo como o professor atua na formação, centrado no ensino ou centrado na aprendizagem do estudante, sendo que este determina um maior ou menor grau de aprendizagem por parte do estudante. Observa-se que a boa relação professor-estudante propicia ambientes mais favoráveis para o desenvolvimento de um estudante em um

profissional preparado para atuação profissional de acordo com as propostas das DCN. A recíproca também é verdadeira, a relação de poder que muitos professores utilizam no ensino dificulta a aprendizagem por parte dos estudantes.

As pesquisas desenvolvidas até o momento sinalizam a necessidade de compreender por meio do olhar do estudante como ele aprende, no entanto, poucos são os trabalhos realizados. Esse olhar dará condições para a reformulação das DCN, para o desenvolvimento de ações formativas para os docentes com foco na aprendizagem e assim melhorando a qualidade do ensino na saúde e na odontologia.

Ainda os estudos desenvolvidos com a participação dos estudantes propiciam a mudança da grade curricular, adequação de alguns conteúdos à realidade do mundo do trabalho tornando-os copartícipes na condução da sua formação.

A compreensão de quais são as mudanças necessárias para uma qualidade de ensino ocorrerão quanto mais as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem forem escutadas.

Apesar de não terem sido encontradas pesquisas que analisassem a inserção do estudante da saúde em espaços de formação multiprofissional e interdisciplinar, a revisão sugere que esta ação facilita uma formação dentro dos princípios e diretrizes propostos pelo SUS.

A revisão apontou que o ensino centrado no estudante e a boa relação com o professor propiciam uma aprendizagem significativa e a formação de um cirurgião-dentista mais bem preparado para atuação profissional de acordo com as propostas das DCN.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.E., ZILBOVICIUS C. A formação acadêmica para o trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS). In: Moysés ST, Kriger L, Moysés SJ, orgs. **Saúde Bucal das Famílias: Trabalhando com Evidências**. São Paulo: Artes Médicas; 2008. p. 277-290.

BACKES, V.M.S; MOYA, J.L.M.; PRADO, M.L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev.Latino-Am.Enfermagem**. 19(2):08 telas. mar/abr 2011

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2015.

_____. Ministério da Saúde, 29 de abril de 2015. arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_brasil_sorridente.pdf. Acesso em 02 de junho de 2015.

_____. Resolução CNE/CES nº 3 de 19 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Farmácia e Odontologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 mar. 2002; Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2015.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-saúde Brasília; 2005 [citado em 2009 Jan]. Disponível em: www.saude.gov.br/sgtes

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília: **Ministério da Saúde**; 2007. 86 p.: il. – (Série C Projetos, Programas e Relatórios).

_____. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 421 de 3 de março de 2010. Institui o PET-Saúde para a formação de grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas do SUS. [acesso em 2010 set 17] Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=33018 Acesso em: 22 maio de 2015.

CARCERERI, D.L et al. Formação em odontologia e interdisciplinaridade: o Pró-Saúde da UFSC. **Rev. ABENO**, Londrina, v. 11, n. 1, jun. 2011. Disponível em <http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-59542011000100014&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 01 maio 2015

CAVACA, A. G. et al. A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, Oct. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200008&lng=en&nrm=iso>. acesso em 08 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000200008>.

COCHRAN, K.F.; KING, R.A.; DERUITER, J.A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher pre-paration. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Proceedings**. Chicago: AERA, 1991.

FADEL, C. B.; BALDANI, M. H. Percepções de formandos do curso de odontologia sobre as diretrizes curriculares nacionais. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 339-354, ago. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000200005>.

FERREIRA E.F, VARGAS A.M.D., AMARAL J.H.L., VASCONCELOS M, MATTOS F.F. Travessia a caminho da integralidade: uma experiência do curso de odontologia da UFMG. In: Pinheiro R, Ceccim RB, Mattos RA, orgs. Ensino-trabalho-cidadania: novas marcas ao ensinar integralidade no SUS. Rio de Janeiro: UERJ, IMS: **ABRASCO**; 2006. p. 85-91.

FINKLER M, CAETANO J.C., RAMOS F.R.S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2013; 18(10):3033-3042. Disponível em <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v18n10/v18n10a28.pdf>>. acesso em 02 maio 2015.

FONSECA, G. Soares et al. Educação pelo trabalho: reorientando a formação de profissionais da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 50, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000300571&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02 maio 2015. Epub 09-Maio-2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0598>.

FORTE, F.D.S. et al. Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de odontologia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 25-38, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000500025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de abril de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00084>.

FURTADO, J.P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. *Interface - Comunic., Saúde, Educ., Interface - Comunic., Saúde, Rev. ABENO*, v.6, n.1, p.6-10, 2006. Disponível em <http://www.abeno.org.br/aadm/adm/revista/arquivos_pdf/2006/Abeno%206-1.pdf#page=7>. Acesso em 30 maio 2015.

GRAÇA, A. **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

Educ. v.11, n.22, p.239-5, mai/ago 2007.

GARBIN, C.A.S.; SALIBA, N.A.; MOIMAZ, S.A.S. O papel das Universidades na formação de profissionais na área de saúde.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon, 1989. p.23-36.

KOYAMA, D.F.V. **Avaliação da formação de cirurgiões- dentistas em uma instituição pública: visão dos estudantes**. Dissertação apresentada a Universidade de Londrina para obtenção de Mestre. Londrina, 2012. 70p.

LUCAS, S. D. et al. Inserção do aluno de odontologia no SUS: contribuições do Pró-Saúde. **Rev. ABENO**, Londrina, v. 11, n. 1, jun. 2011.. Disponível em <http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-59542011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 maio 2015.

Lueddeke, G. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 213-228 Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0307507032000058082>>. Acesso em 18 abril 2015

MARCON, D. CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO – a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem do aluno. Caxias do Sul, RS: Educ, 2013. 340 p.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.3, p.497-511, jul./set. 2011.

MENEGAZ, J. do C; BACKES, V. M. S. Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students? **Invest. educ. enferm**, Medellín, v. 33, n. 3, p. 500-508, Dec. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072015000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.iee.v33n3a14>

MENEGAZ, J. do C. et al. Pedagogical practices of good nursing, medicine and dentistry professors from the students' perception. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 24, n. 3, p. 629-636, Sept. 2015b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000300629&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002790014>

MENEGAZ, J. do C.; BACKES, V. M. S. Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: Percepção acerca do conhecimento sobre os alunos. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 2, p. 268-274, June 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000200268&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160036>.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Julho . 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MOYSÉS, S. J. **A humanização da educação em Odontologia**. Pro-Posições/ UNICAMP, v. 14, n. 1, p. 40-74, 2003. Disponível em <<http://www.universidadesaudavel.com.br/wp-content/uploads/ARTIGOS/Pro-Posicoes-Unicamp.pdf>>. Acesso em 05 maio 2015.

MOYSÉS S. J. Políticas de saúde e formação de recursos humanos em Odontologia. **Revista da ABENO** 2004;4(1):30-7. Disponível em <http://www.abeno.org.br/aadm/images/stories/revistas/revista_abeno_2004.pdf#page=30>. Acesso em 05 maio 2015.

MOYSÉS S.J. O futuro da odontologia, no Brasil e no mundo, sob o ponto de vista da Promoção da Saúde (opinião). **Revista ABO**, 2008; 16:10-13.

MOREIRA, C.O.F.; DIAS, M.A.S. Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCS Health Sci.**; v. 40, n. 3, p. 300-305, 2015.

MORITA et al. Visita domiciliar: oportunidade de aprendizagem na graduação em Odontologia **Rev Odontol UNESP**. 2010; 39(2): 75-79. Disponível em <http://www.revodontolunesp.com.br/files/v39n2/v39n2a02.pdf> Acesso em 09 maio 2015.

MORITA, M. C.; HADDAD, A. E. Interfaces da área da educação e da saúde na perspectiva da formação e do trabalho das equipes de saúde da família. In: MOYSÉS, S. T.; KRIGER, L.; MOYSÉS, S. J. (Coords.). **Saúde bucal das famílias: trabalhando com evidências**. São Paulo: Artes Médicas, 2008. p. 268-290.

NETTO, O. B. de S. et al. O pró-saúde no curso de odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI): relato de uma vivência de cinco anos. **Ciênc. cuid. saúde**, Maringá, v. 12, n. 2, jun. 2013. Disponível em <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38612013000200024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 maio 2015.

PERRI DE CARVALHO, A.C.; KRIGER, L. **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PESSOA, T. R. R. F.; NORO, L. R. A. Caminhos para a avaliação da formação em Odontologia: construção de modelo lógico e validação de critérios. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 7, p. 2277-2290, jul. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000702277&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 fev. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015207.13182014>.

SAMUELOWICZ, K.; Bain, J.D. (1992). **Revisiting academics' beliefs about teaching and learning** *Higher Education* **41**: 299–325. Disponível em < <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1004130031247#page-1> >. Acesso em 22 de abril 2015.

SILVEIRA, J. L. G. C. da et al. Pesquisa e Extensão em Saúde e a Aprendizagem nos Níveis Cognitivo e Afetivo. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 550-557, Dec. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000400550&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e02852014>.

SILVEIRA, J L. G. C. da; GARCIA, V. L. Mudança curricular em Odontologia: significados a partir dos sujeitos da aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 19, n. 52, p. 145-158, Mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000100145&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0530>.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p.1-27, 1987.

_____ Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 18 maio 2014.

STRAUSS, A.; CORBIN, J., **Pesquisa Qualitativa**. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª Edição. Porto Alegre, Artmed, 2008. Série Métodos de pesquisa.

TOASSI, R. F. C.i et al. Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 529-544, June 2012 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 abril 2015. Epub Apr 19, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000015>.

VIANA, P. F. de S., ADAD, J. H.C. A., PEDROSA, J. I. dos S. Reverberações das experiências extramurais no ensino da Odontologia. **ABCS Health Sci.**; 40, n. 3, p. 190-196, 2015.

Manuscrito 2

O Olhar do Estudante sobre a Prática Pedagógica do Professor de Odontologia

Resumo: Pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa que objetivou descrever a prática pedagógica do professor de Odontologia pelo olhar do estudante. Participaram do estudo estudantes de três disciplinas, de fases diferentes do Curso de Graduação em Odontologia de uma Universidade do sul do Brasil. A coleta de dados incluiu análise de documentos, observação não participante e grupo focal. Os dados foram ordenados no software Atlas TI versão 7.1. Para análise dos dados foi utilizado o método das comparações constantes à luz dos referenciais de Shulman e Bain. Desse processo emergiram 525 códigos, agrupados em 23 categorias. O recorte deste artigo trata do núcleo temático denominado: 'Dimensões da prática docente' que apresenta aspectos da prática pedagógica de professores de odontologia que os tornam especiais pelo olhar do estudante em relação ao processo de aprendizagem. O estudante de odontologia considera um bom professor aquele que: domina o conteúdo, mas consegue torná-lo compreensível; possibilita o diálogo; trata o estudante de forma humana; usa metodologias ativas de ensino; adota a avaliação processual da aprendizagem; sabe trabalhar em equipe e respeita seus colegas professores e seus estudantes.

Descritores: Professor; Estudante; Ensino; Aprendizagem; Formação docente.

Abstract: Qualitative research with an interpretative approach that aimed to describe the pedagogical practice of the teacher of Dentistry by the student 's gaze. Students from three disciplines from different phases of the Undergraduate Course in Dentistry of a University of Southern Brazil participated in the study. Data collection included document analysis, non-participant observation, and focus group. The data was ordered in Atlas TI software version 7.1. For the analysis of the data the method of constant comparisons was used in light of the references of Shulman and Bain. From this process emerged 525 codes, grouped into 23 categories. The section of this article deals with the thematic core called 'Dimensions of teaching practice', which presents aspects of the pedagogical practice of dentistry teachers that make them special by the students' perspective on the learning process. The student of dentistry considers a good teacher who: dominates the content, but manages to make it comprehensible; Enables dialogue; Treats the student in human form; Uses active teaching methodologies; Adopts procedural evaluation of learning; Knows how to work in a team and respects his fellow teachers and their students.

Keywords: Teacher; Student; Teaching; Learning; Teacher training.

Resumen: La investigación cualitativa con enfoque interpretativo que tuvo como objetivo describir la práctica pedagógica del profesor de la odontología por el estudiante de la mirada. Los participantes del estudio eran estudiantes de tres disciplinas, diferentes etapas del título de Licenciado en Odontología de la Universidad del Sur de Brasil. La recolección de datos incluye el análisis de documentos, observación no participante y el grupo de enfoque. Los datos fueron ordenados de software de TI Atlas versión 7.1. Para el análisis de datos se utilizó el método de las comparaciones constantes a la luz de la referencia a Shulman y Bain. De este proceso surgió códigos 525, agrupadas en 23 categorías. El enfoque de este artículo trata el tema central se llama 'Docente 'dimensiones prácticas que presenta aspectos de la práctica pedagógica de los profesores de odontología que los hacen especiales por la mirada de los

estudiantes en relación con el proceso de aprendizaje. El estudiante de odontología considera un buen maestro que: han dominado el contenido, pero puede hacer que sea comprensible; permite el diálogo; Se trata del estudiante con humanidad; utiliza métodos activos de enseñanza; adopta la evaluación de procedimientos de aprendizaje; Usted sabe que el trabajo en equipo y respetar a sus compañeros maestros y sus alumnos.

Palabras clave: maestros; estudiante; la educación; aprendizaje; la formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

A formação didático-pedagógica do professor universitário e a qualidade da educação superior, em particular nos cursos de odontologia, começaram a ser discutidas devido às demandas da sociedade acolhidas pelo movimento que culminou com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – (BRASIL, 2002).

As DCN preveem em seu Art.9º que “O curso de Graduação em Odontologia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2002). Porém, o ensino centrado no professor ainda é uma prática comum na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, o que dificulta e, por vezes até impossibilita a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento (ZARONI et al., 2015).

O contexto educacional praticado na atualidade requer mudanças e Silveira e Garcia (2015) destacam o papel relevante da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO), subsidiando as discussões para a mudança da formação odontológica, juntamente com segmentos da sociedade civil, da academia e de profissionais, conferindo historicidade, legalidade e legitimidade às novas propostas para as DCN (MORITA et al., 2013; SILVEIRA, 2004).

Forte et al. (2015) salientam que na área da saúde, têm-se apontado caminhos inovadores para a formação e capacitação de profissionais; que indicam a adoção de novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular na perspectiva de ampliar a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social na qual estão inseridos (MITRE et al., 2008; TEÓFILO; DIAS, 2009; MARIN et al., 2010a).

A avaliação da qualidade dos resultados do ensino superior tem destacado a importância da oferta de formação contínua dos docentes a fim de aprimorar o uso de

estratégias de ensino-aprendizagem, de modo que o estudante seja o sujeito ativo do processo de aprendizagem e o professor o facilitador deste processo.

Shulman (2005) foca seu estudo na premissa de um ‘conhecimento de base para o ensino’, o qual aborda uma série de conhecimentos imprescindíveis para a prática de uma docência competente. O mesmo autor afirma que através da observação da prática de professores ‘experts’ pode-se elucidar esses processos facilitando a elaboração de políticas formativas que conseqüentemente resultariam na melhora da qualidade do ensino.

A proposta de Shulman (1987) está apresentada em sete categorias de conhecimento base: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos estudantes e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.

Esta proposta da base de conhecimentos para o ensino tem contribuído para elucidar como os professores determinam seus conhecimentos para promover a aprendizagem dos estudantes. Amplamente reconhecida pela literatura (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; GROSSMAN, 1990; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989; SHULMAN, 1987, 2005) e estudada por vários pesquisadores (GRAÇA, 1997; BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; MENEGAZ, 2012,2015a, 2015b; MARCON et al., 2011; SILVA, 2016), ela compreende o conjunto de conhecimentos necessários à atuação docente em distintos contextos de ensino e aprendizagem, no sentido de alcançar os objetivos relacionados à aprendizagem e à formação dos estudantes.

Ken Bain (2007) em seu livro “O que fazem os melhores professores”, apresenta o resultado de uma investigação que levou mais de 15 anos entrevistando professores e estudantes de universidades nos Estados Unidos, na qual observou que as características de um bom ensino são: Os professores sabem muito bem o que eles ensinam; os professores preparam bem suas lições; os professores criam um ambiente ou atmosfera que convida à aprendizagem; os professores confiam em seus estudantes; os professores têm grandes expectativas sobre os estudantes e os professores avaliam os seus estudantes e si mesmo com vontade de aprender e mudar.

Embora a pesquisa sobre a prática docente aborde também aspectos relativos aos estudantes, sente-se falta de uma literatura densa para discutir o ensino a partir da perspectiva do estudante. Alguns estudos se destacam na abordagem do tema pela visão dos estudantes nas iniciativas que buscam melhorar as práticas de ensino, entre eles estão os estudos de

SUSINOS, 2012; SUSINOS; LÓPEZ, 2012; RODRÍGUEZ-ROMERO, 2012; TOASSI, 2012; VIEIRA, 2012; SILVEIRA; GARCIA, 2015.

Considerando o exposto, este manuscrito tem o objetivo de descrever a prática pedagógica do professor de Odontologia pelo olhar do estudante.

METODOLOGIA

Pesquisa de cunho qualitativo com aproximação metodológica coerente com a fundamentação ontológica e epistemológica da corrente interpretativa de base fenomenológico-hermenêutica, proposta por Gadamer (2008). O método de investigação foi o estudo de caso (STAKE, 2012). Os passos metodológicos que guiaram a coleta de dados levaram a construção de um caso que pode ser denominado de estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005).

A pesquisa foi conduzida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Curso de Graduação em Odontologia, reconhecido pelo Decreto Federal 30234 de 04/12/1951, publicado no Diário Oficial da União de 06/12/1951 e renovação de reconhecimento do Curso por meio da Portaria nº915/MEC, de 21/07/2010, DOU 22/07/2010 (AMANTE, 2006).

O foco do presente estudo foram os estudantes do curso de Odontologia. A seleção dos participantes foi por meio de amostra intencional, seguindo a lógica dos objetivos da pesquisa. Cabe ressaltar que esta pesquisa faz parte de um macroprojeto intitulado “Estudos sobre o Ensino de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEPESH, CAAE nº 37372214.5.0000.0110. Assim, a etapa de observação não participante ocorreu paralelamente à pesquisa intitulada “Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de odontologia” (SILVA, 2016). A seleção dos estudantes, das três disciplinas em fases diferentes do curso, para a etapa da observação não participante foi consoante aos critérios utilizados para seleção dos professores e incluíram: O reconhecimento pelo desempenho como docente; o momento da trajetória profissional como docente (iniciante 1 a 5 anos, intermediário 6 a 15 anos e experiente mais de 15 anos); previsão de encontros teóricos ou teórico-práticos em seu plano de ensino; ser professor efetivo na instituição e possuir produção acadêmica, teórica ou prática para o Sistema Único de Saúde. Os critérios de exclusão foram estar em cargo de gestão com pouca disponibilidade de horas para o ensino e não aceitar participar do estudo.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2014, por meio da análise documental mediante leitura de diferentes documentos referentes à Instituição, ao Curso e às disciplinas como as DCN, o Projeto Pedagógico do Curso, os planos de ensino entre outros; observação não participante com gravação em áudio e vídeo das aulas, para registro e acompanhamento tendo por foco a participação do estudante, realização de grupo focal com alguns estudantes de cada turma observada (Quadro 1).

Quadro 1 - Demonstrativo referente ao número de estudantes, observação não participante e grupo focal.

Técnica de coleta	Número de aulas e tempo de gravação		
	Grupo 1 – 19 estudantes	Grupo 2 – 60 estudantes	Grupo 3 – 54 estudantes
Observação não participante	13 aulas 19:30':23''	11 aulas 13:44':42''	14 aulas 07: 31':25''
Grupo focal	11 participantes	8 participantes	9 participantes
	01:02'	01:10'	01:12'

Fonte: A Autora.

ANÁLISE DOS DADOS

A perspectiva teórica escolhida para assentir a dimensão dos significados da prática pedagógica, como esta é percebida pelos estudantes e como interfere no processo de aprendizagem no curso de odontologia foi a fenomenologia hermenêutica (GADAMER, 2008).

A pergunta desta pesquisa foi: Como o estudante de graduação compreende a prática pedagógica do professor de Odontologia? – para conseguir responder a esta questão foi necessário participar da vida dos estudantes de Odontologia, e não apenas observá-los de um ponto de vista externo. E, a partir desta vivência, partindo da perspectiva dialógica entre o emic (estudante) e o etic (pesquisador) descrever a prática pedagógica docente, pelo olhar do estudante.

Na pesquisa qualitativa uma questão polêmica está relacionada com a dificuldade de estabelecer uma dialética entre o ponto de vista emic (estudantes) e etic (investigadora). De acordo com Giddens (1979) citado por Medina (2006) é possível superar essa dificuldade por meio do que é denominada dupla hermenêutica. O objetivo do processo dialético é que o

investigador (etic) conheça e compreenda a tradição e a prática que desconhece, porém, a partir dos mesmos esquemas de significado que dão sentido para o investigador (emic).

Os dados decorrentes desta pesquisa foram ordenados no software Atlas TI versão 7.1. Para análise foi utilizado o método das comparações constantes proposto por Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbim (2008). Para Medina (2006) a análise de dados na pesquisa qualitativa pode ser apresentada em três momentos diferentes, iniciando pela redução dos dados, seguido da disposição dos dados e obtenção de conclusões.

RESULTADOS

O início da análise dos dados se deu com a redução dos dados em conceitos de primeira ordem (VAN MAANEN, 1983). Estes são os dados brutos da pesquisa, ou seja, são as descrições e interpretações que os atores sociais da investigação produzem ao fenômeno estudado. Neste primeiro nível de codificação foram identificados 525 códigos. Dessas unidades de significado proveniente das narrativas dos investigados emergiram de forma indutiva 23 categorias que possibilitaram dar início à descrição na perspectiva emic da realidade estudada, nesta etapa não aparecem as ideias e concepções do investigador.

Quadro 2 - Categorias de análise e suas definições.

	CATEGORIAS	DEFINIÇÃO DA CATEGORIA
1	DSE	Dificuldades sentidas no ensino: descrição dos aspectos mais problemáticos percebidos pelos estudantes acerca do ensino de odontologia.
2	CBA	Conceito de uma boa aula: descrição dos processos daquelas sessões em que os estudantes consideraram que o professor alcançou bom êxito no ensino .
3	RTP	Relação entre teoria e prática: no desenvolvimento das disciplinas, opiniões e descrições acerca das diferentes formas em que se podem relacionar a teoria e a prática – na visão do estudante .
4	VEXE	Vivências e experiências dos estudantes: narrações que estudantes realizam acerca de vivências e experiências de aprendizagem.
5	CAA	Como os estudantes aprendem: descrição das diferentes formas de como aprendem – na visão do estudante .
6	AINE	Aspectos que influenciam negativamente nos estudantes: descrição dos fatos que interferem negativamente no processo de aprendizagem – na visão do estudante .
7	AIPE	Aspectos que influenciam positivamente nos estudantes: descrição dos fatos que interferem positivamente no processo de aprendizagem – na visão do estudante .
8	FRTP	Formas e relações de trabalho entre os professores: descrição das diversas modalidades, pautas e padrões de relações mais ou menos colaborativas, e às vezes em conflito, de entender as relações, o

		trabalho pedagógico e a função docente com que os professores desenvolvem seu trabalho/ formas de trabalho individual e necessidade de um trabalho colaborativo – na visão do estudante .
9	CPP	Conceito do papel do professor: descrição da natureza, características e objetivos da função docente em Odontologia – na visão do estudante .
10	CC	Conhecimento do conteúdo: como os estudantes percebem a estruturas da matéria, princípio de organização teórico-conceitual, ideias, habilidades e produção de conhecimento.
11	CPG	Conhecimento pedagógico geral: como os estudantes descrevem as crenças, concepções e atuações didáticas, organização da aula e estratégias gerais de manejo.
12	PID	Preocupações e interesses da docência: Problemas, preocupações atuais e des/interesses a respeito da docência – na visão do estudante .
13	NFP	Necessidades de formação dos professores de odontologia: descrição das carências e necessidades de formação percebidas – na visão do estudante
14	COVE	Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos: descrição da função, descrição como os estudantes percebem suas funções, responsabilidades profissionais e objetivos da odontologia.
15	AOAB	Atuação da Odontologia para além da boca: descrição da natureza dos fenômenos sobre o que a Odontologia intervém (analítica, social, individual, realidade psicológica ou biológica em que os dentistas intervém).
16	OFIP	Orientação da formação – Inicial e Permanente: Considerações sobre se o propósito da formação (instrução técnica ou formação de profissionais).
17	PPA	Percepção do processo de avaliação: descrição dos conceitos e as estratégias usadas para o desenvolvimento da avaliação – na visão do estudante
18	VPF	Valoração das práticas de formação: opiniões sobre a modalidade, eficácia e funcionamento das práticas de formação na visão do estudante
19	VA	Valoração das avaliações: descrição sobre a valoração que os estudantes fazem em relação às avaliações
20	ECO	Expectativas ideais do currículo de Odontologia: descrição das características que teoricamente deveria apresentar o currículo de Odontologia para ser considerada de qualidade na visão do estudante
21	RCPF	Relação conteúdo curricular, práticas de formação profissional: descrição das opiniões das diversas formas em que se podem relacionar o conteúdo do currículo que se transmite na aula e as práticas de formação profissional na visão do estudante
22	OPD	Organização do programa da disciplina: descrição do processo de determinação dos objetivos, seleção e sequencia de conteúdos e seleção de estratégias didáticas e de avaliação.
23	CCD	Concepção epistemológica das disciplinas: descrição das opiniões em torno da natureza, estrutura, modos de produção e validação do saber Odontológico na visão do estudante

Fonte: A Autora.

O quadro 3, a seguir apresenta as frequências das unidades de significado que formam cada categoria e como se distribuiu em cada grupo focal.

Quadro 3 – Categorias de análise e frequência das unidades de significado que a conformam.

CATEGORIAS	1º grupo focal	2º grupo focal	3º grupo focal	Total
AINE	15	18	23	56
AIPE	08	06	11	25
AOAB	04	07	03	14
CAA	05	07	17	29
CBA	05	00	04	09
CC	05	07	04	16
CCD	05	06	05	16
COVE	02	08	07	17
CPG	15	11	18	44
CPP	02	12	06	20
DSE	15	12	24	51
ECO	12	07	06	25
F RTP	04	08	06	18
NFD	07	04	02	13
OFIP	01	05	11	17
OPD	07	04	06	17
PID	04	00	03	07
PPA	10	07	11	28
RCPF	05	01	02	08
RTP	16	01	05	22
VA	03	01	01	05
VEXE	11	13	12	36
VPF	11	13	08	32
	172	158	195	525

Fonte: A Autora.

De uma forma quantitativa podemos destacar as seguintes categorias com as maiores frequências (Quadro 4).

Quadro 4 - Categorias de análise com maior frequência de das unidades de significado.

CATEGORIAS	UNIDADES
Aspectos que influenciam negativamente nos estudantes (AINE)	56
Dificuldades sentidas no ensino (DSE)	51
Conhecimento pedagógico geral (CPG)	44
Vivências e experiências dos estudantes (VEXE)	36
Valoração das práticas de formação (VPF)	32
Como os estudantes aprendem (CAA)	29
Percepção do processo de avaliação (PPA)	28
Aspectos que influenciam positivamente nos estudantes (AIPE)	25
Expectativas ideais do currículo de Odontologia	25

(ECO)	
Relação entre teoria e prática (RTP)	22
Conceito do papel do professor (CPP)	20

Fonte: A Autora.

Após a identificação das categorias foi necessário fazer uma interpretação entre a perspectiva emic (estudantes) e a etic (investigador). Essa dupla hermenêutica deu lugar a um segundo nível de análise por meio do agrupamento das categorias dando origem aos núcleos temáticos emergentes ou metacategorias.

Os dados analisados neste manuscrito pertencem ao núcleo temático denominado “Dimensões da prática docente”. Este núcleo temático engloba todos os aspectos relacionados com a dimensão didático-pedagógica que junto à dimensão técnico-científica e à prática docente formam o conjunto central para toda função docente. Estão aqui refletidas as concepções e crenças que os estudantes de odontologia possuem sobre o ensino, o papel do professor, as estratégias utilizadas nas aulas, o desenho do currículo e as avaliações utilizadas.

O núcleo temático denominado “Dimensões da prática docente” reúne as seguintes categorias:

- **Conceito do papel do professor:** descrição da natureza, características e objetivos da função docente em Odontologia – na visão **do estudante**.
- **Conhecimento pedagógico geral:** como os estudantes descrevem as crenças, concepções e atuações didáticas, organização da aula e estratégias gerais de manejo.
- **Valoração das práticas de formação:** como referem sobre a modalidade, eficácia e funcionamento das práticas de formação na visão **do estudante**.
- **Expectativas ideais do currículo de Odontologia:** descrição das características que teoricamente o currículo de Odontologia deveria apresentar para ser considerado de qualidade na visão **do estudante**
- **Percepção do processo de avaliação:** descrição dos conceitos e as estratégias usadas para o desenvolvimento da avaliação – na visão **do estudante**

DISCUSSÃO

Nesta pesquisa conseguimos evidenciar alguns aspectos da prática docente dos professores de odontologia que os tornam especiais pelo olhar do estudante em relação ao

processo de aprendizagem. Neste capítulo alguns dados referentes às falas dos estudantes estarão inseridos no texto destacados em itálico. Para fins de sigilo a identificação está na forma que aparecem nas transcrições de cada grupo focal no Atlas ti 7.0.

A falta de organização dos conhecimentos necessários à profissão docente a torna em alguns casos uma atuação de outras profissões. Essa falta de organização tem sido condenada pelos investigadores da área (SHULMAN, 2005; BAIN, 2007). Outro aspecto ressaltado por esses autores é que para o exercício da docência são necessários determinados conhecimentos e características. Neste sentido a formação de professores pode contribuir para a (des) construção de significados da ação de ensinar.

Um aspecto destacado pelo olhar do estudante foi a interferência do conhecimento do conteúdo e a didática no processo de aprendizagem. Os estudantes observados demonstraram interesse em todas as aulas observadas, porém em suas falas, no grupo focal, destacam a necessidade do professor conhecer bem o conteúdo ministrado aliado a boas estratégias de ensino.

Para Shulman (1986), dentre os conhecimentos que o professor deve possuir está o conhecimento do conteúdo específico. Shulman valoriza o conhecimento do conteúdo específico, mas salienta que é necessário transformar esse conteúdo específico em algo compreensível para todos os estudantes. Fato este que pode ser percebido com estes comentários:

2:8 Acho bom estudar mais, fazer só uma graduação é pouco. Aprofundar mais e mais dá segurança para aquele professor passar bem passado a matéria, ele sabe tudo sobre, mas tem que ter um pouco de didática assim, apresentar imagens, coisas que atraem nossa atenção, não fazer uma aula maçante, mas é importante bastante estudo sobre o conteúdo. 24:24

2:6 Não adianta a pessoa só ter conhecimento ela precisa saber passar esse conhecimento. 21:21

Os estudantes concordam que o conhecimento do conteúdo é muito importante para o bom desempenho docente, porém salientam que a forma como esse docente torna esse conhecimento compreensível é fundamental para que ocorra uma boa aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Shulman (1986) adverte que embora a natureza da matéria exerça uma influência significativa na forma como o professor a ensina, seu domínio é uma

condição necessária, mas não o suficiente para torná-lo um ensino de qualidade. Os estudantes reiteram em suas falas que a didática é muito importante para a aprendizagem.

2:21 Digamos que (quando o) professor é mais pesquisador então a didática não é muito boa, é um ótimo profissional, mas a didática não é boa.40:40

2:32 Que saiba transmitir - não no nível de pesquisador. 49:49

As boas explicações começam com formas de ajudar o estudante a construir uma compreensão adequada, começam com o simples, o familiar e gradualmente vão aumentando a complexidade ao desconhecido (BAIN, 2007, p. 85). A esse respeito, o estudante se refere que ao utilizar vários recursos, estes devem facilitar o aprendizado, no entanto a utilização de uma linguagem simples no início da explicação é fundamental.

2:17 [...] faz comparações bem infantis também do nosso dia a dia, assim explica tudo bem explicadinho e depois disponibiliza aquele material e a gente não precisa ficar copiando... A explicação é boa, os recursos audiovisuais bons e muito bem explicadinho; associações bem singelas para que a gente possa gravar bem porque a matéria é difícil... 35:35

Ainda a esse respeito os bons professores utilizam analogias cuidadosamente escolhidas, chegam inclusive a conseguir que o familiar pareça estranho e intrigante e o estranho pareça familiar (BAIN, 2007, p. 27).

2:36 O professor dá mais exemplo, relacionando com a odontologia, faz a gente se interessar mais pela aula, ficar atento. 55:55

No mesmo sentido, Medina et al. (2012) advertem que para ocorrer a transformação do conhecimento, o docente deve fazer adaptações do conhecimento científico a partir do conhecimento prévio dos estudantes, por meio de várias estratégias para apresentar suas explicações. Essas estratégias podem ser analogias, rigor na terminologia, conflito cognitivo, transferências, exemplos e histórias anedóticas. Em suma, a reformulação do conhecimento

relacionado com o modo particular que cada professor usa para selecionar, organizar, apresentar e explicar um determinado tópico ou assunto (MEDINA et al., 2012, p11).

Os estudantes problematizaram o modo como as atitudes dos professores influenciam no processo de aprendizagem. Para Bain (2007), a chave para atender o melhor ensino não pode ser encontrada em regras ou práticas, mas nas atitudes dos professores, em sua fé na capacidade de realização dos seus estudantes, na sua vontade de respeitar seus estudantes e deixá-los assumir o controle sobre sua própria educação. Enfim, no seu compromisso de garantir que todos os critérios e práticas de aprendizagem estejam pautados no respeito e acordo mútuo entre estudantes e professores. O relato de um estudante ilustra esse enunciado:

2:15 Um bom ser humano, um exemplo ético, dá aquele exemplo pra ti ser um bom profissional porque a primeira visão que tu tem é o teu professor. Porque ele é um odontólogo na maioria das vezes, quando olhas para ele tu já tem um exemplo de como tem que ser a hora que começar a trabalhar. Agir de forma certa, de forma ética, sei lá tem que ser um exemplo bom. 29:29

Para os estudantes de odontologia o bom desempenho docente está atrelado à forma como o professor consegue relacionar-se com seus estudantes, isso parece ser uma das chaves para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

A recíproca também é verdadeira, a falta de respeito dificulta o aprendizado como pode ser visto no depoimento a seguir:

1:38 Eles explicam bem a matéria, mas fazem muito terrorismo (outra aluna - reitera “terrorismo”) com os alunos, e aí gente fica ansioso e vai mal pela ansiedade, e não por não saber a matéria assim 56:56

De acordo com Bain (2007) os melhores professores desenvolvem noções importantes do que significa obter uma educação, ideias que são fortemente integradas em suas crenças sobre a capacidade dos seres humanos para aprender, crescer e mudar. Essas noções proporcionam aos professores uma profunda compreensão da natureza da aprendizagem, bem como das condições mais fáceis para serem desenvolvidas. Essa compreensão os habilita para conseguir os melhores entornos de aprendizagem, para dar forma e remodelar, para tomar decisões corretas em qualquer aspecto docente respondendo aos problemas com criatividade e

eficácia (BAIN, 2007, p. 58). Essa falta de criatividade por parte dos docentes para diminuir a ansiedade dos estudantes perante algumas situações cria uma angústia desnecessária.

*1:77 [...] Pouca comunicação eles repetem conteúdo eu acho que eles falam muito no aspecto técnico, mas ao mesmo tempo eu não sei como eles poderiam mudar isso, eu entendo, não vou dizer isso eles são muito técnicos e deveriam explicar melhor, entendo que é difícil tentar explicar melhor e preparar uma aula sobre o contato com o paciente.
94:94*

Neste grupo focal todos os estudantes externaram sua insegurança no primeiro contato com o paciente, pois não são preparados para este tipo de relação interpessoal que é fundamental para que se estabeleça um bom vínculo entre o profissional e o indivíduo assistido. Outro ponto ressaltado é a falta de comunicação entre os professores das diversas disciplinas e a repetição de conteúdos que poderia ser otimizada por meio de um currículo mais integrado. Mota et al. (2012) afirmam que os indivíduos que buscam serviços odontológicos querem profissionais capazes tecnicamente, porém anseiam serem tratados com um aspecto humanístico nessa relação.

O bom professor expressa seu esforço para contribuir com os estudantes, adequando-se ao grupo e suas circunstâncias, conhece as forças externas que incidem sobre o rendimento acadêmico de seus estudantes, leva em conta suas capacidades reais presentes em cada estudante (BAIN, 2007, p. 51).

Com essa afirmação de Bain, mais uma vez fica clara a necessidade dos professores conhecerem as dificuldades dos estudantes e procurarem adequar-se ao grupo em cada etapa da formação, buscando o melhor desenvolvimento acadêmico possível.

O estudo identificou algumas estratégias que facilitam a aprendizagem pelo olhar do estudante. De acordo com Bain, os melhores professores universitários criam um ambiente para, "aprendizagem crítica natural", ensinar motivando os estudantes por meio de atividades que despertem a curiosidade, que possibilitem refletir sobre os seus pressupostos e analisar seus modelos mentais da realidade. Ao criar um ambiente em que os estudantes se sintam seguros para arriscar mesmo que errem, o docente dá um retorno para continuarem tentando (BAIN, 2007, p. 32).

3:59 [...] eles usaram esse modo de ensinar primeiro na medicina que é um estudo em grupo na sala, você faz atividade ali na hora, na sala de aula. Até na terceira fase não tinha prova da matéria, só os trabalhos com avaliação processual. Aqui na odontologia pelo menos para mim foi uma matéria que eu tinha prazer de ir para aula, que eu gostava de pegar o livro e ver alguma coisa a mais [...] 64:64

Para os melhores professores “ensinar é atrair os estudantes, desenhando cuidadosamente um ambiente em que eles aprendam” (BAIN, 2007, p. 33). Bain salienta, entre outros aspectos, a importância que os melhores professores destacam para a comunicação. Os estudantes pesquisados reiteram que a comunicação abre um canal na relação estudantes-professor que facilita a aprendizagem.

3:46 Aquele que preconiza o estudo horizontal [...] é aquele que abre o espaço para o debate. 52:52

O mesmo autor considera que as práticas dos melhores professores se centram em encorajar o estudante a que se envolva, preste atenção, a comunicação tem êxito quando estimula os estudantes a pensar (BAIN, 2007, p. 40). No entanto, para alguns estudantes de odontologia ainda parece ser mais fácil receber as informações prontas.

1:18 Acho que ser um bom professor é quando responde bem a pergunta e não devolve com outra pergunta. 34:34

A perpetuação do ensino transmissor, centrado no professor faz com que o estudante não esteja acostumado a refletir, gostando assim das respostas prontas, pois, normalmente não é conduzido de uma forma tranquila para procurar as respostas para as suas indagações, perpetuando uma formação tecnicista em detrimento de uma formação humanista e reflexiva.

Bain (2007) afirma que os bons professores se interessam em escutar a voz dos estudantes e estabelecer um diálogo construtivo. Isto significa conceber ao outro eticamente, uma vez que está se comunicando e que as suas observações serão tomadas em consideração, que suas ideias serão valorizadas e respeitadas.

1:48 É o fato do professor vir conversar em cada grupo eu acho muito legal, atenção para a gente. 68:68

1:150 [...] é bem mais interessante claro não é todo mundo que consegue fazer como o professor esse tipo de dinâmica com os alunos (trabalho em grupo); com uma turma de 50 alunos não dá, mas uma aula expositiva com diálogo é possível. 159:159

Mesmo em grandes classes onde era impossível conhecer todos os estudantes, os bons professores buscam dinâmicas coletivas que irão ajudá-los a pensar sobre os tipos de estudantes que procuram suas salas de aula e quais estratégias deveriam aplicar para alcançar o bom desempenho da turma (BAIN, 2007).

Os melhores professores deixam seus estudantes falarem, não só desejam que falem, também querem que pensem, aprendam a participar em um intercâmbio de ideias (BAIN, 2007, p 85). Esta característica do ensinar faz com que o estudante aprenda de uma forma significativa, o que pode ser visto neste relato:

1:12 Eu gosto quando o professor dá a parte teórica e ao mesmo tempo ele traz casos clínicos. Tem alguns professores que quando trazem casos clínicos conseguem unir a teoria com a prática facilitando nosso aprendizado. [...] 33:33

Os estudantes relatam que gostam de participar não apenas tendo que complementar uma informação ou outra como, por exemplo, qual porcentagem ou a concentração deste reagente, mas com participações que exijam conhecimento e reflexão.

Uma maneira é buscar o envolvimento dos estudantes no tratamento dos problemas atuais e contar experiências próprias em outros âmbitos. Isto significa que leva em conta a confluência entre o emotivo e o cognitivo, pelo qual, "alguns bons professores incluem em suas aulas histórias pessoais para ilustrar o que de outro modo poderia ser visto pelos estudantes apenas como assuntos e procedimentos intelectuais" (BAIN, 2007, p. 27-28).

3:9 [...] e uma coisa bem importante como o colega falou do professor. É que ele passou muito isso da história de vida dele. Muitos alunos chegaram a ficar emocionados, porque a gente é muito novo assim [...] a grande maioria pelo que a gente conversa já pensou em desistir, já

passou pelas mesmas aflições - só que muitas vezes a gente não tem com quem conversar [...] e ele falar isso para a gente é um grande passo, já fez uma abertura...poder se aproximar e ter um diálogo, achei bem interessante. 19:19

3:109 [...] uma coisa vai puxando a outra, tem uma outra característica, a ele falou daquilo, contou aquele caso, falou daquela pessoa daí tu lembras daquele tio que ele contou da história de vida e daí já lembra da doença, vai fazendo associação assim. 98:98

O currículo do Curso pode ser um facilitador da aprendizagem. Grossman (1994) destaca o valor do conhecimento do conteúdo para o desenvolvimento do currículo pelos professores. O currículo interfere na forma como os professores ensinam, bem como, no conteúdo que ensinam. Como personagens operacionais do currículo, os professores apresentam em suas disciplinas seus conhecimentos, interesses e valores. Podem dar mais atenção àquilo que mais dominam ou que têm mais interesse e, por outro lado, dar menos importância ou até evitar aqueles conteúdos que conhecem menos. Esses depoimentos corroboram com o enunciado de Grossman:

2:101 Deve ser por causa da carga horária também o professor estava falando que ele podia fazer seminário, um monte de coisa e hoje não dá mais porque (tem) pouco tempo... 140:140

2:103 Aí ele estava falando disso, que ele conversou com a coordenadora do curso que ele queria botar uma carga horária maior e só que é um rolo... 142:142

3:14 A professora falou que também era favorável a essa mudança, na carga horária da disciplina, esse tipo de coisa que é realmente muito conteúdo para se colocar num semestre só. 21:21

Fica evidente que os professores tratam de adaptar um determinado currículo de acordo com o seu próprio conhecimento disciplinar, selecionando aquele conteúdo em função deste, muitas vezes em função da carga horária.

Bain (2007) afirma que qualquer um que se envolva no ensino enfrenta um dilema. Por um lado, sabemos que as pessoas aprendem de forma mais eficaz quando eles tentam resolver suas próprias questões. Mas são professores, e não estudantes, que geralmente

controlam as questões, definem a agenda educacional, projetam o currículo e determinam seu conteúdo e objetivos. E parece correto que seja assim, porque eles são professores, como especialistas em seu campo, o que pode conhecer melhor como a aprendizagem da disciplina pode se desenvolver (BAIN, 2017). Os estudantes no início da graduação ainda não têm claro como está estruturado o curso, como foram tomadas as decisões, mas demonstram a vontade de que ocorra mudanças no formato do curso.

2:99 Tem gente que fala que prefere primeiro essa parte teórica, depois você tem a prática, pois você já tem toda a teórica [...] não sei bem certinho, como é em outras federais que você já começa desde o início na primeira fase indo para clínica [...] teoria e prática são juntas [...] aqui pelo que escuto você já sabe quase que tudo que vai fazer no paciente, vai analisar ele completo [...] os que começam primeiro pela prática e vão tendo prática a faculdade inteira e a gente passa primeiro pela parte teórica, para depois poder ir pra prática, eu creio que se a gente tivesse mais contato com a prática conseguiria aprender melhor. 139:139

Bain (2007) salienta que muitas disciplinas têm uma longa história de discussões sobre o que os estudantes devem ser capazes de fazer intelectual, física e emocionalmente, outros não, mas todos os departamentos devem participar nesta discussão. Para algumas, as expectativas estão bem estabelecidas, são muito exatas; para outras são mais gerais. Alguns assuntos resistem a qualquer tentativa de desmoronar tornando-as simplesmente uma lista do que deve ser ensinado aos estudantes e o que eles devem apresentar como resultado. Outro aspecto do currículo vigente no curso de odontologia da UFSC é a falta de integração entre o que está proposto pela instituição e o que realmente acontece no desenvolvimento de cada disciplina ou na clínica que deveria ser integrada, como podemos observar nesta transcrição.

1:119 Por exemplo, uma coisa muito ruim -- a produtividade - o estudante tem que fazer uma prótese parcial removível, tal coisa e tal coisa. Então dependendo do paciente que chega na clínica não apresenta as necessidades de tratamento necessárias para cumprirmos com o que está sendo solicitado. No entanto, na teoria os professores ensinam que tu tens que fazer adequação do meio bucal e tratar o

paciente de forma integral, mas trabalha de forma integral, infelizmente é o que está acontecendo. 137:137

Para programas de graduação, isso significa que o professor precisa se perguntar, não só o que os estudantes devem aprender em conteúdos específicos, mas sobre o tipo de desenvolvimento intelectual e pessoal que deve experimentar como resultado de toda a sua educação e sobre *na prática nós o dispensamos. 125:125*

Para Bain (2007) essa discussão também poderia ir mais além dos objetivos das disciplinas específicas e abordar questões de um currículo mais amplo e integrado. Fato observado no seguinte dizer.

1:138 Mas os professores estão cobrando de uma forma não integral, não adianta fazer uma clínica integrada e tem professor que não trabalha de forma integral, infelizmente é o que tá acontecendo. 137:137

Para programas de graduação, isso significa que o professor precisa se perguntar, não só o que os estudantes devem aprender em conteúdos específicos, mas sobre o tipo de desenvolvimento intelectual e pessoal que deve experimentar como resultado de toda a sua educação e sobre como cada disciplina contribui para este processo (BAIN, 2007).

Na visão dos estudantes a avaliação não reflete a aprendizagem. Nos ambientes críticos naturais de aprendizagem, os estudantes encontram condições desafiadoras, mas seguras, em que eles podem tentar, falhar, receber feedback e reteste sem ter que enfrentar a avaliação somativa. Eles aprendem fazendo, e até mesmo falhar. Eles estão recebendo habilidades específicas enquanto a experiência raciocínio está dizendo a eles e aos seus professores, se aprenderam a raciocinar na disciplina (BAIN, 2007, p. 73 - 74).

3:45 Não teve nem uma consulta aos alunos, quando e como seriam lançadas as notas, não teve nenhuma conversa. Sempre quando o aluno quer mudar alguma coisa dentro da disciplina ele tem que passar uma lista para todos os alunos da disciplina assinarem, mas para o professor não fazer muitas vezes, burocracias (colega

acrescenta - que não precisa), o professor faz uso do poder dele.

50:50

De acordo com Shulman (1987) os docentes deveriam utilizar a avaliação como uma forma de constatar o seu próprio conhecimento, por meio das representações de conteúdo e nas estratégias instrucionais de um determinado assunto. Também acrescenta que o currículo é uma revelação do conhecimento do professor, o que é significativo, pois, se o professor conhece o currículo que ensina, pode fazer escolhas e alterações de acordo com seu público e contextos. De acordo com esse depoimento é possível observar que os professores de odontologia não utilizam avaliação como um processo de aprendizagem, e sim uma simples aferição do ensino.

3:36 Até porque o próprio professor que se isenta sobre a devolutiva da prova, acho que hoje em dia é tudo muito burocrático aqui na UFSC. Mas a tua prova não deveria ter que ser solicitada, pois poder ver a prova deveria ser um momento de aprendizado. Quase ninguém sabe que tu podes pegar a cópia da tua prova, por exemplo, porque é um documento teu, mas é praticamente impossível. 42:42

A avaliação deveria vir unida a um processo, voltada para qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o estudante quanto para o professor, baseada em um método comparativo. O objetivo principal deveria ser a qualidade do ensino, extrapolando os limites da verificação do ensino.

O papel atual do docente exige que o professor assuma o ensino como mediador da aprendizagem do estudante, conhecendo e utilizando estratégias de metodologias ativas. A observação e socialização das práticas entre o grupo de docentes com experiências variadas (iniciante, intermediário e experiente), de uma forma reflexiva parece ser apropriada para iniciar uma formação continuada

A sabedoria adquirida com a prática docente é uma fonte na qual o professor é produtor e consumidor do conhecimento. Esta fonte oferece muita ajuda para a prática docente, bem como para quase todas as categorias de conhecimento base, particularmente do conhecimento pedagógico de conteúdo. Por ser uma categoria que muitas vezes é pouco observada, partilhada, não acrescenta de forma significativa como fonte para o desenvolvimento do conhecimento de outros docentes (SHULMAN, 2005). O professor em

sua incansável busca na inclusão do estudante como centro do ensino deve estabelecer novas modelos de relação estudante-professor, transformando os cenários de aprendizagem. No entanto, os estudantes em seus depoimentos sinalizam que ainda faltam algumas características para que alguns docentes sejam considerados bons professores.

*1:2 Não desenvolvem essa capacidade de serem humanos bastante, deveriam desenvolver mais para serem considerados bons professores
22:22*

1:3 É isso, um pouco menos técnico e mais humano. 23:23

1:4 Ensinam a gente ser assim na profissão, mas eles não são assim conosco no caso. 24:24

Esses relatos anteriores apontam que não é fácil obter essa aptidão para transformar o conteúdo que distingue um professor de um especialista na matéria (SHULMAN, 1986). O mesmo autor definiu o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e chega à dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Shulman (1986), ainda fala de conteúdo de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos mais próximos de seu processo de ensino. Uma vez que não há formas prontas de representação, o professor precisa ter em mãos várias formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática (SHULMAN, 1986).

Bain também concorda que os melhores professores "são modelos do que pode ser chamado de uma formação aluno-centrada em vez de educação centrada na disciplina ou no professor" (BAIN, 2007, p. 76).

Backes, Moya e Prado (2011) advertem que há uma deficiência pedagógica na formação dos pós-graduados, bem como na formação inicial e continuada. Essa deficiência pedagógica poderia ser facilmente sanada se houvesse mais troca entre pares, por meio de acompanhamento dos iniciantes pelos mais experientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo foi possível observar que o papel do professor está em desalinhamento em relação às determinações da disciplina e do currículo, na visão do estudante.

Um bom professor seria o que estabelece vínculos afetivos com o estudante relacionando a teoria e prática num processo reflexivo tornando um conteúdo específico em algo totalmente compreensível para o aprendiz. Que conduz o estudante a perceber as questões humanas que irão ser necessárias no processo de formação de um profissional preparado para atuar de melhoria das condições de saúde bucal da população.

O estudo revela que professores com nível de conhecimento técnico somente, não correspondem às expectativas dos estudantes em relação a um bom aprendizado. Os professores que usam exemplos simples da realidade conectados ao conteúdo, que partilham histórias de vida causam boa aceitação entre os estudantes. Porém, o modelo de formação tradicional, no qual o professor é o detentor do conhecimento e o estudante um mero receptor influencia no desenvolvimento da aprendizagem. Este tipo de formação dificulta a reflexão por parte dos estudantes fazendo com que prefiram respostas prontas o que gera um processo contraditório.

Neste sentido as metodologias ativas foram bem aceitas pelos estudantes que mencionaram a facilidade no aprendizado quando da utilização de estratégias de ensino diferentes das aulas meramente expositivas.

O respeito mútuo aparece como fortaleza para o processo de ensino aprendizagem. Os estudantes demonstram maturidade quando o assunto é avaliação, consideram os testes necessários, mas gostariam de ser avaliados de forma processual no seu aprendizado, e não apenas de forma somativa, que não consegue refletir o que realmente foi aprendido.

O estudante de odontologia considera um bom professor aquele que: domina o conteúdo, mas consegue torná-lo compreensível; possibilita o diálogo; trata o estudante de forma humana; usa metodologias ativas de ensino; adota a avaliação processual da aprendizagem; sabe trabalhar em equipe e respeita seus colegas professores e seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13)

BACKES, V.M.S; MOYA, J.L.M.; PRADO, M.L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev.Latino-Am.Enfermagem**. 19(2):08 telas. mar/abr 2011.

BAIN, K.. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3 de 19 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Farmácia e Odontologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 mar. 2002; Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2014

COCHRAN, K.F.; KING, R.A.; DERUITER, J.A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher pre-paration. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Proceedings**. Chicago: AERA, 1991

FORTE, F. D. S. et al. PORTFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DE ODONTOLOGIA. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 25-38, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000500025&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 de fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00084>.

GADAMER, H.-G.. **Verdade e Método**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GIDDENS, A. Central problems in a social theory: actions, structure and contradictions in social analysis, London: Mc:Millan, 1979. In MEDINA, J.L.M. Extracto del texto. **Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería**. Barcelona: Publicaciones de la universidad de Barcelona, 2005a.

GRAÇA, A. **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon, 1989. p.23-36.

GLASER, B., STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Capítulo 5: "El método de comparación constante de análisis cualitativo", pp. 101-115. New York: Aldine Publishing Company, 1967.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev.Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p.323-39, abr./jun. 2011.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010ª

MEDINA J.L. **Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería**. Barcelona: SPU; 2005.

MEDINA et al. Buenas prácticas docentes en la educación superior: una aproximación multidisciplinar al estudio de la docencia de profesores reconocidos por la comunidad académica. **Relatório final REDICE 2012**. Barcelona, Espanha. http://www.ub.edu/obipd/docs/redice_2012_informe.pdf

MENEGAZ, J.C. **Práticas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes**. 2012. 137p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2012.

MENEGAZ, J. do C; SCHUBERT BACKES, V. Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students?. **Invest. educ. enferm**, Medellín , v. 33, n. 3, p. 500-508, Dec. 2015a . Disponível em<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072015000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.iee.v33n3a14>

MENEGAZ, J. do C. et al. PEDAGOGICAL PRACTICES OF GOOD NURSING, MEDICINE AND DENTISTRY PROFESSORS FROM THE STUDENTS' PERCEPTION. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 24, n. 3, p. 629-636, Sept. 2015b . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000300629&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002790014>

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, Supl. 2, p. 2.133–2.144, 2008.

MORITA M.C., KRIGER L., Carvalho ACP, Haddad AE. **Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Odontologia**. 2a ed. Maringá: Dental Press, Abeno, OPS, MS; 2013.

MOTA L.Q.; SANTOS T.A.; MAGALHÃES D.B.L. Humanização no atendimento odontológico: Acolhimento da subjetividade dos pacientes atendidos por alunos de graduação nos campos de estágio. **Rev Bras Ciênc Saúde**. 2012;16(4):537-44.

SUSINOS T. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. **Revista de Educación**, p.16-23, 2012

SUSINOS T.; LÓPEZ N. C. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. **Revista de Educación**, p. 24-44, 2012

RODRÍGUEZ-ROMERO, M. El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo .**Revista de Educación**, p. 66-80, 2012

SILVA, G. G. **Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de odontologia**. Tese. UFSC, 2016

SILVEIRA J.L.G.C. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia: historicidade, legalidade e legitimidade. **Pesqui Bras Odontoped Clin Int.** 2004; 4(mai/ago):151-

SILVEIRA J.L.G.C., GARCIA V.L.. Curricular change within dentistry: meanings according to the subjects of the learning. **Interface (Botucatu)**. 2015; 19(52):145-58.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, 15(2): 4-14 – 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p.1-27, 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 18 maio 2014.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, 3ªed.

STRAUSS, A. e CORBIN, J., Pesquisa Qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª Edição. Porto Alegre, Artmed, 2008. Série Métodos de pesquisa

TEÓFILO, T.J.S.; DIAS, M.S.A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral, Ceará. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**, v. 13, n. 30, p. 137–151, 2009

TOASSI, R.F. C. et al. Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 529-544, June 2012 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 abril 2015. Epub Apr 19, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000015>.

VAN MAANEN, J. **Qualitative Methodology**. Beverly Hills. California: SAGE. 1983.

VIEIRA, F. A. **Experiência Educativa na Formação Inicial de Professores. Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME, v.8, n.2, p.592-619, mai/ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>. Acesso em 12/06/15

ZARONI F.M, STRUJAK G, MAGRIN G.L, ASSUNÇÃO LRS, LIMA AAS, FERNANDES A. Experiências de aprendizagem mais efetivas segundo acadêmicos de Odontologia. **Rev ABENO**. 2015;15(3):80-7.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais torna-se difícil, quando se viveu quatro anos de muita transformação. A possibilidade de cursar todas as disciplinas do Doutorado de Odontologia e algumas do mestrado por opção própria, e além dessas outras duas na Enfermagem e uma terceira na Psicologia foram fundamentais para a mudança do olhar sobre o objeto de pesquisa. Poder participar do Doutorado Sanduíche na Universidade de Barcelona foi de extrema importância para compreender a necessidade de se posicionar epistemologicamente frente à pesquisa desenvolvida, bem como ordenar e desenvolver a análise dos dados pesquisados.

Para alcançar o objetivo deste estudo que foi compreender o olhar do estudante sobre a prática pedagógica do professor de graduação em Odontologia de uma universidade do sul do Brasil a permanência no campo durante um semestre letivo ajudou na interpretação dos dizeres proferidos pelos estudantes no grupo focal.

Considera-se que é primordial que ocorra uma atualização do currículo, do plano político pedagógico a partir da implantação das novas diretrizes curriculares, através da reflexão educativa de uma forma conjunta – docentes, estudantes e gestores – e se possível com os atores envolvidos nos vários cenários de práticas.

Considera-se necessário que o docente favoreça para o estudante a elaboração de significados e vivência de sua própria prática como educando e como profissional da saúde – nas práticas desenvolvidas nos vários cenários e nas clínicas – dando sentido para a ação clínica de uma forma integral e generalista.

Considera-se que a globalização do mundo atual exige uma transformação do trabalho docente na velocidade da luz, influenciando a direção que a formação docente deve tomar para facilitar a aprendizagem do estudante.

Mais do que propor, esta tese busca sensibilizar sobre a importância do olhar do estudante sobre sua própria aprendizagem e interpretar como o ensino docente interfere na qualidade desta aprendizagem.

Considera-se que o deslocamento do ensino centrado no professor para o estudante cria um envolvimento mais ativo do estudante no processo de aprendizagem, possibilita chances de aprendizagem mais significativas, com uma compreensão mais densa do conteúdo curricular, desenvolvimento reflexivo que facilita a tomada decisão perante as situações-problema.

Mais especificamente, nesta tese o estudante de odontologia reitera os achados da literatura quando sinaliza que para ser um bom professor não basta conhecer o conteúdo correspondente à disciplina a ser trabalhada. Essa postura requer uma prática do ensino crítico, que não se trata reprodução/transmissão do conteúdo abordado, mas sim, de uma educação que implica na ampliação de capacidades cognitivas através da assimilação ativa dos conteúdos escolares. Esta análise evidencia que o um grande desafio docente não está na falta de conhecimento, mas como torná-lo compreensível para o estudante de forma que ocorram reais transformações no conhecimento.

Para esses estudantes o papel de um bom docente está atrelado à função do professor de mediar o ensino para que ocorra uma aprendizagem de forma ativa e significativa. Para os estudantes o professor deve possuir algumas características fundamentais, tais como: aquele que propicia o diálogo como ferramenta de ensino, fomentando o desenvolvimento do estudante; aquele professor que trata o estudante de forma respeitosa, mesmo quando esse erra, aproveitando todas as situações para que ocorra uma aprendizagem; aquele professor que não usa apenas aulas expositivas, mas várias estratégias de ensino, entre elas as metodologias ativas; aquele professor que utiliza a avaliação de uma forma processual da aprendizagem e não apenas do ensino; aquele professor que sabe trabalhar em equipe, e assim consegue desenvolver essa habilidade também nos estudantes; aquele professor que trabalha o currículo de forma integrada; aquele professor que respeita seus colegas e acima de tudo seus estudantes em todas as situações de aprendizagem. O estudante percebe o professor por meio de suas habilidades técnico-científica, ético-humanística e pedagógico-relacional; espera-se que estes achados possam servir de elementos para construção de políticas de formação docente. Mais do que propor, esta tese busca sensibilizar sobre a importância do olhar do estudante sobre sua própria aprendizagem e interpretar como o ensino docente interfere na qualidade desta aprendizagem.

Uma limitação foi que o estudo envolveu somente os estudantes. A compreensão do objeto poderá ser ampliada incluindo outros participantes como, professores, gestores e usuários do Curso. Estudos de acompanhamento longitudinal podem também contribuir elucidando as transformações presentes na prática docente ao longo da carreira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V.S. et al. Currículos disciplinares na área de saúde: ensaio sobre saber e poder. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 13, n. 31, p. 261-72, out./dez. 2009.

ALBUQUERQUE V.S. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. *Rev. bras. educ. med.*, vol.32, n.3. 2008

AMANTE, C.J. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2006.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13)

ARAÚJO, M.E. Palavras e silêncios na educação superior em Odontologia. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 11, n.1, p. 179-182, 2006.

ARAÚJO, M.E., ZILBOVICIUS C. A formação acadêmica para o trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS) In: Moysés ST, Kriger L, Moysés SJ, orgs. **Saúde Bucal das Famílias: Trabalhando com Evidências**. São Paulo: Artes Médicas; 2008. p. 277-290.

BACKES, V.M.S; MOYA, J.L.M.; PRADO, M.L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Rev.Latino-Am.Enfermagem*. 19(2):08 telas. mar/abr 2011.

BALTAZAR, M.M. de M.; MOYSÉS, S.J.; BASTOS, C.C.B.C. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. *Trab. Educ. Saúde*, v. 8, n. 2, p. 285-303, jul./out. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200007 Acesso em 10 de junho de 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, C.E., RODRÍGUEZ, S.P., La investigación em ciencias sociales. Más ala del dilema de los métodos, 2ª ed., **Colombia: Ediciones Uniandes**. Grupo editorial Norma,1997.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3 de 19 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Farmácia e Odontologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 mar. 2002; Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2014

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde. Projeto VER-SUS/Brasil: vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde. Brasília, 2003.

_____. 2003. Caminhos para a mudança da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde: diretrizes para a ação política para assegurar Educação Permanente no SUS. (Ministério da Saúde). Disponível em: <portal.saude.gov.br/saude/arquivos/pdf/Caminhos_para_a_mudanca2.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2014.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial**. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-saúde**. Brasília; 2005 [citado em 2009 Jan]. Disponível em: www.saude.gov.br/sgtes

_____. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial nº 421 de 3 de março de 2010**. Institui o PET-Saúde para a formação de grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas do SUS. [acesso em 2010 set 17] Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=33018 Acesso em: 22 maio de 2014.

_____. **Lei 8080** de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em <http://www.saude.inf.br/legisl/lei8080.htm> Acesso em 20 de agosto de 2014.

_____. Resolução CNE/CES nº 3 de 19 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Farmácia e Odontologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 mar. 2002; Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf> . Acesso em 28 de agosto de 2014.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes da política nacional de saúde bucal**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, Brasília, 2004.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2015.

BUGARELLI, A.F. et al. Formação em Saúde com vivência no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções de Estudantes do Curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v 18, n. 49, Junho de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000200351&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de outubro de 2014 Epub 17 de Mar de 2014 <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0583>

BURNS, N.; GROVE, S.K. **Investigación en enfermería**. 3. ed. Madrid: Elsevier, 2004.

CARCERERI, D.L., et al. Formação em Odontologia e interdisciplinaridade: o Pró-Saúde da UFSC. **Revista ABENO**, v. 11, n. 1, p. 62-70, jan/jun, 2011.

CARCERERI, D.L., MEDINA MOYA, J.L. **La enseñanza de la Odontología a partir de la mirada del docente universitario**: un estudio multicéntrico Brasil-España. Projeto de pesquisa apresentado à Faculdade de Odontologia da Universidad de Barcelona. Barcelona, 2013. 15 p.

CARLSEN, W. Domains of teacher knowledge. En J. Gess-Newsome y N. Lederman, **Examining Pedagogical Content Knowledge**. Boston: Kluwer Academia Publishers, 133-146. (1999).

CARVALHO, C.L. A transformação no mercado de serviços odontológicos e as disputas pelo monopólio da prática odontológica no século XIX. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 13, n. 1, p. 55-76, jan.-mar. 2006.

CAVACA, A.G. et al. A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, Oct. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000200008>.

CECCIM, R.B.; FEUERWERKER, L.C.M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis*, v.14, n.1, p.41-65, 2004. Disponível em <http://lcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/O%20Quadril%e1tero%20da%20Forma%e7%e3o%20para%20a%20c1rea%20da.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2014.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado**. Buenos Aires: AIQUE. 1991.

CLERMONT, C.P., BORKO, H., KRAJCIK, J.S. Comparative study of the pedagogical content knowledge of experienced and novice chemical demonstrators. **Journal of Research in Science Teaching**, 31(4), 419-441. (1994).

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, p: 295-316, 2010.

CLIMENT, N.; CARRILLO, J. **El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional**. Una experiencia en matemáticas con maestras. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), 387-404. (2003).

COCHRAN, K.F.; KING, R.A.; DERUITER, J.A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher pre-paration. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Proceedings**. Chicago: AERA, 1991.

CORREIA, T. Interpretação e validação científica em pesquisa qualitativa. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 17, n. 45, p. 263-274, June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013000200002>

COSTA, I.C.C.; ARAÚJO, M.N.T. Definição do perfil de competências em saúde coletiva a partir da experiência de cirurgiões-dentistas atuantes no serviço público. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 1181-1189, 2011.

COSTA NETO O.C. **Construção de um modelo curricular para o curso de graduação em odontologia a partir de paradigmas estruturais e conjunturais contemporâneos**. [Dissertação]. Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 403, p 1998

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London, Sage Publications, p. 248, 1998.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. São Paulo: Hucitec, 2007. 312 p.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, H.S. **A implementação da política de reorientação da formação em odontologia: dependência de trajetória e estímulos institucionais na UFBA**. 2011. 132 p. Dissertação (Mestre em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP). Rio de Janeiro.

ENSP. **Construindo um programa de formação baseado em competência para o SUS**. ENSP em movimento - Ciclo de oficinas; 2003.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M.C.Wittrock (Ed). **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación**. 1ed. Barcelona: Paidós, 1989.

FADEL, C.B. et al. O Impacto da Extensão Universitária Sobre a Formação Acadêmica los Odontologia. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 17, n. 47, dezembro 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de outubro de 2014 <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.3811>.

FAGÚNDEZ, T. **Análisis el discurso en clase de física universitaria. Implicaciones para la mejora de la práctica docente**. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la matemática. Universidad de Barcelona, 2006.

FERREIRA E.F., VARGAS A.M.D., AMARAL J.H.L., VASCONCELOS M., MATTOS F.F. Travessia a caminho da integralidade: uma experiência do curso de odontologia da UFMG. In: Pinheiro R, Ceccim RB, Mattos RA, orgs. **Ensino-trabalho-cidadania: novas marcas ao ensinar integralidade no SUS**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS: **ABRASCO**; 2006. p. 85-91.

FINKLER, M.; CAETANO, J.C.; RAMOS, F.R.S.. O Cuidado Ético-Pedagógico não Processo de Socialização Profissional. Por uma Formação Ética **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v 16, n. 43, dezembro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de outubro de 2014 Epub 04 de dezembro, de 2012 <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000046>.

FLEXNER, A. **Medical education in the United States and Canada – bulletin number four (The Flexner Report)**. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p. 346, 1910.

FLICK, U. **Grupos Focais**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FONSECA E.P. As diretrizes curriculares nacionais e a formação do cirurgião dentista brasileiro. **J Manag Prim Health Care** 2012; 3(2):158-178. Acesso em 29 fevereiro 2016. Disponível em: <http://www.jmphc.com/ojs/index.php/01/article/viewArticle/58>.

FORMICOLA, A.J. The dental curriculum: the interplay of pragmatic necessities, national needs, and education philosophies in shaping its future. **J Dent Educ**, v. 55, n. 5, p. 358-64, 1991.

FORTE, F.D.S. et al. Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de odontologia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 25-38, 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000500025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00084>.

FRANCO L.L.M.M., Soares E.F., Martorell L.B., Marcelo V.C. O professor do curso de Odontologia: sua formação e os desafios frente às exigências atuais. **Rev Prof Docente**. 9(20):57-74; 2009.

FREIRE. P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 146 p.

FREITAS, S.F.T. de; CALVO, M.C.M.; LACERDA, J.T. de. Saúde coletiva e novas diretrizes curriculares em odontologia: uma proposta para graduação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, p. 223-234, Oct. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462012000200003>.

FURTADO, J.P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.11, n.22, p.239-5, mai/ago 2007.

GADAMER, H.-G.. **Verdade e Método**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R.M.S.P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 142–155, 2010.

GARBIN, C.A.S.; SALIBA, N.A.; MOIMAZ, S.A.S. O papel das Universidades na formação de profissionais na área de saúde. **Rev. ABENO**, v.6, n.1, p.6-10, 2006. Disponível em <http://www.abeno.org.br/aadm/adm/revista/arquivos_pdf/2006/Abeno%206-1.pdf#page=7>. acessos em 30 maio 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GIES, W.J. Report GIES. **Dental Education in the United States and Canada**. A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of teaching. The Merrymount Press: Boston, 1926. 327p.

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. México, D. F.: Gedisa, 1987.

GIDDENS, A. Central problems in a social theory: actions, structure and contradictions in social analysis, London: Mc:Millan, 1979. In MEDINA, J.L.M. Extracto del texto. **Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería**. Barcelona: Publicaciones de la universidad de Barcelona , 2005a.

GRAÇA, A. **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon, 1989. p.23-36.

GROSSMAN, P.L. Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9 (2), 1-18. (2005).

GRUPO de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Saúde - GIS UFSC Universidade Federal de Santa Catarina. <http://gisufsc.wordpress.com/>

GRUPO de Pesquisa Grupo de Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN UFSC. <http://www.ccs.ufsc.br/enfermagem/educacao/>

GRUPO de Pesquisa Grupo Formação Docente e Inovação Pedagógica FODIP UB. <http://www.ub.edu/fodip/>

GUDMUNDSDOTTIR, S., SHULMAN, L. **Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005). pag 1-12.

GUDMUNDSDOTTIR, S. **Values in Pedagogical Content Knowledge**. Journal of Teacher Education, 41 (3), 44-52. (1990)

GUDMUNDSDOTTIR, S. **Ways of seeing are ways of knowing**. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. Journal of Curriculum Studies, 23(5), p.409-421. (1991)

GUIZARDI F.L., STELET B.P., PINHEIRO R., CECCIM R.B. A formação de profissionais orientada para a integralidade e as relações político-institucionais na saúde: uma discussão sobre a interação ensino-trabalho. In: Pinheiro R, Ceccim RB, Mattos RA. **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área de saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ – CEPESC – ABRASCO; 2006. p. 153-77.

GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acessado em: 04/junho/2014.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Capítulo 5: "El método de comparación constante de análisis cualitativo", pp. 101-115. New York: Aldine Publishing Company, 1967.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUBA, E.G. LINCOLN, Y.S. **Fourth generation evaluation**. California: Sage Publications Inc. 1989.

HABERMAS, J. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, p. 176, 1993.

HADDAD, A.E. A enfermagem e a política nacional de formação dos profissionais de saúde para o SUS. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 45, n. spe2, p. 1803-1809, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000800029&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000800029>.

HADDAD A.E. et al. A aderência dos cursos de graduação em odontologia às Diretrizes Curriculares Nacionais. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2006. p. 119-153.

HEIDEGGER, M. **Qué significa pensar?** Buenos Aires: Nova, 1958

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado – novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2011

KOYAMA, D.F.V. **Avaliação da formação de cirurgiões- dentistas em uma instituição pública: visão dos estudantes**. Dissertação apresentada a Universidade de Londrina para obtenção do título de Mestre. Londrina, 2012. 70p.

LARROSA J. Herido de realidad y em busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiência. In: **Investigar la experiência educativa**. Madri: Morata, 2010.

LATORRE. M.A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Experiencia, p. 42, 2003.

LAZERIS, A.M.; CALVO, M.C.M.; REGIS FILHO, G.I. A formação de recursos humanos em Odontologia e as exigências do setor público – uma contribuição para serviços de saúde públicos e de qualidade. **Revista Odonto Ciência**, v. 22, n. 56, p. 166-176, abr/jun, 2007.

LUCIETTO, D.A. **A formação em odontologia e o SUS: perspectivas dos docentes**. 2012. 218 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP). Rio de Janeiro.

LUCAS, S.D. et al. Inserção do aluno de odontologia no SUS: contribuições do Pró-Saúde. **Rev. ABENO**, Londrina , v. 11, n. 1, jun. 2011. Disponível em <http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-59542011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 maio 2015.

LUEDDEKE, G. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and ‘teaching-scholarship’. **Studies in Higher Education**, 28 (2), 213-228 Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0307507032000058082>>. Acesso em 18 abril 2015

LUDKE, M.; ANDRÈ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 261-294, abr. 2011.

MARCON, D. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem do aluno**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. 340 p.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev.Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.2, p.323-39, abr./jun. 2011.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. Tese Doutorado de Daniel Marcon. Universidade do Porto, Portugal, 2011. 525p.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.3, p.497-511, jul./set. 2011.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7a. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, M.J.S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13–20, 2010a.

MEDINA-MOYA, J.L.; PARRA, S.C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Rev Texto & Contexto Enfermagem**, v.15, n.2, p. 303-311, 2006.

MEDINA, J.L.M. Extracto del texto. **Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería**. Barcelona: Publicaciones de la universidad de Barcelona, 2006

MEDINA, J.L.M. **Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería**. Barcelona: Publicaciones de la universidad de Barcelona, 2005a.

MEDINA, J.L.M. **La pedagogia del cuidado: Racionalidad, tradición y poder em el curriculum de enfermeria: um estudo interpretativo**, (Tese doctoral no publicada) Universitat de Barcelona. 1996.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO A., **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. 2010. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961> Acesso em: 15 junho 2014.

MELLO, A.L.S.F.; MOYSES, S. J.; CARCERERI, D.L. Ensino ou Serviço? A Universidade e o curso de Odontologia na rede de atenção à saúde bucal. **O Mundo da Saúde (CUSC. Impresso)**, v. 35, p. 00-00, 2010.

MENDES, E.V. A reforma sanitária e a educação odontológica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 2, n. 4, out/dez, 1986.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C. de C.P.; GALVAO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 Jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MENEGAZ, J.C. **Práticas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes**. 2012. 137p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2012.

MENEGAZ, J.C; SCHUBERT BACKES, V.M. Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students? **Invest. educ. enferm**, Medellín, v. 33, n. 3, p. 500-508, Dec. 2015a. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072015000300014&lng=en&nrm=iso. access on 02 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.iee.v33n3a14>

MENEGAZ, J.C. et al. PEDAGOGICAL PRACTICES OF GOOD NURSING, MEDICINE AND DENTISTRY PROFESSORS FROM THE STUDENTS' PERCEPTION. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 629-636, Sept. 2015b . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000300629&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002790014>

MENEGAZ, J.C.; BACKES, V.M.S. Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: Percepção acerca do conhecimento sobre os alunos. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 2, p. 268-274, June 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000200268&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160036>.

MERTENS, D.M. **Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches**. London: Sage Publications. p. 11, 1998.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12a. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2010.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, Supl. 2, p. 2.133–2.144, 2008.

MODESTO, A.A. **A Interdisciplinaridade e a integralidade na formação em Odontologia no contexto do SUS: um estudo sobre as contribuições teórico-conceituais acerca dos cenários de práticas de ensino em Odontologia**. 101. p. Dissertação (Saúde Coletiva) Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ 2010. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1752 Acesso em: 1 junho 2014.

MOYSÉS, S.J. **A humanização da educação em Odontologia**. Pro-Posições/ UNICAMP, v. 14, n. 1, p. 40-74, 2003. Disponível em <<http://www.universidadesaudavel.com.br/wp-content/uploads/ARTIGOS/Pro-Posicoes-Unicamp.pdf>>. Acesso em 05 maio 2015.

MOYSÉS, S.J. Políticas de saúde e formação de recursos humanos em Odontologia. **Revista da ABENO** 2004;4(1):30-7. Disponível em <http://www.abeno.org.br/aadm/images/stories/revistas/revista_abeno_2004.pdf#page=30>. Acesso em 05 maio 2015.

MOYSÉS, S.J. O futuro da odontologia, no Brasil e no mundo, sob o ponto de vista da Promoção da Saúde (opinião). **Revista ABO**, 2008; 16:10-13.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. São Paulo: Cortez, 1999. 128 p.

MORITA, M.C.; KRIGER, L.; CARVALHO, A.C.P.; HADDAD, A.E. **Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Odontologia**. 2a ed. Maringá: Dental Press, Abeno, OPS, MS; 2013.

MORITA, M. C.; HADDAD, A. E. Interfaces da área da educação e da saúde na perspectiva da formação e do trabalho das equipes de saúde da família. In: MOYSÉS, S. T.; KRIGER, L.; MOYSÉS, S. J. (Coords.). **Saúde bucal das famílias: trabalhando com evidências**. São Paulo: Artes Médicas, 2008. p. 268-290.

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

MORITA et al. Visita domiciliar: oportunidade de aprendizagem na graduação em Odontologia **Rev Odontol UNESP**. 2010; 39(2): 75-79. Disponível em <http://www.revodontolunesp.com.br/files/v39n2/v39n2a02.pdf> acessos em 09 maio 2015.

NETTO, O.B.S. et al. O pró-saúde no curso de odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI): relato de uma vivência de cinco anos. **Ciênc. cuid. saúde**, Maringá, v. 12, n. 2, jun. 201. Disponível em <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38612013000200024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 maio 2015.

OLIVEIRA, R.C. **Educação superior, concepções e função social da universidade**. V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, 2010.

OSÓRIO, F. El científico social entre la actitud natural y la actitud femenológica. Cinta de moebio; **Revista eletrônica de epistemologia de ciências sociais**.1999. Disponível em <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26448/27741> acesso em: 27 mar 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

PALMIER, A.C. et al. Inserção do Aluno de Odontologia não SUS: contribuições do Pró-Saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, Supl. 2, março de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000300022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de Set. de 2014 <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000300022>.

Paraná. Escola de Saúde Pública. **Programa de Incentivo a Mudanças nos Cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem e Farmácia do Estado do Paraná**. [citado 2004 abr 30] Disponível em: <http://www.redeunida.org.br/prosaudepr.asp>

PENAGOS, W.M.M.; LOZANO, D.L.P. El Conocimiento Didáctico del Contenido em Química: integración de las Tramas de contenido / histórico–epistemológicas com las Tramas de Contexto /Aprendizaje. **Tecné, Episteme y Didaxis: TE No. 24**, 2008, p. 54-74.

PLENC, D.O. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. **ENFOQUES**, Libertador San Martín, v. 23, n. 1, p. 105-108, jun. 2011
Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212011000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 14 fev. 2016.

PERRI DE CARVALHO, A.C.; KRIGER, L. **Educação Odontológica**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PESSOA, T.R.R.F.; NORO, L.R.A. Caminhos para a avaliação da formação em Odontologia: construção de modelo lógico e validação de critérios. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 7, p. 2277-2290, jul. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000702277&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 fev. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015207.13182014>.

REIBNITZ, K.S., - PROFISSIONAL CRÍTICO-CRIATIVA EM ENFERMAGEM: a construção do espaço interseçor na relação pedagógica - **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 nov/dez;57(6):698-702
<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n6/a13.pdf>Acesso em: 20 maio. de 2014

RIBEIRO, C.D.M. et al. O trabalho de campo como dispositivo de ensino, pesquisa e extensão na graduação de Medicina e Odontologia. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 17, n. 47, Dec. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000400018&lng=en&nrm=iso>. acesso em 17 Set. 2014. Epub Nov 26, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000026>.

ROCHA, C.M.F. **A experiência da realização do Projeto Piloto do VER-SUS/Brasil na visão das “equipes coordenadoras” municipais**. 2004. Monografia (Especialização em Equipes Gestoras de Sistemas e Serviços de Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

RODRÍGUEZ-ROMERO, M. El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo. **Revista de Educación**, p. 66-80, 2012
ROSA, J.E, MADEIRA A. A. Participação da mulher na odontologia catarinense. **Rev Catarinense Odontol**. 1980;7(1): 19-25.

SANDIN, M.P. **Investigación cualitativa em educación: Fundamentos y tradiciones**. Madrid etc: McGraw-Hill, 2003.
SAMUELOWICZ, K.; Bain, J.D. (1992). **Revisiting academics' beliefs about teaching and learning** *Higher Education* **41**: 299–325. Disponível em <<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1004130031247#page-1> >. Acesso em 22 de abril 2015.

SANTOS, K.T. dos et al. Percepção discente sobre a influência de estágio extramuro na formação acadêmica odontológica. **Rev. Odontol. UNESP**, Araraquara, v. 42, n. 6, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25772013000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-25772013000600005>.

SANTOS, B.V.D.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008. 348 p.

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

SHAW, I.F. **Qualitative evaluation**. London, Sage Publications, p. 226, 1999

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, 15(2): 4-14 – 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p.1-27, 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 18 maio 2014.

_____. **Biography**. 2008. Dr. Lee.S.Shulman. Disponível em: <<http://www.leeshulman.net/biography.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014. Citado na página 76.

SILVA, G.G. **Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de odontologia**. Tese. UFSC, 2016.

SILVA, L.H.A. da. **Avaliação do conhecimento dos residentes de um programa de residência multiprofissional em saúde referente ao “contrato didático**. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. 2011. 145p.

SILVEIRA, J.L.G.C. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia: historicidade, legalidade e legitimidade. **Pesqui Bras Odontoped Clin Int**. 2004; 4(mai/ago):151-

SILVEIRA, J.L.G.C; GARCIA, V.L. Curricular change within dentistry: meanings according to the subjects of the learning. **Interface (Botucatu)**. 2015; 19(52):145-58.

SIQUEIRA-BATISTA, R. et al. Ecologia na formação do profissional de saúde: promoção do exercício da cidadania e reflexão crítica comprometida com a existência. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v.33, n.2, p.58-64, 2009.

SUSINOS T. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. **Revista de Educación**, p.16-23, 2012.

SUSINOS T.; LÓPEZ N.C. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. **Revista de Educación**, p. 24-44, 2012

SMITH, D.C. Content and pedagogical content knowledge for elementary science teacher educators: Knowing our students. **Journal of Science Teacher Education**, 11, 27-46. (2000).

SOARES, S.M.S. **O Sistema Único de Saúde como campo de trabalho para cirurgiões-dentistas: Estudo de caso no Estado de Santa Catarina**. Tese. UFSC.2016.

SOUZA, M.C.A. de et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: de imagem-objetivo à realidade! **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, Mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000300023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 maio 2014.

STEINBACH, M. **A preceptoria na Residência Multiprofissional em Saúde: Saberes do ensino e do serviço.** Dissertação, UFSC, 2015.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, 3ªed.

STRAUSS, A.; CORBIN, J., **Pesquisa Qualitativa.** Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª Edição. Porto Alegre, Artmed, 2008. Série Métodos de pesquisa.

SUBRAMANIAN, J. et al. The importance of 'student voice' in dental education. **European Journal of Dental Education** v. 17, pages e136–e141, February, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

TEÓFILO, T.J.S.; DIAS, M.S.A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral, Ceará. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**, v. 13, n. 30, p. 137–151, 2009.

TOASSI, R.F.C. et al. Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 529-544, June 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abril 2015. Epub Apr 19, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000015>.

TOASSI, R.F.C. et al. Teaching at primary healthcare services within the Brazilian national health system (SUS) in Brazilian healthcare professionals' training. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 17, n. 45, June 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Set. 2014. Epub June 18, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000008>.

TOASSI R.F.C.; STOBAUS C.D.; MOSQUERA J.J.M.; MOYSÉS S.J. Currículo integrado no ensino de odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde. **Interface (Botucatu)**. 2012; 16(4):529-42.

TOASSI R.F.G.; SOUZA J.M.; BAUMGARTEN A.; RÖSING C.K. Avaliação curricular na educação superior em odontologia: discutindo as mudanças curriculares na formação em saúde no Brasil. **Rev ABENO**. 2012;12(2):170-7

TRINDADE, H. **Universidade em perspectiva:** sociedade, conhecimento e poder. Revista Brasileira de Educação, v. 1, n. 10, p. 5-15, 1999.

TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis (RJ): Vozes; 2003.

TURNER-BISSET. The knowledge bases of the expert teacher. **British Educational Research Journal**, 25, pp. 39-55. (1999)

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde. Coordenadoria do Curso de Odontologia. **Projeto político-pedagógico do Curso de Graduação em Odontologia**, 2006. [acesso em 2015 set 15] Disponível em: <http://www.odontologia.ufsc.br>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI**. São Gonçalo: UNIVERSO, 1999.

VAN MAANEN, J. **Qualitative Methodology**. Beverly Hills. California: SAGE, 1983.

VAN MANEN, **Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para uma pedagogia de la acción y la sensibilidad**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, F. A. **Experiência Educativa na Formação Inicial de Professores. Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME, v.8, n.2, p.592-619, mai/ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>. Acesso em 12/06/15.

WATERKEMPER R. **Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso** [tese]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Enfermagem; 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96384> Acesso em 15 maio de 2015

ZARONI F.M; STRUJAK G.; MAGRIN G.L.; ASSUNÇÃO L.R.S.; LIMA AAS; FERNANDES A. Experiências de aprendizagem mais efetivas segundo acadêmicos de Odontologia. **Rev ABENO**. 2015;15(3):80-7.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Roselita Sebold, sou doutoranda em Odontologia em Saúde Coletiva e estou realizando a pesquisa “**Estudo sobre o Ensino de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina**”, orientada pela Professora Dra. Daniela Lemos Carcereri.

Através deste estudo buscaremos compreender o processo pelo qual se adquire e se elabora o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no ensino universitário em Odontologia, concentrando a investigação a partir da perspectiva e olhar do discente universitário. Para que isso seja possível, solicitamos sua participação para realização da pesquisa e autorização para coleta de dados no curso de Graduação em Odontologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina.

Para a coleta de dados, por meio de observação não participante, diário de campo e entrevistas grupo focal, a princípio serão convidados todos os discentes e, após o Termo de Consentimento Livre Esclarecido devidamente informado e assinado. Após, algumas aulas teóricas ou teórico-práticas que serão observadas, gravadas, anotadas em diário de campo e análise dos vídeos das aulas, os discentes de cada disciplina que aceitarem e que cumprirem os critérios de inclusão participarão de entrevistas grupo focal. Os dados serão registrados por meio de filmadora digital, gravador de voz digital e anotações do pesquisador principal. Este procedimento não prevê desconforto e/ou riscos para os sujeitos da pesquisa, apenas tomará parte de seu tempo.

Através dos resultados obtidos, almeja-se contribuir para a excelência do ensino de odontologia, identificando ações e processos de ensino-aprendizagem nos diferentes estágios da graduação do ensino superior, destacando a percepção dos alunos sobre as boas práticas de ensino-aprendizagem que incidem sobre seu processo de aprendizagem. Caso você tenha alguma dúvida ou não queira mais participar do estudo e deseje retirar seu consentimento, entre em contato com: Roselita Sebold (pesquisadora principal), pelo telefone (47) 3525-2837 e (47) 96561891 ou com Dra. Daniela Lemos Carcereri (pesquisadora responsável), através

dos telefones (48) 3238-1420 e (48) 9102-5328. Se você concordar em participar, as informações coletadas serão confidenciais e utilizadas somente para este estudo.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu discuti com a pesquisadora Roselita Sebold sobre a minha decisão de participar da realização do estudo. Ficaram claros para mim quais os objetivos do estudo, os procedimentos que serão realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimento permanente. A minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização aos pesquisadores responsáveis pelo estudo de utilizarem os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando a minha privacidade.

Florianópolis, ____ de _____ de 2014.

(Discente do Curso de Odontologia)

(assinatura da pesquisadora principal) (assinatura da pesquisadora
responsável)

APÊNDICE B – ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA 2014 – PARTICIPANTES

Participantes/ Data: / / 2014					
Nº	Fase	Participantes	Técnica de coleta de dados		Observações
		Estudante	Ob();	GF()	e-mail telefone

Ob – observação GF - Grupo Focal

Adaptado de Waterkemper (2012, p. 295)

APÊNDICE C – ACOMPANHAMENTO DA COLETA DE DADOS

ACOMPANHAMENTO DA COLETA DE DADOS	
Atitude do estudante	
Aspectos específicos para coletas de dados	Onde buscar – técnicas para condução da coleta de dados
Modo de participação em sala de aula: compromissos assumidos, pontualidade, presença, questionamentos, argumentação, Iniciativa; Trabalho em equipe.	Observação em sala de aula;
Trabalhar os temas: Como/o que é ser aluno de Odontologia e aspectos do ensino- aprendizagem vivenciado pelos alunos.	Grupo Focal

Adaptado de Waterkemper (2012, p. 297)

APÊNDICE D - REGISTRO E ACOMPANHAMENTO DAS OBSERVAÇÕES

Registro das Observações	
Data: / /2014 Participante/Local: Sala de Aula (); Laboratório (); Sala de estudo ()	
DADOS descritivos	DADOS Reflexivos
Descrição dos Estudantes (DE); Transcrição dos diálogos (TD); Descrição dos Locais (DL); Descrição de fatos especiais; (DFE); Descrição das Atividades Pedagógicas (DAP); Conduta da pesquisador (CP);	Reflexões analíticas (RA); Reflexões metodológicas (RM); Dilemas éticos e conflitos (DE); Mudanças na perspectiva da pesquisadora (MPP); Esclarecimentos necessários (EN).

Adaptado de Waterkemper (2012, p. 303)

APÊNDICE E - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL
GRUPO FOCAL I

ALUNOS DE ____ CURSO DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) -

Ficha: ____ Data __/__/__

1. Ser aluno de Odontologia

1. Como entendem a profissão docente de Odontologia. Que atividades desenvolve um professor de Odontologia?
2. Como definiriam um bom professor de Odontologia? O que aprenderam com ele? Como aprenderam? Descreva uma situação que ilustre uma atitude de um professor de Odontologia.
3. Que características destacam d(o)a “ser” professor(a): A, B e C que fazem dele um bom professor? Como pensas que ele adquiriu?
4. Como aprendesse a “ser aluno” nestes anos? E agora a ser aluno de Odontologia?
5. Que momentos de sua vivencia como aluno foram mais duros/difíceis? (aulas teóricas, clínicas, a elaboração de trabalhos, provas). Em qual foi necessário mais esforço? Com quais tem aprendido mais? Como?

2. Acerca do processo de ensino- aprendizagem
--

6. Que concepção tem da Odontologia? Da ciência, da profissão, da saúde bucal?
7. Como entendem o ensino e a aprendizagem no contexto da graduação da Odontologia?
8. Como creem que deva ser o papel do professor universitário em relação ao aluno? (orientador, consultor, tutor, transmissor, facilitador, etc)
9. Como creem que é a relação aluno-professor? E como deveria ser?
10. Que aspectos da educação superior são consideras mais problemáticos?
11. Supondo que tenha um novo programa de assessoramento e formação para professores universitários? Em que aspectos crês que deveria ser dado maior ênfase?

Este roteiro foi adaptado do estudo de Carcereri e Medina (2013).

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA – APROVAÇÃO

**CENTRO DE HEMATOLOGIA E
HEMOTERAPIA DE SANTA
CATARINA - HEMOSC**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Estudo sobre o Ensino de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina

Pesquisador: Daniela Lemos Carcereri

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37372214.5.0000.0110

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 933.098

Data da Relatoria: 16/12/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto para obtenção do título de doutor em Odontologia, intitulado “Estudo sobre o Ensino de Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina”, que visa compreender o processo pelo qual se elabora o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) dos professores universitários de odontologia da Universidade Federal de

Santa Catarina (UFSC). Desta forma pretende-se através das observações dos docentes, identificar as ações e processos de ensino-aprendizagem nos diferentes estágios da docência do Ensino Superior, destacando as boas práticas de ensino aprendizagem que incidem sobre o aluno e seu processo de aprendizagem. O estudo é relevante, pois pretende ao finalizar a pesquisa com uma orientação e guia de reflexão para a formação de professores do nível inicial e permanente.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o processo pelo qual se adquire e se elabora o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para o exercício competente no ensino universitário em Odontologia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa em todas as suas etapas não oferece nem prevê desconforto nem riscos aos sujeitos da pesquisa e à comunidade acadêmica.

Benefícios: Pretende contribuir para a excelência do Ensino de Odontologia, através das

Endereço: Av. Othon Gama D'êça, nº 756 - Praça D. Pedro I

Bairro: Centro

CEP: 88.015-240

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3251-9854

Fax: (48)3251-9726

E-mail: cep@fns.hemosc.org.br

**CENTRO DE HEMATOLOGIA E
HEMOTERAPIA DE SANTA
CATARINA - HEMOSC**



Continuação do Parecer: 933.098

observações dos docentes e discentes, identificando ações e processos de ensino aprendizagem nos diferentes estágios da docência do Ensino Superior, destacando as boas práticas de ensino que incidem sobre o aluno e seu processo de aprendizagem.

Melhoria no processos de elaboração e assimilação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo na área de odontologia e conseqüentemente para a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é relevante pois trará benefícios para os docentes e alunos da área de odontologia e conseqüentemente para a sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários estão de acordo com a legislação vigente.

Recomendações:

Não há recomendações, pois as descritas no parecer anterior foram resolvidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este parecer é favorável, pois as recomendações e pendências foram acatadas e resolvidas pelo pesquisador.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

As pendências solicitadas anteriormente referentes ao cronograma do Projeto Original e o cronograma de execução do PB, assim como as informações básicas do Projeto foram ajustadas.

Por serem pendências simples de serem resolvidas, este parecer é apresentado como Ad-Referendum, sem necessidade de retornar ao colegiado.

Endereço: Av. Othon Gama D'êça, nº 756 - Praça D. Pedro I
 Bairro: Centro CEP: 88.015-240
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3251-9854 Fax: (48)3251-9726 E-mail: cep@fns.hemosc.org.br