ANA LÚCIA KEIL

BIBLIOTECA CENTRAL
PUC-PR

DO ENSINO TRADICIONAL À EDUCAÇÃO PELA PESQUISA: O DESAFIO DE TRANSFORMAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR CIRURGIÃO-DENTISTA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUC-PR

CURITIBA
1997

PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 89

No dia **11 de dezembro de 1997**, às **10h,** reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	
Prof. Dr. Renato Cordeiro Gugish	
Prof.ª Dr.ª Heloísa Lück	

designada para a Exame de Dissertação da mestranda **Ana Lúcia de Oliveira Keil**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **DO ENSINO TRADICIONAL À EDUCAÇÃO PELA PESQUISA: O DESAFIO DE TRANSFORMAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR CIRURGIÃO-DENTISTA.**

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	Conceito A
Prof. Dr. Renato Cordeiro Gugish	Conceito A
Prof.ª Dr.ª Heloísa Lück	Conceito A
	Conceito Final A

Observações: Trabalho sério, que dignifica o Curso de Mestrado. Deve ser publicado

Prof. Dr. Peri Mesquida
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - CEP 80215-901 - Cx. Postal 16.210 - CEP 81611-970 - Telefone: (041) 330-1515
Telex (41) 35085 - Fax (041) 332-5588 - Curitiba - Paraná - Brasil

O PRIVILÉGIO DE SERVIR

Andamos sempre um tanto contagiados pelo vírus da ambição. Mandar nos outros, dominar nas comunidades, ser servidos e reverenciados, ditar todas as leis: parecem ser estas as aspirações supremas em nossa sociedade.

É raro que alguém aceite ser o "último", ou que admita ser o "menor", ou que tolere ser o "servo de todos". Cada um galopa, lança em riste, para a conquista do primeiro lugar. Que deveria ser o lugar de Deus; mas é opinião corrente que Deus o deixou vago, por não querer competir conosco...

Não deveria ser esta, porém, a lógica a vigorar no seio das comunidades cristãs. Nelas, uma só ambição deveria ser tolerada: a de servir a todos. Uma só preocupação deveria habitar os corações: a de se implantar o Reino de Deus. Uma só primazia deveria ser desejada: a de cada um ser o primeiro em amar e perdoar...

A velha lógica do poder e da dominação, da imposição de si mesmo como objeto de adoração, a nada leva e nada empresta a este mundo decadente. Aliás, é justamente tal lógica a mãe funesta de toda desunião e discórdia, de todas as paixões e ambições, de todas as guerras e conflitos que infernizam nossa vida e prejudicam nossa caminhada...

É assim que, segundo são Tiago, acabamos sendo ludibriados pela nossa própria estultícia e pela falta daquela "sabedoria que vem do alto". De modo que cobiçamos, mas nada possuímos. Matamos, mas nada resolvemos. Invejamos, mas não enriquecemos. Pedimos a Deus, mas nada recebemos, uma vez que pedimos com más intenções...

Seremos Igreja de Cristo só quando substituirmos a lógica do primeiro lugar pela lógica do último; a lógica do domínio pela lógica do serviço; a lógica da posse pela lógica da gratuidade; a lógica do egoísmo pela lógica do amor...

Pe. Virgílio, ssp.

AGRADECIMENTOS

- À Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens que emprestou-me seus conhecimentos como orientadora competente, ofertou-me sua compreensão e dedicação como amiga, assumiu fazer o "parto" das minhas idéias e principalmente ajudou-me a torná-las uma realidade.

- Ao Prof. Dr. Peri Mesquida pelo incentivo amigo e colaboração crítica neste trabalho.

- A Prof .ª Heloísa Lück, a sua contribuição pela autoridade crítica do saber e do viver a prática pedagógica.

- Ao Prof. Dr. Renato Cordeiro Gugish, venho manifestar o meu respeito e admiração como autoridade em odontopediatria e por envolver-se efetivamente com a área de Educação na busca de formar cirurgiões-dentistas que continuem a dignificar a Odontologia.

- À Pontifícia Universidade Católica do Paraná por ter me dado abrigo e auxiliado na minha construção enquanto profissional competente.

SUMÁRIO

RESUMO vii

CAPÍTULO I 1

1. INTRODUÇÃO 1

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA 10
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA 12
1.3 JUSTIFICATIVA 13
1.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA - ESTUDOS NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E ODONTOLOGIA 16
1.4.1 Estudos na área de Educação 16
1.4.2 Estudos na área de Odontologia 21
1.5 A METODOLOGIA PROPOSTA PARA PESQUISAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ODONTOLOGIA 24
1.5.1 Os agentes envolvidos 26
1.5.2 O caminho percorrido 28
1.5.3 Etapas da abordagem do processo de ensino 32

CAPÍTULO II 42

2. O ENSINO DA ODONTOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL 42

2.1 ENSINO DA ODONTOLOGIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA 44
2.2 O ENSINO DA ODONTOLOGIA E OS PROGRAMAS DOS CURSO DE GRADUAÇÃO 53
2.2.1 O ensino e os programas do Curso de Odontologia da PUC-PR 55
2.2.2 A problemática dos programas dos cursos no ensino da Odontologia 61
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO TRADICIONAL NAS ESCOLAS DE ODONTOLOGIA 65
2.3.1 A prática pedagógica do professor cirurgião-dentista 67
2.3.2 O aluno sujeito e objeto da prática pedagógica 75
2.3.3 O paciente como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem 81
2.3.4 A universidade que se estende à sociedade através dos serviços de Odontologia 86

CAPÍTULO III 90

3. A DOCÊNCIA ASSOCIADA À PESQUISA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA FORMAR O PROFISSIONAL COMPETENTE PARA O SÉCULO XXI 90

3.1 A DOCÊNCIA ASSOCIADA À PESQUISA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA 91
3.2 O ENSINO COM PESQUISA 92
3.2.1 As diferenças nas concepções do ensino tradicional e do ensino com pesquisa 94
3.2.2 A indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa na prática pedagógica 96
3.2.3 A prática pedagógica da produção do conhecimento, o ensino com pesquisa 97
3.3 EDUCAR PELA PESQUISA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA-PROPEDÊUTICA 98
3.3.1 A atitude de pesquisa no "aprender a aprender" 100
3.3.2 O professor adotando a metodologia do "aprender a aprender" 101
3.3.3 O aluno adotando a metodologia do "aprender a aprender" 105
3.3.4 A metodologia do "aprender a aprender" 107
3.3.5 Dos pressupostos norteadores ao ensaio do educar pela pesquisa em Odontologia 110

CAPÍTULO IV 119

4. A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DA METODOLOGIA TRADICIONAL PARA A METODOLOGIA DO "APRENDER A APRENDER" 119

4.1 O CIRURGIÃO-DENTISTA QUE IMITA SOLUÇÕES 120
4.2 O CIRURGIÃO-DENTISTA QUE BUSCA SOLUÇÕES 121

4.3 O CIRURGIÃO-DENTISTA QUE SABE FAZER E REFAZER 122
4.4 DO ENSINO TRADICIONAL À EDUCAÇÃO PELA PESQUISA: DA METODOLOGIA TRADICIONAL À DO "APRENDER A APRENDER" 124
4.4.1 Contribuição dos estudantes envolvidos na pesquisa *126*
4.5 A REFLEXÃO DOCENTE (PROFESSOR CIRURGIÃO-DENTISTA) AO EDUCAR PELA PESQUISA 138
4.5.1 O refazer da prática pedagógica *139*
4.5.2 A prática pedagógica da produção de conhecimento *144*
4.5.2.1 A circularidade entre teoria e prática *144*
4.5.2.2 O grupo de discussão - teorização das práticas clínicas *147*
4.5.2.3 A perspectiva de uma postura acadêmica aliada à profissional na atuação *150*

CONSIDERAÇÕES FINAIS **154**

A N E X O S **159**

ANEXO I **160**

ANEXO II **162**

ANEXO III **164**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **166**

RESUMO

As escolas de Odontologia, responsáveis pela formação profissional dos seus alunos, não têm correspondido com a qualidade e a competência dos mesmos frente às necessidades da sociedade brasileira na modernidade. A proposta deste trabalho busca o enfrentamento desta realidade na prática pedagógica do professor cirurgião-dentista pela investigação científica nas vertentes do princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa associada a prática pedagógica da produção do conhecimento (Cunha, 1994) e a pesquisa, considerada atitude educativa na proposta metodológico-propedêutica em **"Educar pela Pesquisa"** (Demo, 1996).

A princípio caracterizou-se o ensino tradicional e o modo como vem sendo oferecida aos alunos a formação profissional de Odontologia nesse processo histórico.

A reflexão sobre a prática docente do cirurgião dentista no programa do curso de Odontologia apontou para uma proposição metodológica com ênfase na reprodução do conhecimento no processo ensino-aprendizagem e na execução de procedimentos na prática clínica.

Os referenciais teóricos e práticos pesquisados alertam, em consequência, para a questão da docência associada à pesquisa como uma proposição significativa para buscar a formação de um profissional que atenda às exigências da sociedade moderna e da sociedade do conhecimento.

Procurou-se verificar na pesquisa o processo de confrontação de uma metodologia tradicional com a do "aprender a aprender" na vivência dos alunos de Odontopediatria quando a pesquisadora transforma a sua prática pedagógica.

O caminho trilhado foi rico e compartilhado pelo professor cirurgião-dentista e pelos estudantes. Para realizar esse processo, a pesquisadora procurou revisitar referenciais da Educação e da Odontologia, para alicerçar sua proposta de trabalho docente.

A reflexão crítica e coletiva provocada pela pesquisa participativa possibilitaram o repensar sobre o papel da aliança entre ser professor universitário e ser profissional de Odontologia. Acredita-se que, para a pesquisadora e para os acadêmicos, foi um despertar para a busca contínua na formação de profissionais críticos, reflexivos e pesquisadores e, em especial, cidadãos que busquem contribuir com uma melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes.

RESUMO

As escolas de Odontologia, responsáveis pela formação profissional dos seus alunos, não têm correspondido com a qualidade e a competência dos mesmos frente às necessidades da sociedade brasileira na modernidade. A proposta deste trabalho busca o enfrentamento desta realidade na prática pedagógica do professor cirurgião-dentista pela investigação científica nas vertentes do princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa associada a prática pedagógica da produção do conhecimento (Cunha, 1994) e a pesquisa, considerada atitude educativa na proposta metodológico-propedêutica em **"Educar pela Pesquisa"** (Demo, 1996).

A princípio caracterizou-se o ensino tradicional e o modo como vem sendo oferecida aos alunos a formação profissional de Odontologia nesse processo histórico.

A reflexão sobre a prática docente do cirurgião dentista no programa do curso de Odontologia apontou para uma proposição metodológica com ênfase na reprodução do conhecimento no processo ensino-aprendizagem e na execução de procedimentos na prática clínica.

Os referenciais teóricos e práticos pesquisados alertam, em consequência, para a questão da docência associada à pesquisa como uma proposição significativa para buscar a formação de um profissional que atenda às exigências da sociedade moderna e da sociedade do conhecimento.

Procurou-se verificar na pesquisa o processo de confrontação de uma metodologia tradicional com a do "aprender a aprender" na vivência dos alunos de Odontopediatria quando a pesquisadora transforma a sua prática pedagógica.

O caminho trilhado foi rico e compartilhado pelo professor cirurgião-dentista e pelos estudantes. Para realizar esse processo, a pesquisadora procurou revisitar referenciais da Educação e da Odontologia, para alicerçar sua proposta de trabalho docente.

A reflexão crítica e coletiva provocada pela pesquisa participativa possibilitaram o repensar sobre o papel da aliança entre ser professor universitário e ser profissional de Odontologia. Acredita-se que, para a pesquisadora e para os acadêmicos, foi um despertar para a busca contínua na formação de profissionais críticos, reflexivos e pesquisadores e, em especial, cidadãos que busquem contribuir com uma melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes.

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

A educação e a saúde dos brasileiros, nos anos 90, não pode ser qualificada com adjetivos que dignifiquem o cidadão e o país. Ao contrário, comprometem a nossa cidadania e a vida do homem brasileiro. Assim, em linguagem metafórica, poderia apresentar - a saúde e a educação - como um quadro de cores apagadas, que, há muito tempo, foi esquecido em algum canto escuro da casa. Esta constatação não é uma imagem poética para a maior parte da população que vive neste país de dimensões continentais. Frente aos olhos da maioria dos cidadãos, o cotidiano se transforma, de fato, em dor e em doença, atingindo tanto o corpo, como a alma.

A Constituição Brasileira assegura a educação e a saúde como dever do Estado e direito do cidadão, condições indispensáveis para a nação ingressar na categoria de país desenvolvido. Como o Estado e suas instituições não cumprem suas obrigações com a sociedade, a iniciativa privada passou a atuar no campo da educação e da saúde como meio para gerar capital, acentuando ainda mais a omissão do poder público, nestas áreas. Assim sendo, quadro, os convênios particulares de saúde proliferam a cada dia em número e não em qualidade de seus serviços (Borges, 1977). O número crescente de vagas ofertadas por escolas particulares de ensino fundamental, médio e superior associa-se à proliferação dos cursinhos pré-vestibulares no mercado, contrastando com a evasão escolar considerada expressiva no sistema público.

Para a sociedade, a presença do analfabeto no cenário nacional, contrasta com o avanço das ciências humanas e sociais que pouco contribuíram para a redução do índice de analfabetismo no país.

As obras de conteúdo educacional constituíram-se em rico acervo de publicações especializadas por parte de numerosos autores. Estes, com arrojo, passaram a agir como desbravadores de novos caminhos, na busca de soluções para a educação no Brasil. Cada um deles propõe sua reflexão e ação docente, segundo sua concepção pedagógica. Todos, no entanto, têm objetivos comuns, orientados para a transformação da realidade nacional, para que a sociedade, como um todo, compartilhe o conhecimento e possa usufruir deste benefício.

No setor de saúde, o doente, e particularmente o que apresenta graves problemas dentários, contrasta com o desenvolvimento da ciência odontológica. A evolução tecnológica desenvolveu materiais e técnicas restauradoras e reabilitadoras, inclusive métodos e meios preventivos, na tentativa de erradicar ou controlar a doença cárie. Na realidade, esta se tornou doença da modernidade, devido, em grande parte, ao progresso da engenharia de alimentos, que introduz no mercado, para o consumo, produtos açucarados, - sendo a sacorose o principal substrato para o desenvolvimento da doença cárie - e aumentam o potencial cariogênico destes, ao serem triturados, processados, manufaturados e industrializados, dificultando assim o seu controle.

O analfabeto e o desdentado são cidadãos brasileiros que não têm sua cidadania respeitada pelo Estado e pela universidade, onde se encontra a elite cultural do país. Desse modo, faz-se necessária uma escola de Ensino Superior competente que ofereça o instrumental indispensável para a formação integral do estudante, como homem, como cidadão e como profissional para exercer sua função humanista e social. Nesse contexto, seja ele um professor, seja um cirurgião-dentista, precisa ser orientado para desenvolver uma visão global do mundo real e uma atitude de aprendizado permanente.

O ensino fundamental é ponto de partida de toda essa trajetória dos alunos que chegam à universidade. Esta tem o compromisso com a sociedade, no sentido de gerar recursos humanos competentes, com o objetivo de buscar uma qualidade de vida digna para todos os cidadãos.

A universidade tem suas raízes históricas determinadas pelo desejo de ensinar e de aprender, do mestre e do discípulo, nas palavras de Newmann (1951:59): "Em todos os tempos houve universidade, e em todos os tempos foi graças à profissão de ensinar e o

desejo de aprender que floresceram. Nada mais precisaram para existir do que isto... E assim em todas as idades, a universidade progrediu. Professores armaram suas tendas e abriram escolas; estudantes e discípulos se congregaram em torno deles, apesar da carência e de todas as desvantagens, e até da presença de todos os obstáculos inimagináveis" e consolidou-se como instituição. Como um organismo vivo, que tem como célula básica o professor e o aluno e, com essa unicidade, no desejo do saber compete-lhe tornar-se vanguardeira na produção do conhecimento.

Com estes desafios presentes, alguns alunos, ao se formarem, tanto serão profissionais liberais, como professores. A exemplo desta experiência, esta pesquisadora iniciou sua carreira como docente universitária, na disciplina de Odontopediatria no curso de Odontologia, na Universidade Católica do Paraná, em 1984, após concluir a especialização em Odontopediatria. Ao ingressar na graduação, procurou aperfeiçoar-se na docência no cotidiano da vida acadêmica e permanecendo no desempenho da atuação profissional, no consultório particular de Odontologia.

Ao reingressar na universidade, agora no papel de docente, a pesquisadora sentiu a necessidade de um efetivo engajamento com a prática de ensino e, mesmo sem um referencial teórico para atuar como docente, optou por enfrentar o desafio das perspectivas que a nova situação lhe requeria.

À medida que o caminho ia sendo percorrido, houve a compreensão pela pesquisadora de que a função docente se constrói e se aperfeiçoa ao longo da jornada. Assim sendo, na relação professor-aluno, tentou motivar os acadêmicos com a necessária aproximação que deve existir entre os sujeitos do processo pedagógico, como também na relação profissional-paciente, principalmente para aqueles que se dedicam a trabalhar com a saúde da criança. Como princípio, os odontopediatras, em seu exercício profissional, tornam-se educadores da saúde bucal de seus pacientes.

A pesquisadora acreditava que, reunindo a exigência do profundo conhecimento na sua área de atuação, a destreza e a habilidade de um cirurgião, teria as condições básicas que se fazem necessárias para atuar como docente. Acreditando que a competência profissional, que sustenta a relação profissional-paciente, seriam suficientes para atuar na

docência com os alunos de graduação, enfrentou alguns desafios no início de sua carreira como professora.

A vivência universitária como docente, realizada nas clínicas de Odontopediatria com alunos do 8° período, mostrava evidências que havia comprometimento no processo ensino-aprendizagem. O primeiro desafio apareceu entre o cirurgião-dentista competente e a necessidade de emprestar estes conhecimentos como professor para os alunos. Este fato desafiava o educador a buscar alternativas como professor e como cirurgião-dentista que precisava atuar tanto na universidade, como na comunidade.

Nesse período inicial, a pesquisadora acompanhava o colega de disciplina durante sua aula teórica. A sala de aula tradicional tornava-se palco e, como espectadora, observava a ação docente do colega cirurgião-dentista e procurava copiar o modelo. Quando se fazia necessário, ao ser solicitada, desempenhava o mesmo papel. A metodologia tradicional utilizada na aula denunciava a dificuldade que os alunos demonstravam para a realização dos procedimentos clínicos e, especialmente, na atividade prática. Mesmo quando executavam as atividades com perfeição, admitiam que ocorreram como um "golpe de sorte", e manifestavam a impossibilidade de repeti-lo. O resultado das avaliações teóricas passaram a anunciar que havia deficiências a serem sanadas no processo pedagógico. Estes enfrentamentos produziam inquietações na pesquisadora, pois observava que o trabalho docente, em sala de aula, apresentava-se distante da exigência de competência no exercício da prática clínica.

A busca constante de soluções para os problemas decorrentes do processo pedagógico, como tantos outros que surgiam com a consolidação do curso de Odontologia, tornou-se uma luta constante da equipe de professores que atuam na disciplina de Odontopediatria. Nas reuniões pedagógicas por eles promovidas, no decorrer das quais se realizam longas discussões, levantam a necessidade de propostas novas, de como trabalhar melhor o conteúdo programático, como variar situações de sala de aula, e que assuntos devem ser incluídos ou excluídos. Há preocupação por parte dos docentes com as formas de avaliação e a variação dos instrumentos, como as provas teóricas e práticas, as provas objetivas e subjetivas, e as discussões de casos clínicos.

Embora o docente de Odontologia esteja comprometido com a qualidade do ensino, os resultados obtidos não correspondem ao esforço empregado pelo grupo de professores "que muito ensinam em contraste com os alunos que pouco aprendem".

Observa-se nesse processo de busca coletiva pela competência, que o planejamento pedagógico dos professores cirurgiões-dentistas não alcançou os objetivos desejados de modo que as "mesmas perguntas continuam sem respostas". Os resultados obtidos, no processo de avaliação do corpo discente pelo corpo docente disciplinar, causam nestes uma sensação de angústia crescente. Se, de um lado, o amadurecimento como profissional da área de saúde resulta num fazer competente, de outro lado, como docente, trabalha-se arduamente dentro dos horizontes limitados da estrutura acadêmica vigente no ensino tradicional.

A situação vivenciada pela pesquisadora culminou com a opção pela realização de um curso de especialização em Didática do Ensino Superior, na PUC-PR em 1989. No encontro semanal com colegas de vários cursos, houve a troca de conhecimentos entre as diferentes áreas, que provocou a aquisição de novos conhecimentos para fundamentar a prática pedagógica. Neste curso, a pesquisadora pôde conviver com profissionais da área pedagógica que se ocupavam em instrumentalizar os professores na ação docente competente. Entre outras disciplinas, destacou-se a de Laboratório de Recursos Didáticos, ministrada pela prof.ª Marilda Behrens, orientadora desta dissertação, na qual, a pesquisadora teve a oportunidade de partilhar do convívio universitário na relação professor-aluno. Neste momento histórico, observou que, como educadora, baseava sua prática pedagógica, reproduzindo os seus "bons" professores desde o ensino fundamental ao superior. Na realidade, estes contribuíram, de uma forma ou de outra, para a aquisição de conhecimentos importantes para sua formação pessoal e profissional, segundo as reflexões de Cunha (1989), na obra "**O Bom Professor e sua prática**".

Ao percorrer a área de conhecimento da Educação, buscou-se refletir sobre a prática pedagógica e constatou-se que o professor cirurgião-dentista impõe-se limites, permanecendo no espaço de atuação como profissional sustentado pelos conhecimentos obtidos nesta condição. Falta-lhe formação pedagógica adequada para a atuação como docente no Ensino Superior. A não aceitação de que o conhecimento se faz na interação de seus referenciais teóricos - Odontologia e Educação -, o cirurgião-dentista revela a figura

do especialista isolado, acreditando que tudo sabe, sem saber sequer como compartilhar esse conhecimento. Deste modo, não ocorre reflexão, não há transformação da realidade acadêmica. Há reprodução, aos moldes da conduta do profissional competente na atuação do professor cirurgião dentista, na ausência de referêncial teórico pedagógico que a sustente.

Após a especialização em Didática do Ensino Superior, ao retornar à disciplina de Odontopediatria no ano seguinte, percebeu a pesquisadora a resistência por parte dos seus colegas em modificar a postura tradicional em sala de aula. Em decorrência disto, sentiu dificuldade em aplicar as orientações obtidas no curso. Não foi possível compartilhar os avanços metodológicos, com os colegas da disciplina, pois estes demonstraram estar desacostumados a inovar a sua prática pedagógica, restringindo apenas seus conhecimentos à área odontológica.

Com a visão da necessidade de buscar uma prática pedagógica autêntica, optou-se por experenciar as diferentes técnicas pedagógicas de grupos com os alunos que cursavam o 7° período da disciplina de Odontopediatria em 1990.

O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos passou a contemplar recursos variados de acompanhamento, tanto na teoria como na prática clinica, por meio de provas escritas, orais, apresentação de planos de tratamentos e de casos clínicos. Os acadêmicos, acostumados com as intermináveis aulas tradicionais de quadro de giz ou projeções de eslaides, nas quais exercem papel passivo no processo ensino-aprendizagem, passaram a protestar contra a mudança na prática pedagógica do professor. Entretanto, a visão idealista da pesquisadora, levou-a a executar todo o seu plano de ação, mesmo assim, até o último dia do semestre. Neste momento, a manifestação de resistência por parte dos alunos, culminou com apresentação de um documento à coordenação do curso de Odontologia alegando que as aulas transcorriam além do horário normal (50 minutos); havia o excesso de exigências; a ação da professora era diferenciada da dos demais docentes ao ministrar a aula; as avaliações exigiam maior envolvimento dos alunos. Cabe esclarecer que os alunos comparavam a proposta diferenciada da pesquisadora com a que os outros professores utilizavam, extremamente tradicional e que exige desempenho dos alunos somente no final do processo, tornando-o acomodado e pouco participativo e produtivo.

A pesquisadora, ao refletir sobre os fatos vivenciados, compreendeu melhor a postura dos alunos, pois os próprios colegas professores da disciplina foram os primeiros a recusarem a mudança na prática pedagógica. Em relação ao corpo docente do curso, quando todos os colegas, professores cirurgiões-dentistas, adotam a postura tradicional, falando a mesma língua, aquele que é diferente normalmente é desafiado a mante-la. A experiência vivida de modo algum foi considerada um fracasso, porque os alunos envolveram-se com os temas propostos pela professora da disciplina de Odontopediatria e participaram ativamente das técnicas de grupo. No processo de avaliação da aprendizagem, os estudantes obtiveram resultados acima da média em relação às turmas de periodos anteriores. A pesquisadora tinha consciência de que o processo de inovação causava algumas resistências tanto da parte dos alunos, como dos professores.

Houve momentos de profunda reflexão, pela pesquisadora, para reestruturação "como educador que desejamos ser e para um fazer pedagógico competente", levando a esta questão: parar ou prosseguir na atividade acadêmica? No início do 2° semestre de 1990, com a paralisação temporária das atividades da universidade, em greve, foi possivel refletir sobre o papel como professora à frente da comunidade acadêmica.

O apoio dos alunos formandos, convidando-a a ministrar palestra na semana acadêmica, foi determinante para se acreditar que houve reconhecimento pelo trabalho docente realizado, tendo sido decisivo para a recuperação da auto-estima profissional e da credibilidade da proposta.

No momento de as aulas recomeçarem, a alegria de estar e permanecer lado a lado com os estudantes, no cotidiano da escola, reenergiza todo educador. A relação professor-aluno é um vínculo que gera ora intimidade que aproxima, ora permite partilhar distâncias que momentaneamente podem ser consideradas intransponíveis.

Sob estas perspectivas, o fazer pedagógico como educador, que se fundamenta na competência para formar o cirurgião-dentista e para o exercício do magistério, direcionou a pesquisadora a buscar referências teórico-práticas que sustentem a sua ação como docente. Pensando assim, o Mestrado em Educação, área de concentração Pedagogia Universitária tornou-se o passo seguinte na sua carreira universitária.

O Mestrado da PUC-PR diferencia-se dos demais ofertados na comunidade acadêmica, pois sua proposta, estruturada na interdisciplinaridade, acolhe profissionais de todas as áreas do conhecimento. Tendo como linha de pesquisa teoria e prática pedagógica, a pesquisadora identificou-se com a proposta do Mestrado e considerou possuir as credenciais para dele participar em função da experiência acumulada numa década de vida universitária. Os participantes eram professores universitários e profissionais liberais que acreditam no seu potencial em transpor limites metodológicos e científicos, na busca da qualidade de suas atividades profissionais. A pesquisadora, como mestranda, tem então a possibilidade de compor um referencial pedagógico renovador frente aos desafios da modernidade. A necessidade de inovar a prática docente, buscando alternativas de promover e trabalhar o processo educativo, levou-a a acreditar que o processo é dinâmico e é preciso estar comprometido com a competência.

Durante o Mestrado, foi possível avaliar a instituição e os cursos, refletindo sobre o papel do professor e do aluno. Nos momentos de reunião, as discussões dos mestrandos versavam sobre os problemas atuais do Ensino Superior no Brasil, sobre sua qualidade e competência, o que caracteriza tanto o paradigma vigente, como o que emerge no final deste século, que prioriza a formação do homem e do cidadão. A princípio, procuravam-se culpados. Os alvos preferenciais dos colegas, seguiam esta ordem: o governo, a má administração de recursos, o mercado de consumo ou o capitalismo desenfreado. Outro fator avaliado durante o Mestrado foi a instituição e seu compromisso com a sociedade, nas funções de ensino, pesquisa e extensão. Cada mestrando, como aluno e como professor, oferecia sua parcela de contribuição para as reflexões. Neste processo, embora cientes dos fatos, tornava-se mais fácil criticar situações externas, do que realizar uma autocrítica de sua prática e do projeto pedagógico do curso.

O Mestrado desenvolvia-se, e disciplinas específicas eram ministradas, entre as quais Processos Pedagógicos, sob a responsabilidade da prof.ª Heloisa Lück, em que o foco dirigia-se principalmente para a relação professor-aluno. No entender dos mestrandos, indicava-se como culpada, a figura do aluno, imaturo, irresponsável, e tantos outros adjetivos desqualificativos. Isto porque os professores universitários esperam que os alunos sejam: "interressados, estudiosos, dedicados, assíduos e demonstrem ter iniciativa.(...) que participem ativamente das aulas teóricas e práticas e procurem complementação na

bibliografia recomendada (...) que sejam responsáveis, muito inteligentes, educados, e além dessas qualidades, assimilem bem o que é ensinado" (Machado, 1994:70). A pessoa do professor também aparecia nas discussões mas como vítima explorada pelo sistema universitário. Assim pôde-se descrever a opinião da maioria dos colegas nas discussões, enquanto a mestra pacientemente realizava durante as aulas o contato pedagógico autêntico entre professor e alunos, orientando os mestrandos a compartilharem as dúvidas, a analisarem crítica e criativamente as situações que surgem desta relação no processo ensino-aprendizagem, encaminhando a produção do conhecimento individual e coletivo, de modo que o fazer pedagógico dos acadêmicos mestrandos reunia a teoria e a prática, permitindo construir a circularidade necessária ao aprendizado efetivo. Este realizou-se, ao se aprender os referenciais teóricos e práticos pertinentes à formação pedagógica nas experiências vividas na docência universitária e como mestrandos no grupo de discussão.

A luz do conhecimento produzido nesse processo foi invadindo gradativamente e clareando a inteligência e a alma, da maior parte do grupo de professores. A consciência da pesquisadora, que reconhecia o papel do professor como de permanente questionador e de ser o agente de transformação da educação, levou-a a questionar-se sobre a sua prática pedagógica e a atual proposta do curso de graduação em Odontologia, desencadeando os seguintes desafios: a) a prática de ensino do professor cirurgião-dentista deverá ser sustentada dentro de um processo coletivo, que deverão envolver professor e aluno?; b) o estágio da Clínica Integrada deverá tornar-se disciplina que realmente possibilite a integração de conhecimentos das demais disciplinas através da discussão dos casos clínicos dos pacientes? c) a promoção da circularidade entre a teoria e a prática desde o 1° ano, tanto nas disciplinas básicas, como nas profissionalizantes, precisa de um urgente repensar? d) há a necessidade de um prática pedagógica que ultrapasse o modelo de reprodução que se internalizou no ensino tradicional e que pressuponha, o exercício profissional consciente e crítico na formação acadêmica?

Ao concluir os créditos do Mestrado em Educação, a pesquisadora havia elaborado os pressupostos para a realização desta pesquisa sobre a análise da prática pedagógica vivenciada na metodologia tradicional, sob a influência das três formas mais utilizadas: a aula expositiva, a discussão e a leitura (Berbel, 1995), nas quais se faz ensino-aprendizagem, privilegiando a pedagogia da transmissão no cotidiano da escola e a

possibilidade de oferecer um ensino significativo que contemple uma metodologia alternativa, a do "aprender a aprender" (Demo, 1996), instrumentalizada na produção do conhecimento.

O relato anterior é o escopo básico desta pesquisa, corroborado por métodos científicos e educativos que instrumentalizem os referenciais teóricos e práticos na prática pedagógica da pesquisadora, na disciplina de Odontopediatria do curso de graduação de Odontologia da PUC-PR. A consolidação da proposta que agora se inicia é o resultado da reação deflagrada na busca da mudança da inovação e o desejo de ser realmente um educador na área de saúde.

1.1 Definição do problema

A universidade brasileira e as instituições de ensino superior estão comprometidas com a comunidade e com o Estado, a formar profissionais intelectualmente competentes e habilitados ao exercício da atividade de cirurgião-dentista como cidadão consciente de seu papel social. Entretanto, estas organizações têm recebido severas críticas por parte da população e dos órgãos governamentais quanto à qualidade dos profissionais que estão formando e que adentram o mercado de trabalho a cada ano.

Para avaliar a qualidade do Ensino Superior no Brasil, a fórmula encontrada pelo Estado, através do Ministério da Educação, foi o Exame Nacional de Cursos, a realização de provas aplicadas aos alunos que freqüentam o último ano dos cursos de graduação (Fernandes, 1996).

A pesquisadora como cirurgiã-dentista e docente universitária, ao constatar a inadequação da formação do cirurgião-dentista às exigências e expectativas da sociedade, procurou na sua investigação científica encontrar as causas da referida inadequação e, ao mesmo tempo, buscar saídas para o problema.

A pesquisadora, tendo consciência do problema social que determina a urgência na tomada de posição por aqueles que estão comprometidos com a competência na formação de recursos humanos em todas as áreas do conhecimento e a necessidade de delinear as

características do profissional do ano 2.000, alertou-se que a mudança e a inovação são condições necessárias à realidade dentro e fora dos muros da universidade. O docente universitário, ao ficar onde e como está, repetindo modelos que o levam a acomodar-se na sua prática pedagógica caracterizada pela reprodução do conhecimento, tende a reproduzir permanentemente o passado sem se conectar com o presente.

O turbilhão de informações geradas no último século tende a derrubar os muros que impedem ou dificultam a produção do conhecimento e a democratizar o ensino, com a "nossa" participação como professores ou sem ela Neste sentido, é fundamental que se assuma uma posição. A neutralidade não será possível, pois a racionalidade técnica do paradigma vigente será relegada ao passado. A neutralidade em ciência não existe no paradigma emergente, para aqueles que desejam renovar a sua prática pedagógica. Estes, inevitavelmente, irão defrontar-se com um complexo panorama educacional e social muito maior que sua ação individual pode alcançar; contudo, participar e contribuir como instrumento para a busca de propostas renovadoras no ensino tradicional, significam caminhar lado a lado como a modernidade e com os anseios da sociedade.

Há um descompasso do Ensino Superior frente ao avanço tecnológico e científico da atualidade, inviabilizando aos futuros graduados adentrarem ao século XXI, sob o signo da qualidade e da competência. Associa-se o desafio da modernidade que se impõe tanto aos professores, como aos alunos de superarem a postura técnico-científica produtiva de alguns e da reprodução de conteúdos cristalizados de outros, desvinculados que estão da função social e humanitária da sua prática pedagógica e profissional.

Considera-se como pressupostos básicos para o ensino universitário, a reunião da ciência e da tecnologia associada ao compromisso do docente/profissional de Odontologia com a valorização do homem historicamente localizado em que se internaliza a pesquisa no processo educativo, como atitude pela "questão da informação, da produção do saber, da construção do conhecimento", conforme Behrens (1995:10), ao caracterizar o paradigma emergente.

O método de ensino utilizado pelo professor na sua prática pedagógica, deve propiciar ao aluno produzir o conhecimento por meio da apreensão de conteúdos pertinentes ao exercício profissional e não reproduzir, ou copiar como bons técnicos a

postura do professor cirurgião-dentista, sendo que este comportamento compromete a preparação da competência contrastando com aquele que o qualifica.

De acordo com tais considerações, a pesquisa propõe a investigação do seguinte problema:

COMO A ABORDAGEM DO "APRENDER A APRENDER", ATRAVÉS DA PESQUISA COMO ATITUDE EDUCATIVA, CONTRIBUI PARA A SUPERAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CIRURGIÃO-DENTISTA ALICERÇADA NA PEDAGOGIA TRADICIONAL DA TRANSMISSÃO ACRÍTICA DO CONHECIMENTO, TRANSFORMANDO PROFESSOR E ESTUDANTES EM SUJEITOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS NA BUSCA E NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ?

1.2 Delimitação do problema

Nos vinte anos de funcionamento do curso de Odontologia na PUC-PR, a metodologia tradicional tem sido utilizada pela maioria dos cirurgiões-dentistas para se trabalhar o conteúdo programático das disciplinas básicas e profissionalizantes. As básicas podem ser divididas em matérias exclusivamente teóricas e outras teórico-práticas; nesta condição, os alunos perpassam os bancos da sala de aula para os bancos do laboratório. As disciplinas profissionalizantes já partem da prática de laboratório para a atividade clínica com o paciente. Estas são ofertadas na seguinte relação hora/aula: uma hora de teoria para três horas e meia de prática. Entretanto, a vivência tem demonstrado que esta carga horária privilegiada não tem explorado convenientemente o processo ensino-aprendizagem.

A clínica odontológica na universidade é o local privilegiado onde se oferece aos alunos a experiência e a prática para o exercício profissional. A sala de clínica não condiz com a simulação do real na escola de Odontologia e se constitui na realidade concreta no cotidiano dos profissionais de saúde quando o professor cirurgião-dentista e o aluno estão frente à frente, tendo o paciente como elo que os reúne na ação profissional. O paciente possibilita o encontro entre a teoria e a prática e demanda uma reflexão e uma ação a partir

de referenciais contemplados no ato pedagógico, professor e estudante produzem o conhecimento.

Sob estas perspectivas, a pesquisadora propõe o educar pela pesquisa (Demo, 1996), na prática pedagógica com os alunos do 7° período da disciplina de Odontopediatria I, do curso de Odontologia da PUC-PR. A pesquisadora busca por meio dos casos clínicos apresentados pelos pacientes infantis aos acadêmicos de Odontopediatria, trabalhar com a metodologia do "aprender a aprender" como processo pedagógico.

A professora cirurgiã-dentista torna-se a articuladora entre o saber elaborado e os acadêmicos comprometidos em assumir a postura e a responsabilidade profissional, compartilhando suas vivências no grupo de teorização das práticas clínicas. Esta condição favorece aos acadêmicos vivenciar uma postura renovada frente a si mesmo, aos colegas e aos professores. Abre-se espaço para se conquistar autonomia, refletir, discutir argumentos, criticar e produzir ações de saúde. Nesse processo, há uma tendência de mudança na postura acadêmica atual frente ao paciente em quem se enfatiza o " poder do médico".

Na proposta de pesquisar a prática pedagógica, há a possibilidade de confrontar duas metodologias: a tradicional em que se propõe reproduzir o conhecimento em aulas teóricas e avaliações quantitativas; enquanto na atividade clínica, internaliza-se a pesquisa como atitude educativa, buscando a produção do conhecimento individual e coletivo.

A professora cirurgiã-dentista, ao vivenciar o processo pedagógico com os alunos elencados em sua disciplina, oportuniza detectar a ação e a reação dos sujeitos, seus sentimentos, desejos e projetos durante a pesquisa.

1.3 Justificativa

O professor cirurgião dentista, como profissional, detém o "poder de curar" que advém dos seus referenciais teóricos e práticos, do conhecimento que produziu durante o curso de Odontologia e no seu exercício profissional. Como docente, tem a preocupação de tornar-se educador e melhorar a qualidade de ensino. Assim sendo, a proposta da pesquisadora se faz ao intervir na relação professor-aluno, a fim de produzir a

conscientização de que ambos são agentes do processo pedagógico, numa metodologia fundamentada na produção e não na reprodução do conhecimento. Justifica-se essa pesquisa, porque a reprodução do conhecimento limita-se a modelos acabados e restringe o acesso dos sujeitos à modernidade enquanto a produção do conhecimento abre as portas da sociedade do século XXI .

As práticas reprodutivistas dos docentes descaracterizaram tanto a figura do professor quanto a do aluno, à medida que foram condicionados pelos métodos clássicos a negar a capacidade crítico-criativa que possuem como indivíduo.

Ao se repassar a herança cultural dos antepassados, de uma geração a outra, no afã de não se perder a importância das informações, foram anulados nos bancos escolares, bem treinados e transformados numa massa de estudantes profissionais. Deste modo, os alunos de Odontologia como os de outras ciências, executam procedimentos clínicos por puro treinamento, sem contemplar uma reflexão sobre a ação executada.

A ligação que se deve estabelecer entre a teoria e a prática só pode acontecer à medida que o aluno reaprenda a refletir sobre os pressupostos teóricos que sustentam esta prática. A idéia de construir uma ponte entre a teoria e a prática faz-se através da circularidade, em que, a partir da reflexão, através da leitura e interpretação pessoal fundamentada, chega-se a uma proposição de trabalho teórico-prático. A discussão crítica abre possibilidades de fazer escolhas com criatividade de quem busca soluções oportunas. Assim, teoria e prática interagem e interpenetram-se na produção do conhecimento.

Deixar de lado o fazer cotidiano e, arrojar-se, ousar trilhar novos caminhos é um desafio que os educadores compromissados com o fazer competente respondem. Não pelo simples fato de testarem uma metodologia por modismo, mas, como alternativa de mudança de postura metodológica que venha a ser compatível com as exigências da sociedade do conhecimento.

A produção do conhecimento na prática pedagógica do curso de Odontologia tem-se caracterizado por um paradigma tecnicista, mas há possibilidade de abertura para uma concepção progressista ou mesmo histórico-crítica na eminência do paradigma emergente.

Ao ensinar, o professor cirurgião-dentista, como tantos outros profissionais-professores, instrumentaliza-se na pedagogia da transmissão, caracterizada por dar aulas expositivas, condicionado que foi a atuar numa proposta metodológica assentada num modelo tradicional. Entretanto, o progresso e o avanço científico, neste final de século, produziram um volume de informações que se incompatibiliza com a metodologia tradicionalmente adotada e exige uma reformulação da prática docente. Busca-se um método de ensino fundamentado no **"Educar pela pesquisa"** (Demo, 1996), através da metodologia do "aprender a aprender" no professor e no aluno como processo pedagógico autêntico.

O aluno, sujeito passivo do processo ensino-aprendizagem, é convidado, a desacomodar-se, tornando-se agente do processo. A identidade pessoal e profissional do acadêmico tem sido formada sob a ótica da reprodução do conhecimento, caracterizada por uma relação autoritária professor-aluno, que condiciona este a imitar a postura do docente como profissional de saúde. Por outro lado, a metodologia do "aprender a aprender" leva-o a utilizar-se da pesquisa como atitude educativa na busca, apropriação e produção do conhecimento. De modo que o favorece a reformular sua própria relação com o professor, e com o conhecimento de tal forma que o graduando refaz sua relação com o paciente, formando numa postura renovada do futuro profissional.

No ensino tradicional, a figura do paciente não foi suficiente para humanizar a técnica sob a influência da ação pedagógica do professor tradicional, o acadêmico não deixa de ser um eficiente "remastigador de livros". O docente, ao impor sua autoridade como cirurgião-dentista, credenciado em sua vivência clínica, perde a possibilidade de estabelecer contato com o ser humano que está à sua frente. Seja por parte do professor frente ao aluno, seja da parte do aluno frente ao paciente, conseqüência do excesso de poderes, do poder do professor e do médico numa sociedade regida pela supremacia técnico-científica em que este conhecimento é decisor.

Justifica-se a proposta da dissertação de Mestrado na perspectiva de transformar a prática pedagógica na disciplina de Odontopediatria, em busca de uma postura metodológica renovada do professor em relação ao futuro profissional, como também frente ao paciente e à sociedade. Estas preocupações implicam a melhoria da qualidade dos profissionais formados, competentes no pensar e no agir em "Saúde Bucal" na comunidade

a que se destinam como cidadãos e profissionais conscientes do seu compromisso com o futuro do seu país e das exigências da modernidade do terceiro milênio.

1.4 A prática pedagógica - estudos nas áreas de Educação e Odontologia

Ao se pretender pesquisar as metodologias de ensino aplicadas na disciplina de Odontopediatria, além de se buscar estudos sobre a ação docente, selecionou-se obras de autores que se ocupam do processo pedagógico, em Educação e Odontologia. Em ciências humanas, a preocupação com ação docente é uma constante, enquanto na Odontologia a abordagem do tema ensino compõe uma pequena parcela dos trabalhos publicados na literatura odontológica, ao contrário da Medicina. O conteúdo da literatura oferecida ao professor cirurgião-dentista raramente deriva para a ação docente na graduação. Dessas obras, procurou-se apenas situações da prática pedagógica quanto ao processo ensino-aprendizagem que ocorre na relação professor-aluno.

Para a pesquisadora, das trinta e três obras elencadas vinte e cinco são estudos na área de Educação e oito na de Odontologia, registrando experiências pedagógicas significativas, porque conduzem ao objeto de estudo deste trabalho, a transformação da prática pedagógica do professor cirurgião-dentistas. Ao trabalhar uma metodologia alternativa, a do "aprender a aprender", abriu-se espaço para refletir e discutir junto a autores que se empenharam em trilhar o caminho na busca de uma educação de qualidade que corresponde às exigências da modernidade. Pode-se dizer que existe um ponto em comum - a preocupação com o aprendizado do aluno no Ensino Superior, constituindo o ponto de mutação.

1.4.1 Estudos na área de Educação

Das vinte e cinco obras consultadas, as duas primeiras obras selecionadas foram escritas por Marques e datam de décadas passadas, registrando historicamente temas de educação que permanecem em discussão neste trabalho.

Marques (1969), na obra **"Ensinar não é Transmitir"**, apresenta o resultado de dez anos de trabalho como docente, e argumenta "ninguém ensina ninguém, toda a aprendizagem é auto-aprendizagem, constitui um princípio que decorre do exame crítico do aprendizado analisado em pesquisa de laboratório e de campo" (p.1). Para a autora , o aprendizado do aluno está fundamentado na circularidade da teoria e da prática, em que se faz interpretação, crítica, análise, todas atitudes básicas para se produzir conhecimento.

Em "**A aula como processo um programa de auto-ensino**", Marques (1973) ocupa-se da psicopedagogia, tratando a aprendizagem do aluno sob o enfoque do sujeito como indivíduo. A pesquisadora critica a educação de grupo, em sala de aula, sua influência, prejudicando o rendimento do aluno, quando não se condena a variável ritmo-tempo de cada pessoa. Entretanto, sua proposta de uma instrução programada em modelos leva o estudante a não refletir, pois parte do princípio que há uma única maneira de raciocinar, em que se buscam respostas certas que derivam e um pensar comum.

Em seu trabalho, Alves (1985, 1991, 1994), acrescenta um elemento importante, em relação às obras citadas inseridas no contexto das ciências humanas: a emoção. O autor humaniza o conhecimento, utilizando-se do senso crítico investido de bom humor, faz um alerta ao condicionamento que a educação exerce sobre os indivíduos. O saber cristalizado traduzido em receitas e modelos, atua de modo a limitar os horizontes do ser humano (aluno).

Alves (1985), em sua obra "**Conversas com quem gosta de ensinar**", enfatiza o aspecto filosófico na educação, questiona a Universidade quanto à necessidade de se repensar programas de pesquisa partindo de um debate interdisciplinar e coloca duas questões: "para onde vai o barco? para onde queremos que o barco vá?" (p. 87).

Em "**Estórias de quem gosta de ensinar**", Alves (1991) evidencia a dificuldade manifesta pelo estudante no aprendizado das lições escolares, "a recusa em aprender é uma demonstração de inteligência"... (p. 106). O educador, ao contar a estória de Pinóquio, reforça suas convicções "...É preciso quebrar o feitiço das estórias que se repetem... Um bonequinho de pau tão inofensivo... Mas que se torna hóspede da imaginação das crianças, e vai repetindo suavemente aquelas lições que dizem que quem não vai à escola não chega

a ser humano"... e a estória de Pinóquio às avessas, ... "as crianças de carne e osso que entram para sair transformadas em bonecos de pau..." (p. 31).

"**A alegria de ensinar**", de Alves (1994), conduz o leitor a refletir sobre o processo educativo ao confrontar a sua vivência como estudante e professor. A clareza das idéias do autor manifesta-se em suas palavras: "Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas"... (p. 83).

Em "**Reflexões sobre a Prática Docente**", Pey (1986) relata sua experiência como educadora. Vê no professor um agente de mudanças. Critica a educação teoricista tradicional ou não, e escreve sobre aprendizagem significativo-existencial-coletiva, "Só há aprendizagem quando existe interpretação mesmo, ... Interpretar é apreender a realidade ... Se apreensão se fizer meramente pela descrição... "o conteúdo crítico ou acrítico que é descrito e cuja descrição é aprendida para a reprodução" (p.39). Além de que condena os esquemas programático-curriculares planejáveis, pois colocam o estudante em camisas-de-força, de modo que seja repensada a concepção de seu planejamento.

Shör & Freire (1987), em "**Medo e Ousadia**", constroem um diálogo confrontando suas vivências sobre temas que tratam da autoridade e autoritarismo, da liderança do professor libertador, a pedagogia situada, o sonho americano e a criatividade (*empowerment*). Na obra, os autores relatam a dificuldade dos estudante de ler e interpretar textos assumindo a postura de ajudá-los "ensinando-os a ler" (p. 106).

Sob o **título "O Princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão**", Paoli (1988) faz uma retrospectiva histórica da educação no Brasil tendo como ponto de partida o desenvolvimento do país e a produção do conhecimento, o autor traça um paralelo entre o método tradicional, reprodutivo e o ensino com pesquisa, tendo em vista os fatos sociais e econômicos da época e os atuais. Além de que diferencia a proposta do ensino com pesquisa, do ensino para a pesquisa, na produção do conhecimento.

A obra "**Um desafio para a Didática. Experiências, Vivência, Pesquisa**" consta de textos organizados por Fazenda (1988), os quais avançam na visão do fazer pedagógico

na educação, em termos de experienciar metodologias, orienta o docente a inovar sua proposta de trabalho. A conseqüência disso pode ser constatada nas palavras de Fazenda: "O primeiro passo para a formação do aluno pesquisador é construir com ele um instrumento de investigação..." (p. 64).

Uma coletânea de artigos constitui a obra "**Repensando a Didática**", de Veiga (org) (1989), direciona para uma prática pedagógica centrada numa perspectiva de ação transformadora na educação.

Abreu & Massetto (1990), sob o título de **"O Professor Universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**", dirige-se ao professor do Ensino Superior aos docentes que são especialistas em sua área, mas têm limitado conhecimento na área educação. Preocupa-se em discorrer sobre o significado do ensinar e do aprender, aprender o quê? e para quê?, caracterizando o papel do professor e a relação professor-aluno, esclarecendo-o do seu papel na situação educacional que vivencia.

Tendo por objetivo abordar a prática docente, Furlani (1991) escreveu "**Autoridade do Professor Meta/Mito ou nada disso**?" O título indagador busca no papel do professor e nas relações pedagógicas que dele decorrem o desejo coletivo de se ter uma universidade mais digna, mais respeitável, mais competente"... (p. 13).

A produção do conhecimento fundamenta as propostas pedagógicas de Demo "**Pesquisa princípio científico e educativo"** (1991), "**Desafios Modernos da Educação**" (1993) "**Pesquisa e Construção do Conhecimento: metodologia no caminho de Habermas**" (1994) trazem a necessidade da pesquisa como atitude cotidiana no "aprender a aprender", do professor e do aluno, enfatiza a produção do conhecimento pela elaboração própria do aluno crítico e criativo. Ao publicar **"Educar pela Pesquisa**" (1996:1) "introduz um roteiro teórico-prático, do ponto de vista metodológico" direcionada à educação do 1° ao 4° grau.

"**O professor e sua disciplina**" traz a publicação de Kovacs (1993) sobre o tema "**A Leitura no Ensino Superior**", apontando a deficiência que os alunos têm em ler no significado mais amplo da palavra. Situação esta anteriormente diagnosticada e trabalhada por Shör & Freire (1987).

Demo (1993:229), sob o título "**Desafios Modernos da Educação**", retorna a enfatizar a necessidade de se "aprender a ler como um dos pontos para se saber pensar". No ano seguinte, ao publicar "**Pesquisa e Construção do Conhecimento: metodologia no caminho de Habermas**", dedica o capítulo XIV especificamente à busca da competência da leitura.

Em "**A Sala de Aula: que espaço é esse?**", Morais (org.) (1993) e outros descrevem situações pessoais da vivência como professor, estudante; ou o modo particular de cada um enxergar o mundo que se respira entre aquelas paredes. Ao final de cada relato, não há referências bibliográficas o que liberta as idéias dos autores e assume um compromisso ainda maior com o leitor, ao construir um texto científico sustentado pela autoridade de sua vivência ora como professor, ora como aluno no processo pedagógico.

Vasconcelos (1994), em sua obra **"Construção do conhecimento em sala de aula"**, criticando o ensino reprodutivo, reafirma a necessidade de buscar criar neste espaço momentos de reflexão, de crítica e de criação. Faz do professor um agente de mudanças e o aluno sujeito participativo, à medida que é responsável por buscar respostas para as suas dúvidas. A metodologia denomina-se de participativa, a qual "reforça a perspectiva de capacitação em estruturas de pensamento que permitirá aprendizagem autônoma, a pesquisa" (p. 106).

"**O conhecimento educacional e a formação do professor - questões atuais**" reúne escritos de Leite, Santos, Lopes, Fávero, Calazans, Lüdke, Afonso, Silva, Kramer e Moreira (org.) (1994), autores comprometidos com a qualidade do ensino, tanto no pensar, como no agir pedagógico. Tratam do significado e produção do conhecimento (processo-produto), da produção de pesquisa como prática acadêmica e da qualidade da escola fundamental através da formação do professor universitário.

Wenzel (1994), em seu livro "**Professor: Agente da Educação**?", demonstra sua inquietude ao questionar com esse título o papel do docente. A temática central busca explicar o desempenho do profissional da educação por intermédio de sua formação acadêmica. Diz: "A eficiência do ensino é atribuída a eficiência do processo de formação do professor" (p. 11).

Sob o título **"Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento"**, Cunha e Fernandes (1994) relatam a experiência realizada na Universidade Federal de Pelotas, iniciada em 1989. O projeto pedagógico trata de temas como programa de curso, a reconstrução do processo de ensinar e aprender na perspectiva da formação docente inovadora em que se repensam as práticas reprodutivistas buscando um refazer da prática pedagógica: o ensino com pesquisa.

A relação professor-aluno que se realiza como sujeitos responsáveis pelo processo de produção do conhecimento, numa interação dialógica caracterizada pelo educar para a liberdade reproduz os temas publicados em "**A causa dos Professores**", por Franchi (org.). (1995). Pode-se dizer que essa obra pretende a revalorização da profissão docente.

A tese de doutorado "**A Prática Pedagógica dos Professores Universitários: Perspectivas e Desafios Frente ao Novo Século**", de autoria de Behrens (1995), propõe uma reflexão sobre atuação docente e as ações que possibilitem a superação da postura tradicional frente às questões impostas pela modernidade. A experiência vivenciada pelos professores mestrandos demonstra a possibilidade de ousar pela ação docente ao privilegiar a metodologia de ensino com pesquisa.

"**A Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior**", apresentado por Berbel (1995) promove a superação do modelo pedagógico vigente e o enfrentamento dos desafios modernos pelo futuro profissional e cidadão.

1.4.2 Estudos na área de Odontologia

Ao se tratar da Odontologia, as obras presentes na literatura que têm como tema o ensino, constituem um número reduzido, refletindo a maior preocupação com a técnica e a ciência do que com a fundamentação pedagógica e os recursos humanos formados. Deste modo, a pesquisadora reuniu-se a professores cirurgiões-dentistas que enfatizavam a competência do ensino universitário para formar o profissional de saúde adequado as exigências da modernidade.

Souza (1982) em seu artigo "**A Universidade e o Ensino da Odontologia no Brasil**", faz uma severa crítica à Odontologia como ciência e profissão de saúde, propondo solução sobre o que fazer, esquecendo-se do como fazer e do porque fazer.

O artigo "**Ensino Odontológico - Realidade**", de Pires Filho (1985), denuncia o quadro social crítico da saúde no Brasil e enumera as principais causas: o tecnicismo, o mercantilismo, a especialização, o biologismo, o individualismo, o monopolismo, o curativismo e o cientificismo, todas características do paradigma positivista que rege a ciência odontológica.

"**Ideologia, Conhecimento e Saúde**" é o título da tese de livre-docência de Santos (1987), posteriormente transformada em livro que analisa os editoriais e citações da Revista Científica Arquivos, em seus 21 anos de publicação. O autor teve por objetivo "verificar se as políticas e a produção intelectual dos professores do curso de Odontologia da UFMG encontram-se hegemonicamente ligadas ao sistema conceitual da Odontologia Científica Flexneriana" (p. 55).

Ao analisar o tema: "**O desenvolvimento da atitude preventiva na formação dos recursos humanos odontológicos**", em artigo, Maciel (1994) comenta o modelo atual do ensino da Odontologia no Brasil que habilita os profissionais a exercê-la através da prática científica-flexneriana (curativista), desconsiderando sua função humana e social.

Sob o título **"Criação de cursos de graduação em Odontologia e novas propostas acadêmicas",** Marcos (1995) enfatiza a necessidade um novo programa de curso comprometido com a competência profissional entretanto o que apresenta é uma reformulação da grade curricular. O autor abre espaço para refletir sobre a legislação, a situação e a criação de cursos, ao relatar "que as propostas pedagógicas, a qualificação e tendências filosóficas, os recursos existentes, a infra-estrutura e os processos formativos não conduzem a capacitação do pessoal comprometido social e criticamente com os problemas de saúde da população" (p. 17).

Para a construção do artigo **"Tendências da pós-graduação em Odontologia"**, Marcos (1996), referencia-se em cientistas sociais, como Demo, Giannotti, Paoli, Ribeiro, propondo uma reflexão sobre educação odontológica na Universidade, da graduação à pós-

graduação. O autor chama a atenção para a necessidade de formarem-se docentes sob uma "perspectiva social crítica e não apenas na dimensão da competência técnica" (p. 52).

Sob o tema: "**Uma abordagem problematizadora do processo de ensino aprendizagem no estudo dos materiais dentários**", artigo idealizado por Villanova, Panzeri, Casagrande, Freitas (1996) compõe parte do Projeto da USP de Iniciação ao Ensino Superior. Neste, o conteúdo programático teórico desenvolveu-se por intermédio de diferentes técnicas de ensino em grupo e as práticas pela técnica da descoberta. O plano de curso, segundo os autores, permitiu atingir todos os objetivos, "como comprova o alto nível de aprendizagem dos alunos (os quais manifestavam grande motivação e envolvimento com o curso)" e a avaliação somativa por eles efetuada no final do semestre, classificando o curso como de nível "muito bom" (p. 66).

Perri de Carvalho (1996), em sua obra "**Educação & Saúde em Odontologia. Ensino da Prática e Prática do Ensino**", apresenta os resultados da pesquisa realizada em duas faculdades, particular e estadual, descrevendo o perfil social, econômico e cultural do acadêmico e do atual profissional destas instituições de ensino. Registra sua experiência com o ensino, vivenciada como professor universitário em que manifesta sua preocupação com a qualificação do docente para uma prática pedagógica competente.

As obras que foram citadas pretendem apresentar parte do referencial teórico desta dissertação. Deste modo, evidencia-se o contexto teórico em que se encontra a ação da pesquisadora como docente e profissional da área de saúde, mestranda do curso de Pedagogia Universitária na busca de fazer-se educadora. Os autores citados influenciaram a trajetória da pesquisadora, contribuindo especialmente para a composição da dissertação porque questionaram a sua prática pedagógica atual, oportunizando renová-la .Durante a leitura dessas obras, travou-se um diálogo amplo, aberto entre semelhantes que buscam fazer de suas inquietações novos questionamentos, possibilitando o melhor desempenho da prática docente na universidade. Assim sendo, ficou estabelecido um pacto de cumplicidade entre a pesquisadora e esses autores, cada um comprometido com a sua concepção pedagógica, seja positivista, histórico-crítica, ou progressista. O que é real é a autoridade conquistada por esses autores pela vivência como educadores que compartilharam suas reflexões e ação com a comunidade acadêmica, permitindo assim a pesquisadora vislumbrar horizontes possíveis.

1.5 A metodologia proposta para pesquisar a prática pedagógica no ensino da Odontologia

Entende-se que o processo se faz educativo pela ação dos sujeitos, do professor e do aluno, o que contrasta com a pedagogia da transmissão utilizada amplamente no ensino superior, promovendo o aluno a objeto do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, quando se pretende modificá-lo, tem sido pela via docente. A responsabilidade está centrada na figura do professor, que orienta o fazer pedagógico no caso da pesquisadora, como cirurgiã-dentista e como cidadã.

Torna-se oportuno reinterar os seguintes fatos: nas clínicas de Odontopediatria, o trabalho prático atendia sobretudo às necessidades do paciente, contudo não as do aluno. O aprender fazendo com quem sabe, parecia não se aplicar.

As aulas teóricas assemelhavam-se a palestras proferidas em congressos, tão constantes na vida profissional do cirurgião-dentista, e muito bem ilustradas por imagens coloridas de seqüências clínicas vindas do projetor de diapositivos. Em outra situação de sala de aula, o quadro de giz se fazia o recurso ideal. Embora alguns temas do conteúdo programático exigem dos professores cirurgiões-dentistas aplicação da metodologia baseada na exposição oral. Observa-se que os docentes permanecem numa postura metodológica tradicional engessados pelo tempo e pela rotina.

A problemática volta-se ao aprendizado do aluno, aquele indivíduo sentado frente ao professor, seja na sala de aula, seja na sala da clínica. A atitude acadêmica durante a aula traduz-se em ler e copiar os esquemas que o professor produz no quadro de giz, em transparências ou em diapositivos ou ainda procurando reproduzir o discurso docente no caderno, copiando o caderno do colega nota 10 e por vezes xerocando a cola. Ao anotar informações articuladas ou não, o discípulo reproduz o conhecimento do mestre. A preocupação inicial do estudante está centrada em reter na memória as informações de quem sabe e a não se utilizar da própria capacidade intelectual para produzir o conhecimento. Assim o referencial teórico acadêmico que contempla a sua atividade clínica torna-se insuficiente, há ausência de raciocínio clínico, determinando a realização de iatrogenias na dentadura decídua ou mista de seus pacientes durante a prática de

Odontopediatria. A freqüência com que estes fatos aconteciam no cotidiano da vivência universitária da pesquisadora com os alunos de Odontopediatria e a dificuldade em superá-las no processo ensino-aprendizagem, levaram-na a buscar na pesquisa caminhos para equacionar a situação deflagrada através da renovação da prática pedagógica.

Para tanto, ao escolher uma abordagem metodológica, esta recaiu sobre a pesquisa qualitativa por acreditar que se encontra de acordo com a obra de André & Lüke (1986, 11-12). "**Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**" As autoras citam como referências básicas para o desenvolvimento do trabalho a postura do "pesquisador colocado em contato direto (instrumento) com sua fonte de dados (em ambiente natural)... Os dados são exaustivamente compilados através da descrição dos mesmos... A preocupação maior com o processo, que com o produto 'como os participantes vêem'. ...A análise dos dados tendem a seguir um processo indutivo".

Propiciado pela pesquisa qualitativa em Educação, há a possibilidade de fazer-se um novo encontro a cada aula. De modo que a relação professor-aluno é acrescida de maior envolvimento entre o grupo discente (fonte de dados) e o docente (instrumento) que se propõe a transformar a prática pedagógica, ao interagir diretamente no processo ensino-aprendizagem, adotando a metodologia do "aprender a aprender". A pesquisadora busca verificar o significado de suas ações na atividade acadêmica como instrumento de investigação científica, ao enfatizar a pesquisa como atitude educativa no professor e no aluno, possibilita a superação da metodologia tradicional no ensino. Assim os personagens envolvidos são sujeitos de sua história que, ao representarem seu papel, estão de acordo com sua vivência na escola de Odontologia, agentes do processo pedagógico, tornam-se alvos da pesquisa.

Na pesquisa participante, que se desenvolve numa abordagem qualitativa como foi dito anteriormente, há a possibilidade de realizar uma pesquisa "com eles" e "não sobre eles". De acordo com Brandão é a opção da pesquisa participante "... onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho em comum, ainda que com situações e tarefas diferentes..." (Brandão, 1990:11).

Ainda sobre pesquisa participante, Brandão (1990:28) escreve que a mesma leva a "contribuir para a problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo..." no confronto da realidade cotidiana escolar.

Da postura metodológica tradicional do professor que ensina, promove-se uma mudança para a do "aprender a aprender" que acontece na relação entre os agentes do processo educativo. O aluno, de objeto do processo ensino-aprendizagem, torna-se sujeito junto com o professor. O trabalho pedagógico se faz em comunhão com as partes. "Isso significa, para o pesquisador, trabalhar, talvez viver no grupo escolhido, a fim de elaborar perspectivas e experimentar ações que perdurem, inclusive depois de terminado o projeto" Cajardo (s.d.:45).

A metodologia de pesquisa possibilita, além do diagnóstico da realidade, voltada à produção do conhecimento que se faz na ação dialógica professor-aluno, leva a propor alternativas para superação dos desafios na formação do futuro cirurgião-dentista.

Durante a investigação científica, promove-se o resgate de instrumentos, por meio da obras de autores envolvidos com esta problemática, possibilitando detectar rupturas, contradições, encontros e desencontros sobre o processo pedagógico na metodologia aplicada "aprender a aprender", que apregoa a produção do conhecimento e se contrapõe à metodologia tradicional, que objetiva somente a reprodução do conhecimento.

Promove-se o enfrentamento da realidade e conduz o docente a colocar-se a caminho construindo uma prática pedagógica, renovada no andamento da pesquisa, sem compromisso em chegar a resultados pré-estabelecidos. Contudo, a cada novo passo, a consciência do espaço já percorrido na busca do ensino odontológico de qualidade que leve a formar o cirurgião-dentista como um profissional competente e um cidadão consciente de sua função social e humanista.

1.5.1 Os agentes envolvidos

Para se desenvolver a proposta de trabalho, selecionou-se uma clientela formada por estudantes do 7.° período do curso de Odontologia. De acordo com a organização

acadêmica, no 2.° semestre de 1996 inicia-se, para estes estudantes, o contato teórico-prático com o pequeno paciente na disciplina de Odontopediatria. Até então, no programa do curso, poucas foram as oportunidades oferecidas aos acadêmicos selecionados de interagirem com crianças. Das disciplinas curriculares básicas, adquiriram conhecimentos de Anatomia, Gnatologia Oral e Psicologia Aplicada. Há que se destacar a disciplina de Metodologia Científica localizada no 1.° ano e que oferece aos estudantes as ferramentas necessárias para desenvolverem pesquisas.

Ao chegarem no 4.° ano, no qual está a disciplina de Odontopediatria I, o aluno de Odontologia detém 75% dos referenciais teórico-práticos que estão direcionados ao atendimento do paciente adulto. Ao término deste ano, faltam-lhe seis meses para a conclusão do curso e todas as disciplinas profissionalizantes já foram concluídas. No último período, acontece em meio turno, o estágio denominado "Clínica Integrada", que tem a intenção de integrar os conhecimentos das disciplinas curriculares do ciclo básico e do profissionalizante; contudo, atendem principalmente o paciente adulto.

A disciplina de Odontopediatria I localiza-se numa posição privilegiada na organização acadêmica. Embora o aluno desconheça assuntos específicos de pediatria na clínica geral está em condições de desenvolver um trabalho sobre os conhecimentos generalistas de que são detentores. A disciplina de Ortodontia é a única que começa no 7.° período e que vincula conhecimentos de interesse à ação odontopediátrica.

A pediatria odontológica desenvolve-se em duas disciplinas semestrais Odontopediatria I e II por intermédio de dois professores e da pesquisadora. O trabalho pedagógico acontece na relação de duas aulas teóricas para três horas e meia de atividade clínica por semana na Odontopediatria I enquanto na II a relação é de uma hora de teórica para três horas e meia de prática.

A turma selecionada para a pesquisa constituiu-se de 30 estudantes que participavam da clínica sob responsabilidade da pesquisadora. A grade horária os distribuiu em dois grupos de 15 alunos para o trabalho prático na clínica. Optou-se por elencar as duas turmas para constituírem o instrumento da pesquisa. Apesar de ser sujeito da pesquisa, este grupo de alunos permaneceu ligado ao ensino tradicional, em aulas teóricas (duas horas semanais) e avaliações somativas (provas teóricas bimestrais), como os demais

colegas de sua turma que cursam a disciplina de Odontopediatria I. A pesquisadora também não deixou de exercer suas funções na equipe de professores da mesma, ministrando aulas clássicas e colaborando com os colegas na preparação de instrumentos de avaliação.

A proposta da metodologia alternativa aplica-se tanto ao professor como ao aluno. Tem-se por objetivo básico "o aprender a aprender" pela pesquisa como atitude educativa e ao vivenciar a teorização das práticas clinicas no grupo de discussão. Buscou-se nesse processo a produção do conhecimento na circularidade entre a teoria e a prática no exercício da atividade clínica com suporte nos referenciais teóricos, do "aprender a aprender", levando-os a apropriar-se do conhecimento e a produzi-lo com propriedade, como princípio científico (aspecto formal) e educativo (aspecto político).

1.5.2 O caminho percorrido

O objeto da pesquisa, a prática pedagógica do cirurgião-dentista está fundamentada numa metodologia alternativa que se constitui num trabalho coletivo, exigindo o envolvimento de docente e discentes no "aprender a aprender". De modo que perfaz a proposta metodológica da pesquisa participativa por meio da abordagem qualitativa, ao possibilitar a opção da realização da pesquisa "com" os sujeitos do processo pedagógico e não "sobre" professores e "sobre alunos". Isto representa extrair da vivência neste universo o diagnóstico da realidade a ser estudada, considerando que todo o ser humano é sujeito e construtor de sua história de vida pessoal e profissional como estudante e como docente.

Behrens (1995) comenta sobre a metodologia aplicada à pesquisa quando se utiliza da abordagem qualitativa,

> "cujos pressupostos essenciais são apontados por Triviños e Fazenda, a saber: o pesquisador, como instrumento-chave; o ambiente natural, como fonte direta da coleta de dados; a preocupação com o envolvimento no processo; a busca de significados que os sujeitos apresentam sobre suas experiências, sua vida e seus projetos, e nos quais o pesquisador tem ampla liberdade teórico-metodológica para processar seu estudo desde que atenda as exigências da modernidade" (Behrens, 1995:43-45).

A pesquisadora posicionou-se como orientadora do processo educativo dos alunos, ao convidá-los a momentos de reflexão e de produção do conhecimento tanto de modo individual como coletivo, em sua prática pedagógica.

Os acadêmicos habituados num contexto de reprodução do conhecimento, foram desafiados com a metodologia do "aprender a aprender", que oportunizou a reflexão na ação nas atividades clínicas, o que significa a produção do conhecimento, ao se reunir a teoria e a prática.

A experiência vivida revelou o autêntico contato pedagógico entre o professor e o aluno, podendo a pesquisadora transformar o estado atual das coisas no processo, que foi modificado pela sua ação crítica ao avaliar o desempenho diário pessoal e do aluno, individual e coletivamente, através do registro dos fatos a medida que se sucediam no diário de bordo.

Ao trabalhar o método de ensino, a pesquisadora propôs-se a motivar, orientar momentos de produção do conhecimento em sala de aula, seja nos bancos escolares seja nos mochos das clínicas, fazendo da professora e dos alunos cúmplices do ato de criação do saber odontológico renovado.

A consciência da atitude de pesquisa no professor e no aluno, associa-se a necessidade de superação do paradigma positivista que rege a sociedade e se reflete num ensino fragmentado, ao privilegiar a pedagogia da transmissão nas práticas docentes dos cirurgiões-dentistas, levando o estudante a sujeitar-se a condição de objeto no processo ensino-aprendizagem. A atitude de pesquisa no aluno manifesta-se ao cumprir a exigência da disciplina acadêmica (ver p.97, Capítulo III).

Ao educar pela pesquisa, a pesquisadora abandonou a postura tradicional da maioria dos professores cirurgiões-dentistas, que tutelam o aluno, desfazendo suas dúvidas, direcionando suas leituras e reduzindo os esforços do estudante ao resolver os problemas de seu paciente na prática clínica como profissional competente.

Ao reunir-se a pesquisadora com os estudantes em atitude de pesquisa, "aprendendo a aprender", tendem a produzir o conhecimento nas discussões de grupo na

teorização das práticas clínicas antes e após os alunos executarem a prática odontológica nos seus pequenos pacientes.

A pesquisadora ressalta a importância dos encontros porque considera que "a discussão de grupo deve ser valorizada como abordagem qualitativa, seja em si mesma, seja como técnica complementar"(Minayo, 1996:129).

Ao encaminhar o aluno na teorização das práticas clínicas a pesquisadora orientou-se pelo **"Educar pela pesquisa"** (Demo 1996), que promove: verticalização do conhecimento;. confirmação na prática de explicações orais e escritas, tornando-as reais e concretas;. ilustração do que está argumentando, discutindo ou lendo;. estimulação da crítica e a criatividade e a aplicação de técnicas a serem operacionalizados na prática favorecendo a aquisição de algumas das habilidades psicomotoras que serão necessárias ao futuro profissional o que leva-a propor alternativas para resolver problemas.

Na proposta de trabalho comprometida com a educação pela pesquisa, não há apenas apropriação da metodologia do "aprender a aprender", instrumentalizada na pesquisa como atitude educativa e aplicada ao "como fazer" no processo pedagógico mas enfatiza-se o "porquê fazer", tem-se o conhecimento significativo, fundamentado epistemologicamente na produção do conhecimento em duas vertentes: a formal e a política.

A teorização das práticas clínicas propiciou a reflexão e a sistematização dos conteúdos tecnológicos e científicos (lado formal) pela vivência do aluno e análise do grupo de discussão (lado político), favorecendo a incorporação das experiências significativas na atividade educacional dos alunos. A ação política na relação social vivida pelo grupo no qual se promoveu diálogo, debate, discussão, argumentação e contra-argumentação, baseou-se na unanimidade não no consenso, mas pela autoridade do argumento que lhe é único na formação da cidadania.

Também, a pesquisadora desempenhou o papel de "animador" do grupo de discussão. Minayo (1996:130) descreve esta atuação do seguinte modo:

> "a) introduz a discussão e a mantém acesa;
> b) enfatiza para o grupo que não há respostas certas ou erradas;
> c) observa os participantes, encorajando a palavra de cada um;
> d) busca as "deixas" de continuidade da própria discussão e fala dos participantes;

e)constrói relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador;
f) observa as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate."

A proposta realizada de educação pela pesquisa constitui-se numa abordagem inovadora no momento de teorização das práticas. Por meio do grupo de discussão, no qual se realizou a teorização das práticas clínicas em Odontopediatria, oportunizou-se a articulação entre a teoria e a prática.

Na atividade clínica odontopediátrica, a reflexão do acadêmico, ao planejar e após concluí-la, teve como suporte os seus referenciais teóricos e práticos adquiridas anteriormente no seu curso. O saber validado pela comunidade científica foi absorvido pelos estudantes em outras disciplinas, em informação de livros, em revistas especializadas, em semanas acadêmicas e congressos que constituíam a bagagem individual de estudante cuja aquisição realizou-se com ou sem orientação do professor.

Alertou-se também para a importância de aquisição de outros referenciais. De modo que houve a necessidade por parte do estudante de buscar "novos" conhecimentos para sustentar as prática clínicas levando-o a entrar em contato com a literatura odontológica.

As situações citadas foram delineadas aos estudantes pela pesquisadora, a fim de que pudessem perceber a dinâmica que há na produção do conhecimento, de modo que pode ser "revisto, revisitado, acrescido e até substituído; portanto, não é absoluto, nem permanente" (Behrens, 1995:47).

A circularidade entre a teoria e a prática na teorização dos estudantes aconteceu pela compreensão, interpretação e comparação de seus referenciais teórico-práticos, por meio de conhecimentos básicos e generalistas, da clínica médica e dos conhecimentos clínicos especializados em Odontologia, integrados aos das ciências comportamentais, sociais e humanas.

O aluno disciplinado (ver p.98) e a metodologia do "aprender a aprender", encontram-se descritas no Capítulo III, orientados para a produção do conhecimento. Entretanto, o processo de conhecimento e sua transformação quando o objeto é

Saúde/Doença, constitui-se numa unidade indissociável entre teoria e prática, utilizando o pensamento dedutivo, do geral ao particular, e do pensamento indutivo no sentido inverso. Exemplificando, o primeiro é preferencialmente aplicado na formulação de hipóteses de diagnóstico e das patologias buco-dentais. O segundo, ao se construir uma seqüência técnica para o tratamento destas.

Perseguiu-se, neste caminho, o diagnóstico da Saúde/ Doença, que não é objeto – "in vitro"- mas um ser vivo, de carne e osso, espírito e alma, psiquê e social, o paciente – "in vivo" – frente ao cirurgião-dentista.

O aluno foi motivado a levantar hipóteses para solucionar seus "problemas clínicos", a executá-los na prática odontológica como cirurgião-dentista e a repensá-las ao teorizar no grupo de discussão, compartilhando conhecimentos com seus colegas, futuros profissionais. Ao teorizar, praticar e, se necessário retorna-se à teoria e à prática vivenciando a circularidade que o envolve na produção do conhecimento próprio, desenhada em espiral ascendente, que sustenta a busca da competência. Nesta metodologia inovadora, pretendeu a pesquisadora produzir conhecimento significativo e de qualidade para a formação dos odontólogos dotados de autonomia e de espírito crítico e criativo para o enfrentamento da realidade na clínica pediátrica. Esta proposta disciplinar pode vir a ser caminho alternativo na reconstrução da proposta metodológica no curso de Odontologia.

1.5.3 Etapas da abordagem do processo de ensino

O processo de ensino foi dividido em cinco etapas de abordagem: "Aprender a Aprender"; "Apresentação de Caso Clínico"; "Apredendo a Aprender"; "Educar pela Pesquisa" e "Questionário Semi-Estruturado". As denominações recebidas e a ordenação fazem referência a aspectos importantes da metodologia do "aprender a aprender" na prática pedagógica em Odontopediatria I, realizada em encontros semanais A apresentação da experiência encontra-se no Anexo I , Panorama Geral.

PROCESSO DE ENSINO		
ETAPAS		ENCONTROS
1ª.	APRENDER A APRENDER	I à III
2ª.	APRESENTAÇÃO DE CASO CLÍNICO	IV
3ª.	APRENDENDO A APRENDER	V à VIII
4ª.	EDUCAR PELA PESQUISA	IX à XV
5ª.	QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRURADO	XVI

Encontro I

A **primeira etapa** da pesquisa foi denominada de "Aprender a Aprender", e aconteceu em três passos distintos. O primeiro passo foi dado pela pesquisadora ao esclarecer aos alunos sobre os pressupostos básicos da metodologia do "aprender a aprender", convidando-os a participarem. Para tanto, deveriam abandonar a postura tradicional ao serem desafiados a mudar. A proposta da pesquisadora resgatava um sentimento de responsabilidade compartilhada entre os acadêmicos como profissionais de saúde. A partir daquele momento ficou estabelecido um pacto entre colegas capacitados e habilitados para o exercício da profissão, porque possuíam autonomia para ação como cirurgião-dentista. A experiência de cada acadêmico até aquele momento foi considerada como o ponto de partida para o início da pesquisa. O professora dentre eles representa o colega com maior tempo de profissão. A postura docente é a de articulador do processo, e a dos alunos a de agentes deste. A responsabilidade compartilhada e a autonomia no exercício profissional foram uma experiência inovadora na vida universitária dos estudantes e da pesquisadora.

Ao se apresentar a metodologia alternativa aos alunos, procurou-se clarear as idéias, evitando dúvidas não sanadas que pudessem comprometer o futuro andamento da proposta metodológica. A fim de garantir a compreensão dos participantes, foi oportunizada a apreciação do vídeo "caseiro" (gravado na TV Educativa) sobre o programa realizado na "Universidade Mc Master", que propõe ensino com pesquisa na área médica através de soluções de problemas concretos (segundo passo).

O terceiro passo da pesquisadora para obter a credibilidade dos alunos, foi apresentar os momentos a serem vividos pelo mesmos na metodologia "aprender a aprender", explicado no segmento anterior, O caminho percorrido.

O *primeiro momento*: atitude de pesquisa no aluno, levou-o a buscar referências teóricas e exercer a condição da dúvida. Assim, abria-se um espaço para a produção do conhecimento individual.O *segundo momento*: foi a teorização das práticas clínicas e o *terceiro momento* a atuação na clínica de Odontopediatria.

Deste modo, a aula prática que acontecia em três horas e meia seria dividida: nas primeiras duas horas, realizava-se a teorização das práticas clínicas em sala de aula. No restante, uma hora e meia, acontecia atividade prática com o paciente infantil na sala de clínica odontológica.

O tempo de atendimento ao pequeno paciente, a princípio foi contestado pelos alunos, mas à medida que se aprofundavam nos textos de Odontopediatria, em especial psicologia aplicada, observaram que, na prática, 50 minutos são o tempo máximo de duração de uma consulta; neste espaço de tempo uma criança suporta permanecer colaborando com o profissional de acordo com Finn (1976) e 30 minutos, o tempo de consulta considerado ideal por Guedes Pinto (1990).

Em relação ao baixo rendimento do aluno, quanto à sua produção na clinica que poderia surgir em virtude do tempo reduzido, foi contornado pela ação efetiva da Odontologia a quatro mãos, em que o atendimento realiza-se em duplas de alunos. Cada dupla atendeu a um paciente e a cada semana haveria alternância de posições, de quem desempenha o papel, ora de profissional, ora de auxiliar odontológica e técnico em higiene dental.

A disciplina de Odontopediatria I caracteriza-se por privilegiar o controle da doença cárie em seus pacientes através da adequação do meio bucal, ao aplicar conhecimento preventivos associados a psicologia infantil.

Ao término do 1° encontro a pesquisadora acreditou ter obtido a credibilidade dos estudantes de Odontopediatria.

Encontro II

No encontro seguinte, atendendo à solicitação da pesquisadora todos compareceram sem o habitual traje branco, vestindo roupas do dia-a-dia. O seu modo de vestir foi a temática da "primeira" discussão: como seria o traje que o profissional da área de saúde deveria apresentar-se na Odontologia pediátrica. Isto porque o profissional de saúde compõe a sua vestimenta clínica de acordo com a sua personalidade e a necessidade de proteção para o controle da infecção cruzada no consultório, tendo em vista os procedimentos realizados como rotina.

A sala clínica da universidade constituía-se no local de trabalho recém-conquistado e deveria receber uma decoração adequada ao paciente odontopediátrico, criando um ambiente favorável ao seu atendimento. Também, houve a necessidade de organizar uma ficha clínica e uma proposta de trabalho para o próximo encontro, quando se daria o contato inicial com os pacientes.

O referencial teórico fornecido pela pesquisadora aos alunos foram artigos sobre:

. paramentos do cirurgião-dentista: "**Barreiras mecânicas para o controle da infecção cruzada**" artigo de Mello (1995);

. avaliação de fichas clínicas das universidades: "**Análise, sob o aspecto clínico e legal, de fichas clínicas odontopediátricas utilizadas em faculdade de Odontologia brasileiras**", escrito por Calvielli et al. (1995); "**Orientando o paciente - Os dentes de leite**", de Friggi (1995);

De posse deste material todos os alunos leram, interpretaram e levantaram hipóteses para solucionar os problemas acima levantados pela pesquisadora no grupo de teorização, "segunda discussão".

Ao término da reunião, os estudantes receberam a mais os seguintes artigos sobre:

. temas de psicologia infantil: "**Ansiedade e Dor em Odontologia - Enfoque Psicofisiopatológico**" de Pereira et al. (1995); "**A importância do relacionamento profissional - Paciente no Exercício da Odontologia**", de Ferreira (1994).

. prevenção: "**Uso do fio dental e dentifrício**" de Milanezi et al (1996); "**Hábitos de Dieta Alimentar**", de Vertuan et al. (1996).

Cada dupla de alunos confeccionou uma ficha clínica, determinou o vestimento adequado ao cirurgião-dentista, como clínico infantil e a decoração da sala clínica, para receber os seus pacientes na próxima semana

A pesquisadora não determinou os momentos da pesquisa porque intermediou e, vivenciou o processo "com" os alunos para facilitar-lhes a melhor compreensão da proposta.

Encontro III

Neste encontro, os estudantes retornaram com uma proposta de como melhor estabelecer o primeiro contato com o pequeno paciente e a mãe responsável, configurando o *primeiro momento*, entretanto o referencial teórico foi fornecido pela pesquisadora.

No *segundo momento*, todos os alunos teorizaram a prática a ser vivenciada pela dupla de alunos, um com a criança e o outro com a mãe responsável.

No *terceiro momento*, realizaram a proposta discutida no grupo na clínica odontopediátrica.

Encontro IV

Aconteceu a **segunda etapa** denominada de "Apresentação de Caso Clínico". Os alunos em dupla foram responsáveis pela busca do referencial teórico-prático que seria discutido a cada novo encontro. Após a discussão, o procedimento seria realizado na prática com autonomia de produção; caso surgisse dúvida quanto a sua realização, o aluno poderia contar com o seu parceiro de dupla e o referencial teórico prático de ambos. Os

estagiários da disciplina (graduandos do 9º período ou graduados) e o professor não poderiam intervir nesse momento; o aluno deveria procurar superar a situação sem auxílio deles para a execução do trabalho clínico, a não ser que os procurassem como orientador para dialogar sobre o fato acontecido ou o impasse vivido. Caso o aluno, sentisse insegurança, suspenderia a ação e buscaria novas propostas de trabalho que passariam a ser discutidas no próximo encontro do grupo de teorização; entretanto, com o auxílio de fundamentação teórica que produzisse alternativas para solucionar o problema vivido. Neste caso, o professor como orientador ou o estagiário da disciplina poderia fornecer diretrizes de novo referencial bibliográfico a ser pesquisado pelo aluno.

Na teorização das práticas clínicas, primeiro participavam os alunos que cumpriram a função de profissional na clínica na semana anterior e que traziam para os colegas a discussão da experiência vivenciada.

A segunda discussão compunha-se dos alunos que apresentariam a proposta de trabalho a ser realizado na clínica naquele dia; o seu referencial indicado era a literatura odontológica para dar suporte a ação profissional. No grupo reunido, a palavra estava sempre aberta aos demais alunos que poderiam questionar, argumentar, criticar ou sugerir.

Nesta etapa, a segunda, os alunos que compunham a dupla apresentavam o caso clínico de seu paciente ao grupo. A apresentação constava de levantamento do seguinte material: ficha clínica, contendo dados da anamnese e exame integral do paciente, associado ao exame radiográfico e ao modelo de estudo. Este material ao ser analisado possibilitava a realização do diagnóstico e prognóstico do caso clínico do paciente e do plano de tratamento indicado. O que se apresentou comum a todos no planejamento, foi a atitude preventiva em adequar o meio bucal e a psicologia infantil aplicada de acordo com a idade do pequeno paciente, crianças na faixa etária de 4 à 8 anos, em tratamento. A realização dos demais procedimentos clínicos para a reabilitação oral, dependeria da necessidade individual do paciente.

Encontro V à VIII

Na **terceira etapa**, "Aprendendo a Aprender", os alunos executavam na clínica o planejamento idealizado na discussão dos casos clínicos (teorização da prática clínica);

entretanto, a pesquisadora identificou que existiam falhas na avaliação do paciente, conduzindo a erros de diagnóstico e posterior planejamento. Estas falhas teriam que ser elucidadas, mas por parte dos alunos e não por respostas prontas, acabadas ou dadas pelo professor. A construção de textos sobre temas clínicos específicos e a técnica para execução dos procedimentos a serem realizados no paciente, foram o passo seguinte.

Ao avaliar os textos a pesquisadora observou que os alunos faziam cópias da literatura, sem relaciona-las a conhecimentos anteriormente adquiridos e ao caso clínico específico de seu paciente. Contudo, os alunos reconheciam a dificuldade de posicionar-se frente ao conteúdo teórico pesquisado e, na prática encontravam dificuldade de integrar conhecimentos que os impossibilitassem além de enxergar suas falhas, corrigi-las. Neste processo, os alunos passaram a demostrar que estavam amadurecendo e desenvolvendo atitude de reflexão, ao manifestarem suas dúvidas, limitações e o desejo de superá-las. Assim, na teorização das práticas clínicas, os alunos esforçaram-se, ao participarem do processo de análise e síntese, ao deduzir o diagnóstico clínico ou ao organizar as etapas de uma seqüência técnica. Entretanto, a ação como profissional na clínica de Odontopediatria demorava a se manifestar.

A terceira etapa coincidiu com o final do 1° bimestre. Em virtude dos fatos acima descritos e tendo em mãos os resultados das avaliações das provas, a pesquisadora observou a evidência da dificuldade que os alunos tinham para ler e interpretar as questões teóricas pois, suas respostas não condiziam com o enunciado e quando respondiam a questão reproduziam o "discurso" do professor em aula. Detectou-se que os alunos apresentam dificuldade em desenvolver a leitura e a interpretação dos textos de autores utilizados na teorização das práticas. Em Odontologia, costuma-se dizer que o estudante vê o erro, mas não o enxerga, porque quem decora a teoria realmente deve ter dificuldade de montar um raciocínio clínico.

As etapas propostas na pesquisa participativa dentro da abordagem qualitativa permitiam flexibilidade na prática educativa do professor. À medida que fatos novos surgiam, a trajetória poderia ser redimensionada com liberdade para atuar no processo. Essa condição era essencial, pois possibilitava repensar as situações e promover uma retomada de posição.

Deste modo, na quarta etapa, a pesquisadora promoveu mudanças. A clínica não poderia parar, entretanto foi necessário complementar com Metodologia Científica. Para tanto, o grupo foi dividido em subgrupos para se trabalhar nesta etapa, o que favoreceu a pesquisadora no enfrentamento do novo grupo de alunos. Isto porque o orientador com menor número de alunos teria condições de perceber melhor as suas dificuldades de aprendizagem. A obra escolhida para ser lida foi a de Bastos & Keller, sugerida por Demo (1996) em **"Educar pela Pesquisa"**. A bibliografia indicada serviria como facilitadora do contato entre o aluno e o texto porque, do modo como essa obra se apresenta instiga, o diálogo com o leitor e entre os leitores. Após a leitura, cada aluno comentava sobre o seu progresso como estudante, expondo sua interpretação pessoal, demonstrando o aprendizado adquirido, orientado pela pesquisadora.

Encontro IX à XV

Na **quarta etapa**, "Educar pela Pesquisa", a teorização da prática clínica foi realizada em dois tempos, o grupo agora constituía-se de 8 alunos, a teorização da prática clínica (primeira discussão) era realizada com os alunos que haviam exercido a função de profissional e permaneciam na apresentação da experiência clínica vivida na semana anterior. Em seguida, iniciava-se o estudo da obra que instrumentalizava a Metodologia Científica.

Ao término deste processo, o 1.° grupo de alunos desciam para a clínica a fim de prepararem o equipamento, alternando, ora com o papel de profissional de Odontologia, ora a função de auxiliar odontológica. Neste processo, cumpriam também a função de técnico em higiene dental, pois executavam procedimentos preventivos de rotina na clínica. O 2.° grupo de acadêmicos retornava da biblioteca onde permaneciam realizando suas leituras que serviam como subsídio para a discussão coletiva e esse procedimento instigava a busca de suporte teórico para discutir sobre metodologia científica e a prática odontológica a ser realizada naquele dia pelo estudante (segunda discussão).

Como uma parte do grupo de alunos encontrava-se ausente na primeira discussão, na biblioteca, e na Segunda, atuando preventivamente na clínica, o colega com o qual ele formava dupla e que estava presente à discussão, tornava-se responsável em repasssar-lhe

informações sobre temas trabalhados, os quais seriam apresentados em relatório escrito ao pesquisador na aula seguinte.

Encontro XVI

Numa **quinta etapa**, que coincidia com o final do semestre, foi aplicado um "questionário semi-estruturado" (ver Anexo III p.164) no qual as questões enfocavam as duas metodologias: a tradicional e a do "aprender a aprender", nele o acadêmico poderia relatar suas opiniões e sentimentos sobre a experiência vivida, o que ocorreu no final do 2° bimestre.

Os depoimentos obtidos pelos questionários semi-estruturados constituiam a reflexão crítica dos trinta estudantes a ser analisada na pesquisa. A contribuição significativa dos sujeitos foi referente ao processo pedagógico (o papel do professor, o papel do aluno, o aprendizado adquirido) e a metodologia que busca levar da reprodução do conhecimento para à produção do conhecimento.

Durante o transcorrer da pesquisa, os encontros, que totalizaram quinze, sucediam-se semana após semana. Os fatos foram registrados num diário da pesquisadora o que facilitou a avaliação diária do desempenho de cada aluno, tanto individual como coletivamente, nas discussões e nas atividades clínicas. A pesquisadora, ao término de cada encontro fez suas anotações no diário, realizando sua autocrítica como educadora o que propiciou uma constante reflexão para a próxima ação educativa.

A avaliação do estudante na metodologia do "aprender a aprender" seguiu dois aspectos: "acompanhamento qualitativo da evolução do aluno e os indicadores de competência"(Demo, 1996:37).

Para avaliar qualitativamente o aluno, a pesquisadora orientou-se por suas anotações livres no diário. O Primeiro aspecto observado foi o progresso pessoal de cada estudante, ao considerar a ritmo próprio do indivíduo em todos os três momentos, especialmente no grupo de discussão, ao teorizar a prática vivenciada na clínica odontológica. A pesquisadora procurou motivar quem participava pouco, quem não dominava o conteúdo e quem comportava-se fazendo tudo com superficialidade.

O Segundo aspecto, os indicadores de competência na avaliação do aluno constituem: a) o interesse do aluno e sua atitude de pesquisar, foram traduzidas pela preocupação do acadêmico em buscar informações, com responsabilidade e autonomia; b) a elaboração própria, quando o aluno apresentava ao grupo de discussão, a interpretação do material pesquisado na literatura através de proposta ou contraposta teórica para sustentar a sua prática clínica, com esse procedimento o aluno pode demonstrar autonomia e responsabilidade; c) a participação ativa, como indivíduo e agente do grupo de discussão. O aluno ao argumentar no grupo de discussão, colocava sua produção do conhecimento em Odontopediatria. Ao refletir sobre a proposta clínica para o atendimento e a experiência vivenciada como cirurgião-dentista, quando realizava conduta e/ou procedimentos clínicos sustentados por seus referenciais teórico-práticos nesse processo, instrumentalizava seu raciocínio crítico.

Como pesquisadora, buscava a transformação da prática pedagógica "com" seus alunos no encaminhamento da pesquisa e no desenvolvimento das etapas de abordagem. O processo pedagógico avançou contemplando um ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, como propõe Lopes (*In:* Behrens, 1995:46).

> "a) adquirir domínio sobre os conhecimentos socialmente construídos de modo que possa como cidadão, atuar criticamente sobre a aplicação desses conhecimentos e sobre o uso ideológico de seu discurso científico;
> b) apoderar-se da ciência colocando em crise o seu próprio conhecimento e construindo um saber próprio que lhe facilite viver melhor como indivíduo e como classe;
> c) ter consciência de que todo e qualquer conhecimento é construído, fruto de uma objetivação, portanto é possível de ser modificado(...)
> e) compreender a possibilidade de convivência entre teorias diferentes e conflitantes os quais possuem valer epistemológico nos estreitos limites de seus campos de atuação

O desencadeamento da pesquisa exigiu repensar o atual ensino da Odontologia e a formação do profissional habilitado e qualificado, como agente competente e cidadão que precisa buscar uma qualidade de vida.

CAPÍTULO II

2. O ENSINO DA ODONTOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL

A sociedade brasileira como um todo, sociedade civil, política e acadêmica, tem-se questionado sobre a qualidade dos recursos humanos formados no Ensino Superior, em termos de sua competência formal técnica, científica e humanista, como profissional e cidadão, sua competência política.

O "Fórum Nacional" (1997:10) promovido pelo Conselho Regional de Odontologia - CRO-PR - reflete esta realidade, traduzida no pensamento de seu presidente: "Queremos encontrar caminhos para o problema da qualidade de ensino e abertura indiscriminada de faculdades de Odontologia, assim como novas perspectivas para o mercado de trabalho".

A formação de profissionais ao exercício da Odontologia no Brasil data de 1879 e permanece sob a responsabilidade das universidades e das instituições de ensino superior. Atualmente existem no país 90 cursos de graduação em Odontologia, nos quais se formam 8.236 profissionais por ano, são dados de 1996 do CRO-PR (Petrelli, 1996). Da população brasileira de 158.825.220, "somos em torno de 139.110 cirurgiões-dentistas". Para cada 1.142 habitantes, há 1 profissional, quando a relação é de 1000/1 preconizada pela Organização Mundial de Saúde. Enquanto a população cresce 1,82%, a de odontólogos prolifera na razão de 5,920 %.Outro fato relevante ocorre na distribuição regional de cirurgião-dentista, que se faz de modo desigual, privilegiando os pólos de maior desenvolvimento e, concentrando-se nos centros urbanos. Esta tornou-se a realidade de Curitiba, onde há 1 profissional para 700 habitantes, de acordo com os dados obtidos pelo CRO do Paraná (Petrelli, 1996). Nesta capital, estão instaladas três cursos de Odontologia,

o da UFPR, o da PUC-PR e da Universidade Tuiuti que formam em torno de 280 profissionais a cada ano.

Entretanto, os estudantes do ensino médio que aspiram a tornar-se futuros cirurgiões-dentistas deverão vencer o desafio do concurso vestibular. O curso de Odontologia é um dos mais procurados. Se, por um lado, este fato favorece o crescimento não controlado de novos cursos, principalmente no setor privado, por outro, o alto custo do instrumental a ser adquirido e a exigência de disponibilidade de tempo integral dificulta ou mesmo inviabiliza o acesso à profissão.

Ao se questionar o vestibulando do curso de Odontologia sobre o porquê de sua escolha, as respostas trazem como argumento primário: - é uma "profissão rendosa", e a imagem social do cirurgião-dentista que formam é do "profissional economicamente bem sucedido". Isto porque "ainda existe o mito de que tornar-se dentista é garantia de sucesso, prestígio e dinheiro" (Cordeiro, 1997:7). Além do mais, estudos que versam sobre evasão no ensino superior no estado de São Paulo revelam números insignificantes quanto à desistência do curso de Odontologia da USP. Por este motivo, Paredes (*In:* Perri de Carvalho, 1995:37), ao pesquisar sobre o tema "A Evasão do 3.° Grau em Curitiba", exclui o curso de Odontologia da UFPR e da PUC-PR do seu trabalho.

Os fatos tornam-se indicativos de que a Odontologia, na realidade brasileira, responde às necessidades da população em termos de manutenção da saúde bucal dos cidadãos. Contrariando esta condição, a Odontologia brasileira de ontem e de hoje detém um débito com a comunidade que se traduz em aproximadamente "2 bilhões de dentes cariados a serem tratados", do total de 5 bilhões de dentes (dados 1997 - Diário Popular), sendo que 147 milhões de brasileiros não têm acesso aos consultórios odontológicos, enquanto apenas 8 milhões têm este "privilégio" numa população de 15 milhões de brasileiros (Perri de Carvalho, 1995).

A tendência atual é de que estes números aumentem e a dívida social seja o legado para as futuras gerações. Isto porque a sociedade brasileira tem carência de profissionais formados não em número, mas numa qualidade em especial, habilitados a tratarem da realidade, instrumentalizados em seus conhecimentos técnico-científicos com visão humanista e social. Caso não haja propostas concretas de mudança, o profissional que está

sendo formado em "nossos cursos" será o resultado do "nosso" não trabalho, não ação, da passividade, do silêncio daqueles que, na contramão do conhecimento, foram vencidos pela explosão científica e tecnológica, marginalizados pelo progresso.

O enfrentamento desta realidade se faz no momento em que a sociedade e a universidade comungam esforços na busca de aprender com o passado para transformar o presente, fazendo deste um presente orientado para o futuro.

A universidade e a sociedade "somos nós", professores e profissionais nos papéis sociais vividos, na docência universitária e como cirurgião-dentista. Abre-se espaço que possibilite uma reflexão compartilhada pela ação consciente. "O que nos compele a analisar a problemática do ensino da Odontologia no Brasil é o anseio por um preparo educacional e profissional autêntico, legitimado pela autoridade da pesquisa, pela chancela da prática profissional, pela presença constante nas práticas ambulatoriais, no tempo integral e na dedicação exclusiva à docência e à pesquisa" (Souza, 1982:42).

Aqueles que dignificam a Odontologia, como profissionais e cidadãos, buscam suas respostas na tentativa de reverter o contexto sócio-econômico cultural brasileiro em que a profissão se encontra inserida.

Acredita-se que para entender melhor a situação acima descrita, faz-se necessário, antes de recorrer aos dados desta pesquisa, resgatar o processo histórico da Odontologia no Brasil, suas rupturas, sua identidade, a própria contribuição da área do conhecimento enquaiões; por conseguinte os cirurgiões-barbento teoria e prática de saúde bucal.

2.1 Ensino da Odontologia na Sociedade Brasileira

No Brasil colônia do século XVI, havia carência tanto de físicos (médicos), como de cirurgiros eram responsáveis pela prática de "pequenas cirurgias, sangravam, aplicavam ventosas e sanguessugas, clisteres escalda-pés, tratavam das doenças de olhos, extraíam dentes, barbeavam e cortavam cabelo". A partir do século XVIII, "eram os barbeiros que detinham a função de sangrar aplicar ventosas e sanguessuga, extrair dentes, barbear e cortar cabelo" (Oliveira, 1982:24).

Nos anos que antecederam o enfoque científico das profissões de saúde, o ensino informal da Odontologia acontecia de forma artesanal na relação mestre-aprendiz. O objetivo do trabalho realizado era o tratamento técnico-mecânico de remoção do dente e da substituição do elemento perdido, numa época em que se enfatizava o dente e não o paciente, o aprendizado era conseqüência da observação, tentativas de imitação e repetição fundamentado na prática clínica, baseado no empirismo. O progresso se fazia mais de forma artesanal do que científica. Aos cirurgiões-barbeiros e barbeiros que recebiam o aprendizado informal eram-lhes concedido um título, a carta de examinação, através da qual obtinha-se licença para o exercício da profissão de acordo com o Decreto 1764, de 14/05/1856.

No século XIX, a Odontologia começa a ser considerada como uma ciência. O ano de 1840 é a data da criação do primeiro curso formal de Odontologia do mundo, na cidade de Baltimore, Estados Unidos.

Este marco histórico da Odontologia foi possível porque na França do século XVIII, considerada como o país de maior cultura na época, o cirurgião militar Pièrre Fauchard publicou a obra "**O Cirurgião Dentista ou Tratado sobre os Dentes**", no qual revelava seus métodos e reunia todo o conhecimento sobre a ciência odontológica no mundo ocidental. Deve-se lembrar que, naquele tempo, todo o conhecimento terapêutico era guardado como segredo profissional. Coube a Fauchard delimitar o campo de atuação da Odontologia, separando-a da cirurgia geral e do ofício de "saca-dentes", determinando os deveres e serviços do cirurgião- dentista. Além disso, Fauchard, na sua prática profissional, instituiu a posição de tratamento do paciente, sentado em cadeira firme e sólida, mas confortável com o profissional em pé ao seu lado. Fauchard recebeu o título de o Pai da Odontologia por ser fundador da ciência odontológica.

O Baltimore Dental College estabeleceu o primeiro programa de graduação em Odontologia, com atividades e experiências formais fundamentadas nas ciências médicas e odontológicas, com origem totalmente distinta da tradição européia, pois na Europa, até os dias atuais, os conhecimentos sobre Odontologia são ministrados em faculdades de Medicina, em seguida à formação médica.

Ao analisar o processo histórico, Portilho (1997) considera:

> "A primeira grande ruptura epistemológica sistematiza a desagregação da Odontologia do âmbito relacional popular e passa em 1840 a construir a primeira faculdade de Odontologia... Constitui o rompimento da categoria com a sociedade para, de forma centrípeta, começou a crescer para si mesmo... Esta primeira ruptura conceitual entende a Odontologia como uma mercadoria a ser produzida e apropriada por alguns poucos, em detrimento a maioria, estando de acordo com o projeto liberal da época e com o início do modo de produzir capitalista, tende acabar com o artesanato e assumir o processo de monopólio, segregando-se dos aprendizes, fechando-se em recentes que artificializam a realidade para ensino"(p.5).

O ensino formal da Odontologia no Brasil teve início com o decreto n.° 7247, de 19/04/1879, que organizou o curso de "Cirurgia Dentária" anexo à faculdade de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. Em 1882, foi criado na Bahia o primeiro curso, entretanto o do Rio de Janeiro foi o primeiro a entrar em atividade. O mesmo teve um programa de curso próprio, não compartilhando disciplinas com o curso de Medicina; nascia independente. O programa de curso era formado por matérias básicas do 1.° ano: Anatomia da Cabeça; Histologia, Fisiologia, Patologia Dentária; Física Elementar e Química Mineral. No 2.° ano, por matérias profissionalizantes: Terapêutica Dentária, Medicina Operatória e Cirurgia Dentária.

Contudo, de acordo com Perri de Carvalho (1995), o ensino da Odontologia foi instituído oficialmente no Brasil em 25 de outubro de 1884, pelo decreto n.° 9311 do governo imperial, a Reforma Sabóia. O curso de início permaneceu vinculado ao curso de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Em 30/10/1882, pelo decreto n.° 3141, organizaram-se os laboratórios de Cirurgia e Prótese Dentária nas faculdades de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro, sem nada que os diferenciasse, seja na estrutura do curso, seja na metodologia utilizada.

Os programas curriculares estabeleciam três séries, diferenciando-se do primeiro apresentado em 1882. A 1.ª série constituía-se das disciplinas de Física, Química Mineral, Anatomia Descritiva e Topografia da Cabeça. Na 2.ª série, cursava-se Histologia Dentária, Fisiologia Dentária, Patologia Dentária e Higiene da Boca. As disciplinas de Terapêutica Dentária, Cirurgia e Prótese Dentária concluíam-se na 3.ª série.

A Faculdade de Odontologia de São Paulo, fundada em 1898, distinguia-se das demais pois surgiu vinculada à faculdade de Farmácia, a exemplo da Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará, em 1936.

O cirurgião-dentista recém-diplomado do final do século XIX atendia em seu gabinete, instalado em sua residência ou próximo a ela. O profissional liberal investia em equipamento e instrumental indispensável para o exercício de sua atividade numa clientela constituída de pessoas ligados a seu círculo social e familiar personificando o "dentista da família".

O século XX chega e com ele o programa do curso de Odontologia, como observa Marcos (1996) passa por modificações quanto ao tempo de duração em anos. Iniciou com dois anos, passou para três, estendeu-se para quatro, depois foi reduzido para três e retornou para quatro anos na Reforma do Ensino Superior, de Francisco Campos, que tratava da organização da Universidade do Rio de Janeiro e, por decreto, criou o estatuto das universidades brasileiras, em 11/04/1931. O decreto de 06/07/1931 estabeleceu o programa de curso com duração de quatro anos como padrão mínimo para o Brasil, que permanece até hoje. Na lei, não há disposição e organização da universidade para a pesquisa e sim para o ensino, contradizendo o discurso do governo naquela ocasião.

Em 1930, a Faculdade de Odontologia do Rio de Janeiro tornou-se autônoma, apesar de seu reconhecimento como faculdade datar de 1925. A autonomia conquistada abria espaço para a criação de novas disciplinas, além das previstas no programa obrigatório do curso de graduação.

Nesse mesmo ano é criado um ministério próprio que irá ser responsável pelos "negócios" da Educação e Saúde. Discutia-se, então, não somente as propostas dos "pioneiros da Escola Nova", como também a própria Reforma do Ensino de Francisco Campos. O ambiente social e político estava impregnado de debate e polêmica em torno da Educação e da Saúde. É nesse ambiente que surge uma proposta diferenciada para a nova universidade - USP -, "opondo-se a uma tradição voltada para a formação de profissionais liberais, de outra mais inovadora, centrada nas ciências básicas, nas humanidades e no desenvolvimento da pesquisa" (Perri de Carvalho, 1995:7). (O grifo é da pesquisadora).

A Faculdade de Medicina de São Paulo, antes de reunir-se à USP, já havia incorporado o modelo americano flexneriano, como também recebia apoio da Fundação Rockfeller. Em função disso, era permitido o ingresso de brasileiros a universidades americanas. Além de que seu fundador e diretor Arnaldo Carvalho reconhecia a pesquisa

como sendo função indispensável a uma escola superior. Deste modo, a Medicina era bem-vinda a integrar-se à USP.

Ao contrário da Medicina, a escola de Odontologia surgiu pela iniciativa privada e vinculada à escola de Farmácia. "Na época ambas eram consideradas desatualizadas e obsoletas de compreensão universitária" segundo Perri de Carvalho (1995). Por esta razão era questionada sua incorporação, pois temia-se que "velhas faculdades contagiassem os novos com vícios como oposição a pesquisa, pedagogia obsoleta e vaidade primária alimentando o autodidatismo" (Perri de Carvalho, 1995:8).

O professor Benedito Montenegro, (1932-33), teve a incumbência de remodelar a antiga escola, restabelecer o seu prestígio e agregá-la à Universidade de São Paulo, em formação. O trabalho chegou ao seu êxito no final dos anos 50, quando foi considerada a melhor do país (Perri de Carvalho, 1995).

O ensino de Odontologia dos anos 40-50 incorporava as descobertas científicas e o avanço da tecnologia na medida em que os conhecimentos técnicos se multiplicavam, o conteúdo programático das disciplinas aumentava e possibilitava a proliferação de um número cada vez maior de disciplinas que fragmentavam ainda mais o conhecimento generalista, tendendo à especialização precoce.

Na década de 50-60, as faculdades de Odontologia criadas no interior do Estado de São Paulo traçavam novas propostas, priorizando a pesquisa e ou reformulando seus programas dos cursos. Passado algum tempo, essas faculdades oficiais competiam em prestígio com a Faculdade de Odontologia de São Paulo. No final de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, permitia a liberação do processo de criação de novas faculdades, além de que a legislação previa amparo financeiro à iniciativa privada no campo de ensino.

O progresso resultante da tecnologia e da ciência conduziam à crescente renovação dos referenciais teóricos e práticos, fazendo com que os educadores revisassem seus planos de curso com maior freqüência. O avanço técnico científico aliava-se aos fatores de ordem sócio-econômico-cultural que asseguravam estas necessidades a exemplo da conscientização do povo para os problemas de saúde, o aumento do poder aquisitivo,

desenvolvimento cultural da população, a urbanização das zonas rurais, uma prática de saúde direcionada aos menos favorecidos, as campanhas de incentivo ao combate de doenças, privilegiando-se a prevenção e facilitadas pelos meios de comunicação de massa. O que se destacou que a evolução científica da Odontologia, no que diz respeito a métodos, técnicas e materiais, instrumentais, tornava o atendimento clínico mais rápido e confortável.

Lendo Vieira (1975), percebe-se que nos anos 60, nos Estados Unidos, a Associação Dentária Americana (ADA.), o governo e os docentes do Ensino Superior envolviam-se em experiências de ensino. As escolas americanas de Odontologia criavam modelos próprios de plano de ensino. Isto se deve aos fatos constatados nas faculdades em relação à educação odontológica recebida pelos recém-formados, que apresentavam uma situação especial. Esta pode ser caracterizada, em termos de recursos humanos, como de bom nível de inteligência dos estudantes, motivados e ansiosos em aprenderem; associado a um quadro de bons professores, excelentes especialistas em suas áreas. Os recursos materiais eram de nível satisfatório, representados pelas condições de instalação e o equipamento. O tempo de permanência do estudante no curso era considerado adequado, no entanto, apesar dos esforços empreendidos, há autores que manifestavam a preocupação, dizendo que: "existe uma sensação desconfortável de que nós falhamos em alguns aspectos, porque o produto final não condiz com o esforço, o tempo, o dinheiro despendido com ele" (Vieira, 1975:30). As causas desta problematização levantada por Sciaky (*In*: Vieira, 1975) na condição de educador, foram colocadas em quatro tópicos, nos quais observa a influência da filosofia positivista na educação odontológica e a modo de enfrentá-los, assim interpretadas pela pesquisadora:

I - A formação básica nas profissões de saúde tem sido desprezadas, levando a não compreensão do homem em sua totalidade, condições indispensáveis para relação entre profissional e o paciente.

II - A pedagogia da transmissão caracteriza-se pelo grande número e a não articulação das informações que se ensina ao estudante, não lhe permite construir um raciocínio.

III - Apesar de que se deseja privilegiar a prevenção e o diagnóstico precoce, obteve-se a excelente técnica, porque os programas dos cursos não sofreram alterações nesse sentido nas últimas décadas.

IV - Os programas dos cursos são organizados direcionando a adequar-se ao professor e não ao aluno.

No Brasil, esta inquietação tomava conta dos educadores, professores cirurgiões-dentistas, pois a situação vivenciada assemelhava-se aquelas relatadas. A Faculdade de Odontologia de Uberlândia é um exemplo de uma proposta que busca a confrontação da realidade diagnosticada anteriormente. Ao ser formada, teve como idéia básica a organização de uma escola de Odontologia moderna, com uma filosofia voltada primariamente à prevenção da doença, e ao atendimento do paciente; desse modo propõe a conscientização da comunidade com o objetivo de melhorar o seu padrão de saúde e prestar a manutenção dessa condição.

A Universidade de Brasília, criada em 1961, a partir de proposta do antropólogo Darcy Ribeiro, propôs a incorporação da pesquisa ao ensino universitário à todos os curso, inclusive a Odontologia (Ribeiro, 1975). Entretanto, isto não aconteceu, porque o golpe civil-militar de 1964, particularmente o AI 5, de 1968, veio interromper a continuidade prática da proposta inicial.

O ano de 1965 marcou a implantação da pós-graduação no Brasil. Nesta época, existiam 23 cursos de mestrado e 10 de doutorado na área de Odontologia (Marcos, 1995). Competia a esses cursos a função de pesquisa na universidade, voltada à produção do conhecimento científico na área. Entretanto, observa-se que os cursos de especialização, na sua maior parte eram ministrados em entidades profissionais, aumentando em número à medida que o ensino de graduação recebe críticas quanto à sua qualidade.

Segundo Marcos (1996), citando Hambuerger "... a pós-graduação representa uma resposta ao projeto desenvolvimentista para o enfrentamento dos problemas políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira, mediante a formação de recursos de alto nível e de professores de ensino superior"(p.1).

A reforma universitária de 1968, consubstanciada na Lei 5540, sustenta o princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa; entretanto, no regime autoritário da época, permanece o discurso, não se efetivando na prática.

Os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) deveriam articular ensino e pesquisa. No entanto, permanece a tradição de se privilegiar pesquisa nas áreas científico-técnicas e biológicas, de acordo com os dados dos relatórios de atividades e do Arquivo Memória do CNPq (Marques, 1989:9). Dessa maneira, a reforma articula politicamente a disfunção entre a universidade e o processo de desenvolvimento brasileiro, no sentido de formar profissionais competentes para atuarem na comunidade a que se destinam. Em outras palavras, "...o problema medular da universidade contemporânea consistia em procurar estabelecer uma correspondência cada vez mais concreta entre as "formas de estudo" e "formas de vida", cabendo à universidade a missão irrenunciável de formar homens capazes de ter a visão total dos problemas e de nessa totalidade, situar o campo criador da própria habilitação profissional" (Loureiro, s.d.:442).

Se a década dos anos 60 foi marcada, na educação superior pela criação da UNB e pela reforma Universitária de 1968, os anos 70 caracterizam-se por um aumento desenfreado dos cursos de graduação e formação de tecnólogos em instituições particulares, conhecidas como "indústria da educação", pois ao serem criadas ignoravam as reais necessidades regionais. Como conseqüência, as faculdades que surgiram aumentaram o número de escolas no equivalente a um terço do total destas, reafirmando o mercantilismo, o caráter financeiro na exploração do ensino pelo capitalismo que rege o sistema econômico brasileiro. De forma que "as teorias de reprodução social admitem a dependência da educação em relação à sociedade e concluem que a educação e a escola tem imaginação reprodutiva, na medida em que reproduzem a sociedade de classes e modo de produção capitalista" (Silva, 1990:6). Dentro deste contexto historico, a Universidade Católica do Paraná formou a sua turma pioneira do curso de Odontologia (06/01/81).

Na medida em que os programas dos cursos são elementos que de certa forma influenciam determinadas práticas didático-pedagógicas e, entende-se que uma síntese das resoluções governamentais que, por sua vez, impactaram os programas dos cursos de Odontologia, colabora na melhor compreensão do curso de formação de cirurgiões-dentistas da PUC-PR.

A Resolução n° 4, do Conselho Federal de Educação, de 3/09/1982, teve por objetivo mudar o perfil do curso de Odontologia no Brasil. Estabeleceu o conteúdo mínimo para a formação do clínico generalista, determinando uma carga horária mínima de 3600 horas, distribuídas em 8 semestres.

Em 1982, o programa do curso incorpora as disciplinas de Psicologia, Antropologia e Metodologia Científica. Alguns as consideravam "perfumarias", enquanto outros apreciavam o processo de renovação da educação odontológica. A incorporação das ciências comportamentais e sociais no programa de curso possibilitam uma visão integral de homem quanto ao manejo dos pacientes, como também auxilia na produção do conhecimento tão necessário na sociedade atual.

Outra inovação foi a transformação do Estágio de Clínica Integrada em matéria profissionalizante, na Disciplina de Clínica Integrada. Assim objetiva-se oferecer aos formandos que cursam o último período do curso a visão da Odontologia generalista, pois oportuniza o atendimento integral do paciente. Até então, cada disciplina curricular do ciclo profissionalizante desenvolvia-se de acordo com a especialidade de seus conteúdos, transmitindo ao acadêmico informações fragmentadas e desarticuladas.

O ensino da Odontologia, fundamentado que está num programa oficial do curso de graduação, organizado por uma comissão de especialistas de ensino de Odontologia do MEC, tem por objetivo: "Formar um cirurgião-dentista com habilidades de aplicar princípios biológicos, técnicas e éticos para resolver os problemas das doenças buco-dentais mais prevalentes na região geo-educacional da instituição em programas estratégicos de interesse nacional", parecer n.° 37/82, conforme o dispositivo no artigo 26, da Lei 5540, de 28/11/68.

Este parecer explica-se da seguinte maneira: formar "um clínico geral voltado para os problemas de saúde bucal com filosofia preventiva e social, apto e conscientizado para atuar na comunidade integrando-se às atividades das outras profissões de saúde" (Marcos, 1995:16).

O produto resultante do programa oficial do curso de graduação em Odontologia não encontra semelhanças no parecer. A situação atual pode ser revelado nas palavras de Marcos:

> "os cursos de graduação, em geral, são determinados pelo mercado de trabalho, referenciado no aspecto liberal da profissão. A formação do clínico geral sem uma identidade no ensino, se perde no limite do conhecimento específico adequado e conduz ao modelo especializante precoce (clínica seletiva, individual, tecnologia de moda) *marketing* da indústria e comércio de equipamentos e educação odontológica" "o resultado disso é a formação "descuidada" do graduado, com a conseqüente mediocridade no saber fazer odontológico e a falta de compromisso social"(1996:52).

A continuidade desse estudo segue em direção a organização do programa do curso de graduação em Odontologia, o qual subsidia o ensino dos referenciais teórico-práticos e que habilita o graduado ao exercício profissional. De modo especial, objetiva-se analisar a construção do programa do curso de Odontologia da PUC-PR, percurso comum entre a pesquisadora e os acadêmicos envolvidos. Ao reconstruir o ontem, favorece a pesquisadora a compreenção de suas possibilidades e limitações na perspectiva de transformar o ensino tradicional.

2.2 O ensino da Odontologia e os programas dos curso de graduação

Os programas dos cursos de Odontologia, recém-implantado, baseava-se no modelo norte-americano das ciências biomédicas. A Odontologia e a Medicina, apesar de constituírem cursos distintos no modelo americano de educação, formando profissionais em suas áreas específicas, têm em suas raízes laços de união. Esta dupla aptidão ao exercício da Medicina e da Odontologia se faz presente em um único homem na maior parte das civilizações do passado, ainda hoje, na Europa.

A concepção do programa do curso de Odontologia nos Estados Unidos sofreu influência do relatório Flexner, tal como pode ser observado a seguir.

Em 1910, a pedido da Fundação Rockfeller, o educador da Universidade de John Hopkins, Abrahan Flexner (1930), elaborou um relatório sobre as faculdades de Medicina. Essa universidade pretendia organizar um centro de excelência na área médica. As sugestões para reforma do ensino propunham um programa de curso com duração de 4

anos em hospital reconhecido, seguido do internato obrigatório, o estudo de 1 a 2 anos de matérias básicas, tais como: Anatomia, Microbiologia, Fisiologia e Bioquímica, e a filiação da escola de Medicina a uma universidade e a incorporação da pesquisa ao programa de ensino.

O relatório Flexner (1930) tornou-se um marco pois delimitava duas correntes em termos de programa de curso para as ciências biomédicas: uma flexneriana, com ênfase no indivíduo, e a outra virchowiana, com ênfase no fator social, ressaltando o papel do meio ambiente sobre a saúde do homem.

A construção do programa do curso, sob a ótica flexneriana, fundamenta-se no paradigma positivista que traz suas raízes históricas nos ideais de Descartes e Galileu. De acordo com Bússola (1990:34-35), para Descartes, o homem é um ser fragmentado entre corpo e mente. Este autor resumiu as idéias de Descartes, dizendo que "ele deu continuidade ao pensamento filosófico de Galileu, afirmando que tudo aquilo que existe, ou é substância pensante, ou é substância extensa. Pertencem à esfera da substância pensante além do espírito que pensa, também Deus e os atributos da alma: pertence à esfera da substância extensa tudo quanto tem extensão figura movimento peso dimensão, enfim corpos.

Descartes, segundo Bussola (1990), tinha um conceito mecanicista em relação ao corpo, explicando o funcionamento do organismo como o de uma máquina. Para um homem religioso como ele, era plausível aceitar a comparação entre corpo e a máquina; entretanto, não a concebia para a mente. A solução veio com a separação entre corpo e a mente, na qual o corpo servia de receptáculo imperfeito para a mente.

O enfoque mecanicista fazia do homem, matéria objeto de estudo, "dividiram o ser humano em partes, como o fez na Medicina, só que na Odontologia tirou a boca do corpo (até para o ensino da anatomia, restauração e reabilitação), dividiu o sistema estomatognático em dentes (dentística), polpa dentária (endodontia), gengiva (periodontia) e outros" (Portilho, 1997:5).

Perdia-se a totalidade do ser humano, surgindo a fragmentação que o individualizou, conduzindo a especialização em Odontologia. Desagregava-se, assim o corpo da mente,

criando a dicotomia. Esta pode ser observada quando a profissão "passou a se preocupar somente com o indivíduo, segregando-lhe da família, dos grupos sociais, do tecido social como um todo...", associado à "segregação da sociedade e de seus problemas..." (Portilho, 1997:5).

Como já foi relatado, os cursos de Odontologia passaram a orientar-se pelas sugestões de Flexner. As disciplinas do ciclo básico são ministradas nos dois primeiros anos. O curso tem duração mínima de 4 anos, após as disciplinas profissionalizantes segue a Displina de Clínica Integrada, anteriormente estágio, do mesmo modo que o internato na Medicina.

2.2.1 O ensino e os programas do Curso de Odontologia da PUC-PR

Nesta universidade, o ensino de Odontologia orientou-se pelo modelo flexneriano. O programa do curso iniciou com um período de quatro anos e tem hoje a duração de quatro anos e meio, sendo os dois primeiros, o ciclo básico e mais dois de matérias profissionalizantes e seis meses de clínica integrada como estágio curricular. A não transformação do estágio curricular em matéria profissionalizante entra em desacordo com a Resolução da CFE, em vigor desde 1982 e as recomendações da ABENO. Isso prejudica o desempenho do aluno no exercício da Odontologia generalista e na promoção do atendimento integral do paciente, como constataram Padilha (1995:194) e colaboradores, quando afirmam que "essa integração de conhecimentos tem orientação preventiva, pois objetiva preservar a integridade da saúde bucal, estabelecida através de uma ordem de procedimentos operatórios definidos pelas prioridades terapêuticas, permitindo, ainda discussões inerentes à prática odontológica: prática especializada x prática de Odontologia geral e Odontologia preventiva x Odontologia curativa".

Historicamente, os programas dos cursos têm expressado a fragmentação do conhecimento. De acordo com o paradigma positivista, a fragmentação se faz necessária para que seja possível o aprofundamento dos conteúdos. Segundo Mesquida (1977 : mimeo.), o acentuado número de disciplinas, torna o programa de curso enciclopédico impedindo a reflexão crítica dos conteúdos. A fragmentação leva ao reducionismo, o que

favorece a quem ensina e não àquele que aprende, fazendo com que seja limitado o conhecimento trabalhado na disciplina, na qual há uma seleção de conteúdos do programa, vindo a dificultar a compreensão do estudante.

O programa do curso é dividido em ciclo básico, composto de matérias teóricas, algumas associadas à experimentação laboratorial e ciclo profissionalizante. Este compõe-se de disciplinas que são especializações da Odontologia e associa a teoria à atividade clínica. A organização acadêmica dividida em dois ciclos dificulta a produção do conhecimento, dicomotizando teoria e prática. As disciplinas profissionalizantes carecem de fundamentação teórica das básicas, como podem ser observadas nas respectivas ementas enquanto a teoria nas básicas, não se relacionam a prática clínica nas profissionalizantes (Manual do Curso, 1996:12-21). Assim, a Displina de Clínica Integrada que se encontra no último semestre do curso, tem a responsabilidade de articular os conhecimentos teórico-práticos, compondo uma Odontologia generalista, nesta o aluno permanece seis meses em regime de meio período. Entretanto, quando a Clínica Integrada acontece como estágio curricular, o graduando permanece exclusivamente em atividades clínicas, treinando suas habilidades na realização de procedimentos clínicos; privilegia-se o saber fazer, exigindo-se do aluno um modelo de desempenho profissional.

Ao analisar o curso de Odontologia da PUC-PR, verifica-se que o programa vigente do curso constitui-se num amontoado de disciplinas divididas em dois blocos de informações. O ciclo básico privilegia o saber teórico e o ciclo profissionalizante o saber fazer, em comum apresentam o teorizar em sala de aula e o aprender fazendo na prática, que na verdade pode ser traduzido por um fazer teórico-clínico no qual se desenvolve uma postura de treinamento na atividade prática. As clínicas odontológicas na universidade, podem ser consideradas como a simulação mais próxima da realidade, na qual os alunos procuram imitar a postura profissional de seus professores cirurgiões-dentistas.

Um dos motivos que conduz a constante restruturação do programa de curso, como pode constatar pelo capítulo anterior, provém da necessidade de atualizar-se, frente ao progresso da ciência e tecnologia ocorridos nos últimos anos. Essas mudanças são caracterizadas principalmente pela introdução de novas disciplinas, pelo tempo de duração do curso e a retirada de materiais ou conteúdos considerados ultrapassados. O que leva o programa de curso a ser comparado a um "supermercado de ofertas" de disciplinas onde os

professores apenas ensinam, "ver um pouco de tudo é apenas ofertar o nada", nas palavras de Demo (1991:175).

De acordo com este autor, o programa vigente do curso, denominado de "extensivo", é trabalhado de modo horizontalizado, comprometido com a quantidade de conhecimentos, que repassa uma visão geral dos assuntos fazendo-o de modo genérico e superficial. O desempenho construtivo desse sistema educativo propõe a instrução e o treinamento.

O programa de um curso obedece a uma normatização oficial. Se de um lado o programa mínimo do curso de Odontologia impõe um número mínimo de conhecimentos e habilidades para garantir a formação de um profissional competente em condições de atuar na sua área de ação, por outro lado congela a realidade quando estabelece a carga horária mínima distribuída de modo equivalente para cada disciplina e os conteúdos programáticos trabalhado pelas disciplinas isoladamente destinam-se a alcançar objetivos pré-estabelecidos de modo a buscar a homogeneidade do que se deve ensinar para que o produto final resulte "num sistema comum de conhecimentos a todos os alunos de forma que tal sistema não é só ineficiente e contraprodutivo como ademais esta sujeito a críticas por razões morais" (Kelly, 1986:138).

A multidisciplinaridade na qual se constitui um programa do curso, que se destina a estudar o ser humano em partes é o resultado da disciplinaridade positivista que prende o homem ao domínio do material, contribuindo para a formação de um profissional que apresenta ausência da compreensão da ciência odontológica e de vivência como profissional da área.

Algumas disciplinas curriculares do curso de Odontologia, ao tratarem o mesmo tema o fazem por diferentes enfoques, buscando a contradição, sem explorar as filosofias diferentes que as orientam como considerações pertinentes à produção de conhecimento (ver Behrens, 1995:46). A situação descrita mostra a contituição de blocos distintos, estanques e raramente complementares, exemplificando o que se afirmou, o conteúdo programático trabalhado na disciplina de Microbiologia, Patologia Bucal e Cariologia em relação à doença cárie. As disciplinas de Preventiva e Odontopediatria, quanto ao tratamento preventivo restaurador e reabilitador dos pequenos pacientes .As disciplinas Ortodontia e Odontopediatria, em termos do momento adequado à atuação na dentição

decídua e mista; enquanto a segunda orienta o acadêmico, o tratamento precoce da maloclusão na dentição decídua ou mista, a primeira tende a adiá-la para o final da dentição mista.

Ao explorar teorias diferentes, estas disciplinas não se propõem ampliar horizontes porque a produção do conhecimento não se faz perseguindo respostas certas, teorias convenientes mas centradas no contexto da realidade social das questões.

Dessa maneira, o conteúdo programático, ao ser trabalhado na disciplina, se faz de modo linear, horizontalizado. Além de não procurar relacionar umas disciplinas com as outras, integrando assuntos comuns entre elas e verticalizando o conhecimento. Faz-se necessária promover a integração do ensino das disciplinas básicas com as profissionalizantes, para que a teoria fundamente a prática clínica e esta necessitando daquela leva-a a teorização da prática clínica, de modo que se confirme na prática, as previsões teóricas (Demo, 1996).

Há também a dificuldade de articulação dos temas pertinentes do conteúdo programático disciplinar, o que não é somente um problema enfrentado pelo estudante, podendo ser também observada na atuação dos docentes que compõem a equipe disciplinar ao darem aulas teóricas sobre o mesmo assunto. Alguns professores transmitem o conhecimento, repassando um grande número de informações, desconectadas, em sua maioria, que devem ser memorizadas pelo aluno. Em contraste, há professores que atuam no sentido de produzir coletivamente o conhecimento como uma corrente de informações conectadas pela reflexão de temas pertinentes estimulando no aluno o raciocínio teórico-prático participante.

A ação docente que privilegia a pedagogia da transmissão, fruto do paradigma positivista, determina que conteúdos venham a ser analisados em unidades mínimas (reducionismo) e dicotomicas, de modo que na aula teórica se teoriza e na aula prática é privilegiado a execução de procedimentos clínicos. Esta simplificação leva à aquisição do conhecimento atomizado, favorecido pela condição do cirurgião-dentista no exercício profissional no consultório, que o faz de modo solitário e individualmente, orientado por "receitas". Isto porque, ao concentrar-se na seqüência técnica, segue todas as etapas do processo de modo ordenado e fidedignamente chega-se a um produto. Isso caracteriza a

postura do profissional incapaz de criar, imitador de soluções originárias das receitas apreendidas em sala de aula e/ou nos manuais.

No programa do curso de Odontologia da PUC-PR, o ciclo básico apresenta disciplinas comprometidas com a formação do homem, mas sem nexo com o cirurgião-dentista, tais como Filosofia, Antropologia, Teologia, que são desvalorizadas e segregadas, tanto pelo corpo discente, como pelo docente. Segundo Bussola (1990:53), esta situação pode ser explicada pela seguinte afirmação de Augusto Comte: "...deve-se substituir a especulação racional da filosofia pelos dados positivos das ciências".

As disciplinas curriculares comportamentais e sociais são de importância para o odontólogo, no trato com a pessoa humana fragilizada pelo processo da doença, e devem ser revalorizadas pelo cirurgião-dentista graduando e graduados. O paciente demonstra comportamentos especiais frente às ações de saúde e se faz necessária a avaliação destes comportamentos e a situação especial vivida na relação profissional-paciente. A postura do profissional para o enfrentamento da condição de dor, do sofrimento do ser humano exige autocontrole como profissional. Assim sendo, tanto a disciplina de Psicologia, como as demais provenientes das ciências humanas e sociais (como Antropologia, Filosofia, e outras), colabora com a formação humanista e social do educando nutrindo-o de conhecimentos oportunos e necessários. Entretanto, estas disciplinas curriculares são denominadas de "perfumarias", no meio universitário, pois estudantes e docentes preocupam-se mais com a formação técnica e com a ciências de sua área especifica de conhecimento do que com aquela que lhes possibilita uma visão humanísta e social do mundo.

Para minimizar, este descrédito por parte dos acadêmicos, a Odontopediatria, como disciplina profissionalizante, aborda temas de psicologia, pois atende a uma clientela de diferentes idades, do bebê ao adolescente. Durante as aulas teóricas, observa-se uma atitude descompromissada por parte de alguns alunos, traduzido por brincadeiras quando se trata de temas pertinentes ao universo do pequeno-paciente. Contudo, na atividade clínica a postura acadêmica se transforma em reação de medo frente ao primeiro choro do paciente infantil, inseguro que está pela ausência de fundamentação teórica de como atuar nesta condição especial.

Nas disciplinas constantes do programa de curso, a compreensão do trabalho docente sobre os conteúdos programados a serem ofertados aos estudantes, privilegia-se a transmissão de informação e não a produção do conhecimento; a memorização e não o aprendizado. De modo que a disciplina de Metodologia Científica poderia desempenhar um importante papel, pois possibilita a reversão dessa condição, ao trabalhar a leitura, a interpretação pessoal do aluno, orientando seu modo de estudar, colocando-o na condição de "aprender a aprender", resgata a reflexão, a análise crítica, a síntese, a capacidade intelectual para se construir o raciocínio indispensável ao profissional e cidadão competente. Raciocínio perdido que foi no processo de escolarização do ensino fundamental.

Apesar do papel descrito acima e pelo fato de situar-se no 1.° ano do curso, a disciplina de Metodologia Científica não consegue romper o "preconceito" positivista dos estudantes que acreditam na supremacia da técnica para formarem-se como cirurgiões-dentistas, exigindo a transmissão de informações e não a produção do conhecimento, privilegiando a memorização e não a criação do conhecimento novo.

Ao cursar as matérias do ciclo profissionalizante, o aluno sente que finalmente está se preparando para exercer o ofício de cirurgião-dentista. Neste momento, discutem-se métodos e técnicas para realização dos procedimentos clínicos em disciplinas que são especialidades da Odontologia: Dentística, Endodontia, Periodontia, Prótese, Cirurgia Buco-Maxilo-Facial e outras.

> "Ocorre que cada uma delas acaba analisando o indivíduo por um único prisma que o caracteriza a partir de um diagnóstico específico. Os sinais patognomônico de determinada doença bucal o classificará como "o paciente de uma determinada especialidade". Tanto que um dos primeiros contatos que o acadêmico vivencia como o usuário se faz através da disciplina de semiologia. O encaminhamento para as especialidades é uma conseqüência desta organização de serviços" (Negrão, 1996: 22).

As considerações feitas por Negrão acontecem em quase todas as disciplinas profissionalizantes da PUC-PR. Na disciplina de Odontopediatria, procurou-se oferecer para atuação do graduando a possibilidade do raciocínio clínico para realização do diagnóstico, prognóstico e plano de tratamento, promovendo a reflexão associada à ação profissional em pediatria, conduzindo a uma conduta preventiva restauradora e

reabilitadora dentro das limitações relativas à idade do paciente infantil. Nela se enfatiza o manejo do comportamento, utilizando conhecimentos de psicologia aplicada à Odontopediatria. Para que seja possível a realização do atendimento integral do paciente, parte-se de um exame clínico além do radiográfico. Naquele realiza-se a anamnese, levantando-se dados da história pregressa, de tratamentos já realizados, da saúde geral e das necessidades atuais do tratamento do paciente.

2.2.2 A problemática dos programas dos cursos no ensino da Odontologia

Considera-se que os odontólogos formados nos programas dos cursos vigentes são o produto da atomização do conhecimento em disciplinas curriculares. Nestas, privilegia-se o ciclo profissionalizante, mas não se limita a ele. A supervalorização não se faz exclusivamente pela atitude do aluno, fascinado com a tecnologia dos equipamentos modernos e sofisticados, mas principalmente pelos professores cirurgiões-dentistas que são especialistas no seu campo de atuação com qualificação e competência compatíveis com as exigências da modernidade na área de saúde.

O perfil do profissional que hoje atua como cirurgião-dentista na sociedade brasileira independente do tempo de formado, seja 3, 10, 20, mais de 30 anos, apresenta as características inerentes ao programa vigente. O produto resultante destes são recursos humanos formados para exercer uma Odontologia cientificista.

Santos (1987), baseando-se em Japiassu, crê que se pode evidenciar a dimensão epistemológica que orienta tais cursos:

> "O cientificismo postula que o conhecimento, quer pelo seu desenvolvimento, quer pela sua transmissão pelo ensino, deve ser cortado em várias especialidades. Para toda a questão referente a um domínio qualquer do conhecimento, somente a opinião do *expert* deste domínio merece crédito: para cada setor do conhecimento, só o *expert* conhece. Por outro lado, somente a ciência e a tecnologia, que dela decorre, poderão resolver os problemas do homem, quaisquer que sejam, e somente os assessores técnicos estão habilitados a participar das decisões, pois só eles sabem" (p. 39).

Para confirmar a constatação acima, buscou-se o auxílio de pesquisadores que trabalharam o tema em questão, por acreditar que apriori estes autores, mesmo sem citá-los à exaustão, poderiam ser úteis para corroborarem teoricamente nessa pesquisa.

Os elementos ideológicos que orientam a Odontologia cientificista marcam e conformam um tipo profissional inadequado às necessidades da sociedade brasileira. Autores como Mendes (1982), no artigo "**Modelo Tradicional de Ensino da Odontologia**", como Pires Filho (1985), em seu trabalho "**Ensino Odontológico-Realidade**", e Santos (1987), em sua obra "**Ideologia, Conhecimento e Saúde**", alertam para esta realidade, sendo unânimes em apontar os seguintes pontos em comum: o tecnicismo ou a tecnificação do ato odontológico, a especialização, o biologismo, a individualismo, o curativismo ou a ênfase na Odontologia curativa. Mendes acrescenta o mecanicismo, enquanto Pires Filho adiciona o mercantilismo, o monopolismo e o cientificismo.

Marcos (1995), em seus artigos "**Criação de cursos de graduação em Odontologia e novas propostas acadêmicas**", e "**Tendências da pós-graduação em Odontologia**" (1996), reitera o pensamento dos autores acima citados. No primeiro, posiciona-se ao comentar o tema "**Tempo de reflexão, perspectivas sobre a educação odontológica**", e no segundo, ao propor o "debate amplo participativo entre os diferentes segmentos da universidade e sociedade organizada visando à articulação de novas estruturas e formulação de estratégias pedagógicas e acadêmicas" (p. 48).

A problemática do programa de curso que instrumentaliza a formação de profissionais inadequados às exigências sociais, encontram-se nas questões levantadas pelos autores, nas quais se faz:

- **o tecnicismo ou a tecnificação do ato operatório**: os recursos humanos provenientes do 2.° grau, os técnicos em Odontologia (protéticos), auxiliares odontológicas e técnicos em higiene dental; como do 3.° grau, os cirurgiões-dentistas; do 4.° grau, os especialistas, mestres e doutores em Odontologia, formam-se destituídos da capacidade de pensar e refletir socialmente sua prática, tornando-se técnicos, cujo parâmetro de qualidade é medido pelo grau de densidade tecnológica de executar procedimentos clínicos e na incapacidade de promover ações de saúde, de atitudes preventivas. Além de que os mestres

e doutores são destituídos de uma formação pedagógica adequada à sua ação docente como educadores, centrada que está nas atividades de pesquisa;

- **a especialização**: promove o saber específico; fragmentando o conhecimento, perde-se a compreensão do todo, a concepção holística do conhecimento universal. O profissional é formado para o mercado de consumo e não para as reais necessidades da população;

- **o biologismo**: produz uma visão simplista de "doença" como resposta orgânica a causas naturalmente adquiridas e não do "doente", como ser humano de dimensões físicas, psicológicas, espirituais e sociais, todas interdependentes;

- **o individualismo**: o paciente torna-se um caso clínico, sendo o único responsável pela propriedade da doença que desenvolveu, e não sujeito de sua coletividade, como representante das necessidades da comunidade em que vive;

- **o curativismo** ou ênfase à Odontologia curativa: nele se valoriza o diagnóstico e o tratamento da doenças, ao se incorporarem os produtos da tecnologia de ponta, evidenciando-se o processo fisiopatológico em detrimento a promoção da prevenção, evitando a instalação da doença;

-**o mecanicismo**: o corpo humano funciona como uma máquina, na qual, corrigindo-se o defeito recupera-se a função;

-**o mercantilismo**: ao transformar a saúde num bem de troca, acessível àquele que possui capital para comprá-la, e não como direito de todos;

- o **monopolismo**: o monopólio do saber, o que torna os profissionais incapacitados a partilharem seus conhecimentos entre si e com a população. Contrapõe-se à sociedade do conhecimento do século XIX, quando o conhecimento era a matéria-prima para se produzir ciência, tecnologia e cultura;

- **o cientificismo**: conduz à negação da cultura popular historicamente acumulada, a propósito de distanciar as camadas menos favorecidas da população, gerando um conhecimento próprio para a elite cultural do país.

Como viventes de uma sociedade moderna regida pela racionalidade positivista, abre-se a possibilidade de se introduzir uma nova disciplina, ao programa mínimo do curso de Odontologia, para promover o enfrentamento da problemática deste. A Bioética "que ensina a necessidade de pensamento crítico, o respeito ao paciente e a importância da ética não só na profissão, mas na vida" (Garrafa, 1997:17).

Segundo o professor cirugião-dentista Garrafa (1997), o conteúdo programático disciplinar: "ensina que o profissionalismo ético passa por três princípios: a) Autonomia: o consentimento informado e esclarecido que o paciente deve dar ao profissional de saúde antes de iniciar o tratamento; b) Beneficência: todo trabalho feito no paciente tem que ser bom sempre: 'uma prótese dentária não deve causar desconfortos futuros ao paciente', exemplifica; c) Justiça: a prática da tolerância generosidade e humanismo sem exclusão social" (1997:18).

O momento atual é de conscientização sobre a problemática do ensino da Odontologia que responde com o perfil do profissional descredenciado, às reais necessidades da sociedade. A organização acadêmica do curso, constitui-se de um fazer que homogieniza os cirurgiões-dentistas formados. Assim, se, de um lado, ele é objeto inerte, passivo, determinado que foi como proposta discutida por especialista e como tal encontra-se inscrito num documento (Manual do Curso, 1996:10-12), por outro lado é potencial de criação, quando esta proposta é traduzida na força das palavras que contêm uma filosofia de trabalho e de vida. Há pessoas credenciadas pelo seu universo de ação, pelo poder do conhecimento que detêm pela escolha da profissão de educar gerações, a dar início a esse fazer educativo na perspectiva de "trans-form-ação" na prática pedagógica. Por conseguinte, o programa vigente do curso não é simplesmente uma organização acadêmica de disciplinas curriculares, mas pela filosofia que o origina e dele emerge, limita e potencializa, otimizando a relação professor-aluno. Apesar desta relação constituir uma parceria de sujeitos participativos, a responsabilidade de conduzir esta relação está voltada ao professor decorrente da autoridade de sua vivência e de maturidade como profissional. O modo como acontece o seu pensar e agir docente pode democratizar o ensino ou ser fator de retrocesso autoritário, as palavras de Cunha (1989:156) alertam que "os valores se passam nem sempre de forma clara e determinada. Mas sempre de forma eficiente". Dessa maneira, o professor tornou-se a pedra angular do processo educativo

Biblioteca Central - PUC/PR

para a formação do homem, do cidadão e do profissional competente, ou de modo contrário, como diria Demo (1993:101), do "idiota especializado".

Assim, os agentes de mudança, seriam aqueles professores que incorporaram o espírito transformador e assumem uma postura de enfrentamento da realidade, pois encontram-se insatisfeitos com a sua prática pedagógica bem como com o produto universitário formado. Na maneira como desempenha seu papel docente no universo das relações sociais na universidade e na sociedade, o professor comprometido com projetos de mudança, arquiteta a construção e a reconstrução do processo pedagógico, buscando a unidade entre teoria e a prática na produção do conhecimento.

Apesar de comumente, o professor não participar da elaboração da organização acadêmica do curso, nem mesmo da construção do programa da disciplina (ementa, conteúdo, metodologia, etc.) que ministra, a sala de aula "locus" de certa liberdade, no qual o docente pode exercer autonomia didático-pedagógica e metodológica. Dessa maneira, a consciência de que sua prática pedagógica se reflete no universo discente, pode direciona-lo a constantemente, pensar e repensar o caminho percorrido. O primeiro confronto acontece na análise da prática docente do cirurgião-dentista no ensino da Odontologia pela metodologia tradicional que se faz no processo de ensino aprendizagem. "O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino, ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação, ele aprende" (Cunha, 1988:31).

2.3 A prática pedagógica no ensino tradicional nas escolas de Odontologia

O professor do curso de Odontologia, em geral, é um cirurgião-dentista que exerce a docência; mas tem na profissão liberal a sua principal atividade. Como profissional da saúde, tende a incorporar em sua prática clínica os avanços técnico-científicos da modernidade, o que o qualificaria na equipe biomédica, levando-o a superar o conceito de ter-se formado numa "faculdade desatualizada e obsoleta, de compreensão universitária" (Perri de Carvalho, 1995:8), como também o estigma social de "médico frustrado", que a

sociedade outorgava aos "dentistas de ontem". Hoje, o cirurgião-dentista recebe o respeito da comunidade científica mundial e da sociedade brasileira.

Comenta Madeira, sobre ação docente qualificada, ao prefaciar o livro "**Educação e Saúde em Odontologia**", escrito pelo odontólogo Perri de Carvalho (1995:V): "Já ouvi pessoas dizerem que o professor de Odontologia não está preparado para ensinar. É um profissional no seu campo específico que de repente passa a lecionar e o faz sem muita competência. Se essa assertiva é real para muitos, não é para ... que desde o início da carreira entendeu que seu verdadeiro papel era o de educador". Corroborando esta observação de Perri de Caravalho não é de mais relembrar que no ano de 1957, quando da apresentação do projeto de reforma do ensino odontológico pela comissão constituída por Juscelino Kubitschek, os estudantes do curso de Odontologia da Faculdade Fluminense de Medicina, por intermédio de seus representantes, apoiaram as seguintes propostas: a extensão do curso para 5 anos, o aumento do número de vagas, contrapunham-se à cátedra vitalícia, contudo, manifestavam-se a favor de que os catedráticos e assistentes fossem obrigados a fazer o curso de Didática de Ciências Naturais.

O exercício de duas funções sociais distintas a de professor e de odontólogo pela mesma pessoa, ora parecem se antagonizar quando se observa o depoimento dos estudantes, ao comentarem a falta de capacitação dos professores para a atividade docente, ora se complementam a exemplo do comentário de Madeira, professor de Anatomia, ao elogiar o trabalho de seu colega Perri de Carvalho, professor da disciplina de Cirurgia e Traumatologia. Estas duas posições antagônicas estimulam a pesquisadora à repensar a prática pedagógica nas escolas de Odontologia, objeto do capítulo que se segue.

Neste capítulo, encaminha uma reflexão e análise do fazer pedagógico do professor cirurgião-dentista, tendo em vista a sua qualificação à docência. O ensino tradicional que acontece nas escolas de Odontologia é a direção, é a proposta da pesquisadora ao discutir sobre os temas: a prática do professor cirurgião-dentista; o aluno sujeito e objeto da prática pedagógica; o paciente como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem e a universidade que se estende a sociedade através dos serviços de Odontologia.

2.3.1 A prática pedagógica do professor cirurgião-dentista

Como já foi observado os professores que compõem o corpo docente do Curso de Odontologia podem ser separados em dois grupos: os do ciclo básico, que se constitui das matérias fundamentais biológicas, e do ciclo profissionalizante. Essa distinção se justifica porque os professores do ciclo básico nem sempre são odontólogos, são professores da área biológica que não detém a visão do cirurgião-dentista, fato que os descredencia a estimularem os alunos à aquisição da teoria específica da área odontológica, porque torna-se difícil até impossível dar exemplos relativos a uma área que não é de sua atuação. A ênfase é dada ao conteúdo teórico das disciplinas do ciclo básico sem haver correlação com as matérias clínicas e sua aplicabilidade. Por esse motivo é que há autores que propõem o que eles chamam de "moralização" através da participação dos cirurgiões-dentistas na docência das mesmas: "É imperioso moralizar as disciplinas do ciclo básico. Torna-se necessário uma participação docente mais atuante dos cirurgiões-dentistas no ensino das disciplinas pertencentes ao ciclo básico de formação" (Souza, 1982:43).

Lembrando a argumentação de Vieira (1975:50), citando Sciaky ao argumentar que "desde que os professores de matérias pré-clínicas não se sintam convencidos de que as ciências básicas em uma escola de Odontologia não têm valor por si mesma, quando não proporcionam uma compreensão das funções normais e patológicas no homem, então o tempo e o esforço terão sido desperdiçados".

Autores, como Souza (1982) e Vieira (1975), consideram a necessidade de melhorar a capacitação dos cirurgiões-dentistas quanto à sua formação biomédica geral, inter-relacionado conhecimentos de Medicina e Odontologia, de modo a dosar tanto informações técnicas, como biológicas, evitando-se meros treinamentos.

Diante disso, a pesquisadora argumenta que as disciplinas de cultura geral, de visão comportamental, humanista e social, poderiam também ser ministradas em parceria com o cirurgião-dentista.

As ferramentas do professor cirurgião-dentista são o conhecimento científico e a habilidade intelectual para utilizar-se de seus instrumentos profissionais. A habilidade intelectual é consequencia do conhecimento científico. O discurso do professor

competente, se faz pelo diálogo que pode vir a acontecer na atividade clínica de várias maneiras. No entanto, deve-se distinguir o diálogo que poderia ser chamado de "autoritário" pela autoridade do conhecimento que detém, daquele que camufla autoritarismo e direcionamento. Neste primeiro caso, pode ser observado quando o docente direciona o aluno ao "que" fazer e "como" fazer. O professor repassa a sua bagagem cultural, seu referencial teórico e seu raciocínio clínico, o que pode caracterizar este "diálogo" como autoritário. Historicamente, a sociedade fez essa concessão a alguns profissionais, médicos e odontólogos pelo "poder de cura do "doutor" e pelo "poder do professor" autoridade do saber, estabelecendo tutela do professor sobre o aluno. Este se faz objeto a ser moldado ao imitar a conduta do professor cirurgião-dentista.

No segundo caso, há momentos de diálogo autêntico entre o docente e o discente, sustentado no "porque" fazer, o professor questiona o aluno, ou quando os papéis se invertem: o aluno questionando o professor coloca-se na condição de agente do processo aprendizagem. A mudança produz a estratégia adequada para uma ação pedagógica, na qual se aplicam os referenciais teóricos do aluno a sua prática clínica ao atuar como cirurgião-dentista. A dúvida do acadêmico será trabalhada numa relação dialógica entre professor e aluno, de modo a serem encontradas soluções. Entretanto, no cotidiano da vida universitária constata-se que o aluno solicita do professor a resposta certa, do "como" fazer. Esta atitude é contrária à condição de sujeito do aluno, tomando-o objeto de ação docente, no entanto, pode ser observada com maior freqüência, no ensino tradicional, no qual o aluno aplica o conhecimento do professor a sua prática clínica, imitando-o e copiando o seu modelo.

Na cadeira odontológica, há a proximidade do mestre ao discípulo, favorecendo o diálogo, pois encontram-se reunidos em torno do paciente. Contudo, cria-se uma distância quando o autoritarismo substitui a autoridade como professor e profissional não permitindo momentos de reflexão compartilhados com o aluno, e normalmente o docente comanda o "que" e "como" fazer. Contrariando a rotina da clínica, quando oportuniza-se a reflexão dos alunos, favorecida pelo diálogo, o tempo disponível a ser distribuído entre os alunos em atividade clínica fica reduzido, impossibilitando que a todos sejam ofertados estes momentos, quando o professor e o aluno refletem juntos os demais não procuram participar, posicionam-se como se aquela situação fosse alheia à sua realidade e

excluindo-se da experiência do colega, de modo que interferem constantemente, solicitando a atenção para si mesmos, queixam-se que o professor dá preferência a este ou àquele colega. Assim sendo, o diálogo e a reflexão são privilégio de uma minoria participante, característicos daqueles que sabem ouvir e compartilhar a experiência do colega, seja entre docentes, seja discentes e entre eles.

Isto porque esse "que fazer" solitário, silencioso do aluno no ensino tradicional em relação aos outros colegas transforma professor e aluno em cúmplices, você "finge que aprende, eu finjo que ensino". O conteúdo programático trabalhado na sala de aula e na clínica pela disciplina curricular profissionalizante deveria integrar a visão especializada e densa do professor à visão geral e superficial do aluno na produção do conhecimento em Odontologia. No entanto, faz-se por imposição de diagnósticos, condutas clínicas, técnicas, seleção de material pelo corpo docente. O professor, como indivíduo, tem selecionado seus referenciais teórico-práticos, sendo ele seguidor de uma determinada corrente de autores.

Na realidade, o professor cirurgião-dentista deve saber ensinar aquilo que sabe fazer, as suas receitas que estão prontas, acabadas e não possui projeto pedagógico próprio. "A concepção técnico-burocrática leva os educadores a pensarem que o problema da educação é saber como é preciso fazer para ensinar e não como é preciso ser para ensinar"(Gadotti, 1986: 86).

A intimidade gerada no corpo-a-corpo, na clínica odontológica, permite ao professor detectar as dificuldades do aluno em assumir atitudes de prevenir, diagnosticar, planejar, tratar e proservar o paciente, quando se faz o atendimento integral, podendo intervir de modo a auxiliá-lo, quando ele assim se manifestar. Isto ocorre com freqüência, pois o aluno, ao sentir-se inseguro, pois detém um conhecimento decorado, não reflexivo, transforma o professor ou os estagiários da disciplina em anjos da guarda, perdendo sua autonomia de produção, sua postura crítica e construtiva, não age frente à situação, quando ela se apresenta, não há reflexão, não há práxis. A preocupação de Marcos (1996:50), quanto à formação de recursos humanos, tanto na graduação, como na pós-graduação é de que "talvez o maior risco da educação seja automatização do pensamento e da ação sem reflexão".

Se por um lado o "docente funcionário", conforme é chamado por Wanderley (1992:5), os cirurgiões-dentistas, os médicos, os engenheiros que atuam tanto no mercado de trabalho, como no magistério, têm a tarefa de estabelecer a ligação entre o fazer profissional e o fazer pedagógico, ao reuni-los na prática docente, pois tornaram-se o elo da união entre a comunidade e universidade pela posição privilegiada que ocupam. Por outro, "sem desmerecimento ao trabalho e a esforço de todos professores engajados no espaço universitário, temos profissionais liberais que conhecem a prática efetiva da profissão e nunca foram preparados para serem professores" (Behrens, 1996:44).

A constatação da realidade de que um número expressivo de docentes exerce o magistério sem ter a capacitação apropriada acontece tanto nas universidades públicas, como particulares, nos cursos dos setores de exatas, como biomédicas, a exemplo do curso de Odontologia da PUC-PR. A reflexão de Vasconcelos (1994:2), como educador, oportuniza realizar-se o primeiro diagnóstico da realidade do "professor funcionário":

> "A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o professor universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaios e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Desconsiderando, também que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica, que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não simplesmente ser considerado como um dom".

Entretanto, o professor cirurgião-dentista vê esta mesma realidade sob outro aspecto. Assim define Souza (1982:42) seu pensamento sobre a autenticidade do processo educativo no ensino da Odontologia: "Só se aprende fazendo, com orientação de quem sabe fazer e faz. É a real integração da prática com o ensino que a odontologia brasileira está a exigir. Sem ficções pedagógicas".

Ao considerar-se estas divergências na avaliação da prática pedagógica, ao professor cirurgião-dentista deve ser lembrado que o bom professor constrói sua prática sob a influência principalmente positiva e negativa de seus ex-professores e "apontaram quatro categorias de influências: "... o professor enquanto aluno e seus ex-professores, a sua experiência profissional, a sua formação pedagógica e a sua prática social mais ampla" (Cunha 1989:90).

A realidade abre espaço, deste modo, para se dizer que a vivência como aluno e odontólogo o habilita ao exercício da docência no Ensino Superior. Fato comprovado pela ausência de capacitação pedagógica. Nesta condição, o professor cirurgião-dentista, como tantos outros colegas universitários, têm dificuldade em aceitar suas limitações. Se o erro médico pode levar à morte do paciente, um mau professor vem a congelar muitas mentes. Há que se considerar os mestres e doutores em sua área de atuação que recebem formação pedagógica principalmente aqueles, porque estes privilegiam a pesquisa.

A necessidade de superar as limitações do ensino tradicional, propicia o surgimento de trabalhos em parceria entre docentes da área de Odontologia e Educação, como o que foi idealizado e aplicado na disciplina de materiais dentários no desenvolvimento do "Projeto de Iniciação ao Ensino Superior", implantado na USP. A supervisão pedagógica esteve a cargo do professor Casa Grande e do cirurgião-dentista Freitas. Segundo os autores: "foram contemplados com aquisição de todos os objetivos previstos"(1996:62). A experiência vivenciada foi proposta por essa universidade, determinando uma condição especial de se trabalhar, através da pró-reitoria de pós-graduação, caracterizando-se por um fazer interdisciplinar.

Comentando a reunião de esforços e a comum união de ações do corpo docente, diz-se: "é preciso que o educador trabalhe em sintonia com seus colegas... trabalho integrado e em equipe. Por isso, mais do que fazer interdisciplinaridade, é preciso ser interdisciplinar" (Petráglia, 1993:40). O cultivo do professor de dentro para fora possibilita o ser interdisciplinar. A interdisciplinaridade é um caminho e o "docente funcionário" se faz um caminhante que busca trilhá-lo.

Para isso, o professor cirurgião-dentista precisa desenvolver suas potencialidades, tanto a formação pedagógica que se exige à prática pedagógica competente, como também, é preciso possuir uma consciência humanista para ampliar a visão de mundo por meio de uma consciência maior do homem e de sua função social, que são alavancas para mudanças do comportamento do profissional técnico-científico para humanizar a técnica. Nas palavras de Petráglia (1993:60), "associado a uma nova ética que deve ser reelaborada e conquistada pela apreensão do despojamento de preconceitos e prevenções teóricas e vivências".

Em outra experiência vivenciada pelo educador Masetto (1992:67), relatada na obra **"Aulas Vivas"**, os preconceitos e prevenções teóricas e vivências estão caracterizadas pelo depoimento de uma estudante da pós-graduação em Odontologia, participante da pesquisa na qual ela relata: "Estou acostumada com o professor-dentista, que dá aulas e é bem diferente do profissional-professor".

Ao falar do professor-dentista como professor auleiro, a aluna da pós-graduação caracteriza a metodologia preferencialmente aplicada no ensino tradicional, a exposição oral (Machado, 1994). O bom professor é qualificado pela atuação em sala de aula.

Qualificar o bom professor pelo aprendizado do aluno, dentro da sistemática do ensino tradicional, significa que "o aluno precisa saber fazer o que o mercado espera dele" (Luria 1992:104), assim acontece nos cursos em que se enfatiza a especialização.

Deste modo, o momento atual exige um envolvimento maior por parte do corpo docente de Odontologia. A postura do professor cirurgião-dentista deveria ser a de ocupar o lugar de educador que lhe cabe por direito. Isto significa, segundo Lima (1988:58-60), "compreender a história da prática docente para se situar como produtor do conhecimento e ter domínio do "para que", "a serviço de quem", para quem deve ser orientada a produção desenvolvida". E complementa, mais adiante: "aprender, é realizar coletivamente uma leitura crítica da realidade, leitura essa que deve se tornar capaz de avaliar, criar e transformar o real".

Há concordância entre Lima (1988), Masetto (1992), Machado (1994) com a necessidade do "professor funcionário" dimensionar a sua prática de ensino por meio de uma instrumentalização pedagógica. Entretanto, faz-se necessário repensar a prática pedagógica do professor cirurgião-dentista como a de Perri de Carvalho (1996:64) que apresenta seu plano de ensino, determinando a divisão do programa em unidades de ensino, "deixando-se claro ao aluno o que se pretende com cada unidade". O método de ensino proposto engessa a produção do conhecimento, prevalecendo a sua reprodução. Uma das técnicas de ensino, por ele selecionadas para trabalhar o conteúdo programado foi a aula expositiva, com exceção do seminário de caso clínico.

Apresenta-se um professor envolvido com o fazer pedagógico, orientando-o por "manuais, seguindo prescrições". Entretanto, não é suficiente referenciar-se em fundamentos de didática para subsidiar a prática pedagógica, terminando por consolidar a fragmentação do conhecimento, emperrando a sua produção ao criar etapas, subdivisões do conhecimento em unidades a serem trabalhadas, perde-se a totalidade, gera atomização e o reducionismo do saber. A imaturidade pedagógica faz com que os professores cirurgiões-dentistas iniciem pela cópia, pela imitação de modelos em manuais. A maturidade se conquista por uma reflexão crítica, num constante repensar a prática para reconstruir-se posteriormente em ação, atitude, a postura educativa renovada.

Ao analisar criticamente essa situação, a pesquisadora tem por base sua experiência com os alunos de Odontologia, em 1990, após a conclusão do curso de especialização em Didática no Ensino Superior, já relatado no Capítulo I, ao comentar a sua prática docente no Ensino Superior. Enfatiza-se a seguinte afirmativa: "Os professores são unânimes em dizer que foi através de longo processo de revisões críticas a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula ao longo dos anos que foram aprendendo a ser professor" (Souza, 1996:138).

Aos professores universitários, sejam eles docentes teóricos, que ensinam a prática que nunca vivenciaram, sejam "professores funcionários", como os professores cirurgiões-dentistas, que conhecem a atividade profissional; entretanto, não se encontram preparados para serem educadores. "A questão pedagógica didática faz-se necessária como instrução metodológica comum", para compreender a realidade e constituir-se em sujeito histórico participativo e criativo", como diz Demo (1993:96) e complementa: "continuar acreditando que existe uma espécie de arte para ensinar", corresponde a permanecer no passado, quando a habilidade humana fundamental era definida como aprendizagem passiva ou como instrumento. "Quando o ensino se fizer arte, não será ensino, será "aprender a aprender", saber pensar" (Demo, 1994:107). Assim sendo, a prática clínica dos graduandos da escola de Odontologia atende sobre tudo às necessidades do paciente; contudo, não as do acadêmico. O aprender fazendo com quem sabe parece que não se aplica à realidade na ação pedagógica do professor que ensina e do aluno que aprende. Em alguns momentos, as aulas teóricas assemelham-se a palestras proferidas em congressos, nos quais os alunos em sala de aula calam-se extasiados frente às imagens deslumbrantemente coloridas de casos

clínicos muito bem selecionados e organizados para causarem impacto na platéia, reiterando o saber do mestre. Para isto, utiliza-se como recurso visual um ou dois projetores de eslaides e o telão. Com estes instrumentos, o professor cirurgião-dentista promove e vende sua mercadoria a consumidores famintos de técnicas e avanços científicos. Em contraste, em outra situação, o docente faz o papel tradicional. O professor cirurgião-dentista, frente ao quadro de giz, vai repassando, pela expressão oral, informações, saberes do seu arsenal teórico-prático, decodificação a "analfabetos" no saber instituído pela comunidade científica odontológica.

"O discurso pedagógico não é coisa estática, colhida em livros, colado para apostilar e posto à disposição em doses terapêuticas em sala de aula para consumo. O discurso ou o impregnado e metabolizado na personalidade do educador e assim se faz pedagógico ou a fala do educador é desnecessária"(Pey, 1986:35). Há a necessidade de se trabalhar o método de ensino de acordo com o conteúdo de modo a aprofundá-lo ao discuti-lo com o estudante, mantendo-se a identidade dos agentes envolvidos no ato pedagógico. A postura tradicional de "tomar a palavra é atitude de colonizador que a toma para torná-la a história, e porque sabe que tomar a palavra é também tomar a consciência; quem toma a consciência nunca mais dialogará. E eu já vi isto, ou quase só ouço a palavra que expressa a propriedade do seu conteúdo: a palavra do chefe do departamento, a palavra do professor regente da disciplina, a palavra do mestre na sala de aula, a palavra do falso libertário no debate" (Pey, 1986: 34).

Os fatos elencados mostram evidências de que a competência técnico-científica, como odontólogo não é suficiente para atender às exigências do processo educativo. Para se fazer professor o tempo transcorrido na atividade clínica e, em sala de aula, tanto na comunidade, como na escola, não é suficiente para transformar um profissional de saúde em educador, devido a ausência de formação pedagógica adequada, e mesmo com a aquisição de conhecimentos de didática, um bom professor, um educador é formado na "práxis" do cotidiano de sua vivência como docente na universidade e como cirurgião-dentista e cidadão na sociedade que o abriga.

O professor cirurgião-dentista tem privilegiado a pedagogia da transmissão no ensino tradicional em sala de aula, espaço onde se profetiza o processo ensino-aprendizagem. Na sala de aula teórica ou na sala de clínica, o professor cirurgião-dentista é o sujeito que

fragmenta o conhecimento ou pode articulá-lo. Repassa-o como herança do passado tendo condições de criar e produzi-lo no presente para abrir as portas do futuro como docente está em sua condição de sujeito a atitude de fazer escolhas entre a tradição e a renovação, entre a autoridade da palavra e á palavra dialogada, entre a imposição de um conhecimento fechado, organizado para ser apenas transmitido de uma geração a outra ou a difusão de saberes nos quais se constrói o novo saber.

Na sua prática pedagógica, o professor vive esta dicotomia, não sei bem se está consciente dela e de que, mesmo sendo fazedor de escolhas, existe uma só direção, que é a superação do paradigma positivista, quando se deseja partilhar da competência para se adentrar o novo milênio pelas portas da universidade.

No momento presente da história da humanidade, no qual emerge um novo paradigma, o da comunicação, de acordo com Demo (1994), ou holismo, em Capra (1982), Crema (1939) e outros autores. Há que se destacar que o docente está sendo desafiado a redefinir seu papel como educador. "O mestre não é o repetidor de uma verdade, ele próprio abre uma perspectiva sobre a verdade, a exemplo de um caminho em discussão ao verdadeiro que ele designa, pois a verdade é sobretudo o caminho da verdade" (Gudsdorf, 1987:57).

A aspiração de conversão exige um humanismo renovado na ação docente para se construir uma nova cultura solidária, "pois o papel do professor é fundamental ao avanço construtivo do aluno" (Tavares, 1991:30), na integração do homem culto e do homem inculto num único ser. "A sua autoridade em sala de aula comum é outorgada; na sala de aula interdisciplinar é conquistada" (Fazenda, 1993:112); na sala de clínica, deve ser reconhecida pela experiência e maturidade como profissional e educador.

2.3.2 O aluno sujeito e objeto da prática pedagógica

De acordo com Rocha (1980:231), reproduzindo Bordenave, "o estudante tem no sistema de ensino a dupla condição de sujeito e de objeto. É sujeito no sentido de sua formação, pois, se concebe a educação como preparo para a vida, tal fato não pode ocorrer

sem uma opção da participação do educando. É objeto na medida em que todas as atividades do processo ensino-aprendizagem devem ser dirigidos para ele".

Neste caso, o estudante é o objeto do programa formal do curso de graduação, dos esquemas programáticos curriculares que seguem o paradigma técnico linear de Ralph Tyler (1949:105-6), no qual o professor exercendo sua função de sujeito, decide os objetivos a serem alcançados. Maneja a carga horária, planeja o conteúdo disciplinar, definindo, retirando e articulando temas. Seleciona métodos e técnicas de ensino e propõe o processo de avaliação. "A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é modificar tais comportamentos.

O processo educativo na vida do estudante vai além dos muros universitários; dirige-se à sociedade como uma via de mão dupla. A sua participação na comunidade se faz como agente; entretanto, no ensino tradicional tem-lhe sido reservado o papel de sujeito passivo, porque o professor é considerado o agente da educação. Confirmando-se esta condição pela relação ensino-aprendizagem, pressupõe-se alguém que ensina (ação docente) e outro que aprende (receptor discente). O comportamento dos sujeitos reflete a ideologia da sociedade em que vivem, como se segue.

O pensamento científico da sociedade moderna foi responsável pelo progresso tecnológico nos últimos anos. Ele detém a lógica cartesiana, é objetivo, especializado e atômico. Assim sendo, a razão mantém-se distante do intelecto. Historicamente, as palavras de Yutang (1945:336) profetizam que "a lógica privada do intelecto torna-se inumana, e o senso-comum privado da lógica, é incapaz de penetrar nos mistérios da natureza. O desenvolvimento humano é dependente do senso comum e do espírito crítico"... A visão humanizadora, no paradigma positivista, foi relegada à religião e a atitudes filosóficas. O processo da especialização precoce fragmentou o conhecimento, impedindo a sua integração para "fazê-lo servir ao fim supremo, que é a sabedoria da vida".

Constata-se que a formação acadêmica no programa do curso é dirigida ao campo do conhecimento especializado. Deste modo, o aluno é tido como matéria-prima a ser trabalhada durante quatro anos e meio, no caso do Curso de Odontologia; ao final deste período, resulta o produto universitário, que se transforma em profissional, ou "doutor",

destinado ao mercado de trabalho. Tem-se um odontólogo que conhece muitas técnicas e materiais sofisticados e, utiliza-se de atitudes preventivas sem promover o paciente a agente de sua saúde, o que perpetua a ideologia do "sorriso do desdentado" "O resultado da lógica desumanizada temos a verdade desumanizada" (Yutang, 1948:373).

O estudante torna-se objeto do fazer acadêmico no Ensino Superior, em duas situações: ao trabalhar o conteúdo programático das disciplinas oficiais direcionando o exclusivamente às necessidades comunidade e do mesmo modo quando se modifica a estrutura do programa do curso, acreditando que sejam soluções para os problemas sociais da população a que o formando se destina. Ao fazer um julgamento simplista da realidade, chega-se a atingir exclusivamente a superfície do problema. Ao tratar a formação do profissional direcionada a um saber fazer, que o mercado de trabalho exige, compactua-se com a atual crise do ensino.

O aluno é objeto neste contexto quando: o processo de planejamento não propicia atividades intelectuais significaticas para o acadêmico; a programação do curso não favorece a compreensão dos problemas sobre a realidade concreta definida, refletindo a atitude especialista e não generalista do professor na produção do conhecimento.

> "Julgando que a solução se reduza as modificações exclusivas na postura do professor, em sua metodologia de trabalho ou no seu empenho em estimular formas de pensamentos mais exigentes tais como análise e julgamento, se menospreza que tudo isso se faz sobre um conteúdo que tem maior ou menor caráter ideológico; maior ou menor nenhuma significação para os interessados; maior ou menor capacidade de penetração no esquema estrutural do currículo" (Pey, 1986: 31).

Na Odontologia, os professores do ciclo profissional têm sua parcela de culpa; sendo especialistas em sua área de ação, enfatizam o diagnóstico, o tratamento, perpetuando o conceito de curar "doenças" (Odontologia Curativista), em lugar de motivarem os alunos a adotarem uma filosofia de prevenção, levando o paciente a ser agente de sua saúde (Odontologia Integral). Deve-se permitir ao paciente o direito de optar pelo equilíbrio dinâmico da energia vital, a saúde. Quando há ruptura desse equilíbrio, o profissional competente posiciona-se a curar o "doente", o paciente, e não a patologia, a "doença". Ao perpetuar a ideologia da doença, o estudante comporta-se como um eficiente "remastigador

de livros" no ensino tradicional, apresentando-se alienado da realidade natural e social do ser humano.

O comportamento do estudante é decorrente em grande parte devido à metodologia trabalhada pelo professor cirurgião-dentista na sala de aula tradicional, ou na sala de clínica odontológica, na aula expositiva teórica ou na teórica-prática, selecionando conteúdos e métodos decorrentes de sua experiência na vigência do programa formal do curso.

Na metodologia expositiva, o aluno é considerado uma tábua rasa. De acordo com a concepção da prática educativa, que se encontra na história da humanidade, na postura dos filósofos como Aristóteles e John Locke. Nessa época, a tradição oral era único meio de se assegurar a transmissão da cultura de uma geração à outra. Na concepção deste conhecimento, a figura do mestre destaca-se pela força da palavra, do saber que detém, na relação mestre-discípulo; a ênfase está no ensino.

O professor universitário ao ensinar, repassa conteúdos fechados, preocupado que está em cumprir o programa do curso dentro do tempo de que dispõe no período letivo e nos 50 minutos de aula. Apesar dos pesares, é cômodo para ele, pois o sistema "esconde" a sua falta de fundamentação científica, ou o desvincula da necessidade de produção científica própria, como também, o seu despreparo para a prática pedagógica.

O estudante aceita "passivamente" a posição de objeto no cotidiano acadêmico na medida em que recebe o conhecimento pronto, acabado, de forma acrítica, privilegiando a acumulação passiva dos conteúdos. A massa de informações é decorada, memorizada, para ser reproduzida fielmente no processo de avaliação somativa:

> "O processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados como verdades absolutas. Nesse processo predomina a autoridade do professor, enquanto o aluno é reduzido a mero agente passivo. Os conteúdos por sua vez pouco têm a ver com a sua realidade concreta, com sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades, para conquistar seu lugar junto aos mais" (Vasconcelos, 1994:18).

Para o acadêmico de Odontologia, a relação entre teoria e prática significa construir uma ponte que determina a aquisição de competência técnica. Neste processo, o discípulo exige a participação do mestre como cirurgião-dentista, cumprindo sua função de professor pelo exercício da prática em sua área específica de ação; fundamentada na autoridade do saber profissional, assume este fazer no lugar do aluno e autorizado por ele a título de demonstração. Contudo, ao fazê-lo, constitui a sua produção do conhecimento, pois apropria-se da sua experiência clínica para repassá-la ao aluno. Há pontes a se construir, mas erguidas pelo aluno, pontes que aproximam pela circularidade entre a teoria e a prática, não por imitação exclusivamente, porque o conhecimento é produzido na realidade concreta, fundamentado na teoria pela práxis discente.

O professor tradicional assume a tutela do aluno e se responsabiliza perante a universidade e a sociedade em desempenhar este papel de modo eficiente e eficaz, o que acredita lhe cabe por direito. O aluno não dispensa a proteção de seu "anjo da guarda". O indivíduo "castrado" da sua capacidade de reflexão e ação, e renovação, necessita realmente de um tutor e não de um educador, de um orientador de sua formação.

O aprendizado do estudante pode ser traduzido por saber copiar na aula expositiva a verbalização do professor. As cópias, anotações, esquemas do conteúdo teorizado encontram-se no caderno, em apostilas fornecidas pelo professor ou xerox do caderno do colega "nota dez", constituindo-se nos documentos que detém aquisição do conhecimento dos alunos em sua área específica no Ensino Superior. A importância de organizar todas estas informações facilita acessá-las quando for solicitada na avaliação. A ausência de compreensão destes conteúdos leva o acadêmico a decorá-los, criando a falsa idéia de entendimento, ao armazenar na memória algumas informações desconexas, em lugar de tentar entender melhor o seu significado.

A verificação do aprendizado é feita pela reprodução destes conteúdos. A competência é medida pela habilidade de memorizar o maior número de informações, privilegia-se a dimensão quantitativa, a favor da nota. A classificação numérica estimula a competição entre eles, surgindo divisão entre os bons e os maus alunos, nesta ou naquela disciplina. Na véspera da prova, o aluno decora estas informações. Como não é possível guardar na memória todo o programa, a solução é registrar o excedente; desse modo, institucionaliza-se a cola. "Na prática, o professor traz para dentro da escola a mesma

mediocridade que foi vítima na escola. Só sabe ensinar no modelo surrada da aula exigindo do aluno a postura de aprendiz. Como não existe competência necessária o ciclo se fecha em aula, prova e cola" (Demo, 1993:99).

O professor cirurgião-dentista que reconhece a necessidade da constante atitude de aprendizado como profissional competente e, que, esta deve ser estendida ao estudante em formação, age como educador e reconhece que a ação docente deve privilegiar "o que" o aluno aprende e não "o que" o professor ensina no contato pedagógico entre sujeitos.

Na visão do aluno, o bom professor é aquele que este deve dominar o conteúdo e a didática, são considerações resultantes da pesquisa realizada na PUC-PR, em 1991, registrada por Behrens (1996), e que confirma o trabalho de Cunha (1989:72): "Para nossos alunos, o bom é aquele que domina o conteúdo, enaltece formas adequadas de apresentar a matéria e tem um bom relacionamento com o grupo".

A qualificação do professor é fundamental para educação, desde que ela se faça para a produção do conhecimento e não para a sua reprodução. O repasse deste conhecimento, é o apelo do aluno acomodado à sua condição de objeto do processo ensino-aprendizagem pela pedagogia da transmissão no ensino tradicional. Aquele sujeito passivo sentado frente ao professor na sala de aula, calado ou tagarelando com colegas, perdido em anotações do caderno, ou copiando o caderno do outro colega, ou ainda xerocando a cola, terá que desacomodar-se. Também, o estudante de Odontologia na sala de clínica, sentado em seu mocho, atendendo ao paciente como rotina, reproduzindo a técnica no procedimento clínico, alienado à teoria precede ao treinamento mecanicista e aumenta o risco de realizar iatrogênias. A presença do professor cirurgião-dentista em clínica não credencia a capacitação do estudante. O erro faz parte da imaturidade clínica, mas o erro "consciente" quando se trilha o caminho do fazer competente fundamentado por referências teóricas que justificam a prática clínica. Não o erro do insensato, do não pensar, do não conhecimento que desqualifica o processo de aprendizagem, ao buscar o fazer por fazer, gera diagnósticos, prognósticos e procedimentos clínicos inadequados. Estes momentos vividos pelo estudante, representando o sujeito passivo que quanto antes deve ser desafiado, a deixar a passividade e tornar-se agente do seu processo educativo. Assim se forma o profissional e o cidadão competente, com qualidade formal e política, credenciais

indispensáveis para entrar pela porta da frente no século XXI, porque "consciência crítica é saber questionar (lado formal) e querer alternativas (lado político)" (Demo, 1996:64).

Demo sintetiza o quadro atual que se desenrola no ensino universitário:

> "Didática ensino-aprendizagem como opção única, é algo feudal, tipicamente de cima para baixo... sujeito (ensinar) e de outro objeto (aprender)... reflexo condicionado, identificado com domesticação... doutrinação enquadramento da cabeça do aluno, moldagem de coisas. Aprender como papel exclusivo do educando significa cristalizar a atitude de submissão, acatamento, obediência, preservando-se como educador a postura de manipulador. Só o professor medíocre que não merece reconhecimento precisa desta subordinação (Demo, 1993: 261).

Um dos desafios modernos da educação está na superação deste contexto. Um caminho proposto é por meio da metodologias alternativas, crítico-criativas, transformadoras, emancipadoras, direcionadas ao saber ler, interpretar, dialogar, discutir, pensar e repensar para se produzir conhecimento, num constante "aprender a aprender", centrado na parceria professor-aluno. Esse caminho denota uma mudança significativa da proposição do paradigma da racionalidade positivista.

Assim sendo, o processo ensino-aprendizagem rompe-se, na figura do professor que apenas ensina, cópia de seus referenciais bibliográficos - o copiador de cópias, de ministrador de aula, para assumir o compromisso construtivo. Este se faz conjuntamente com o aluno, que deixa de ser figura decorativa de objeto do aprendizado - cópia da cópia - para reassumir sua condição de agente. Como a ação pedagógica se faz entre agentes, há que se considerar que "a aprendizagem compreende assim um processo ativo de descoberta, de solução de problemas, de trabalho em equipe, de criatividade" (Abramowicz, 1992: 94).

2.3.3 O paciente como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem

O aluno forma sua identidade profissional sobre a dimensão de um terceiro indivíduo que integra o processo pedagógico, o paciente. Este fato poderia ser suficiente para influenciá-lo, deixando de lado o enciclopedista, para estabelecer com o "ser" e o "sentir" o ser humano que está à sua frente. Entretanto, sob a influência da pedagogia da

transmissão no ensino tradicional, o aluno estabelece relações com o "saber" e com o "fazer" no paciente, objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem.

O processo educativo vem a sofrer, deste modo, uma modificação. A relação ensino-aprendizagem, constituída pelo professor e pelo aluno, é acrescida de um novo elemento: o paciente odontológico

O mestre e o discípulo apropriam-se dele para construírem o conhecimento "útil" na área biomédica. A sua presença no processo de aprendizagem do aluno possibilita a este avançar os limites da teorização da sala de aula, dos assuntos teóricos dos livros e revistas científicas que constituem o referencial teórico da Odontologia, para a execução da prática clínica profissional pela intermediação do fato concreto. "O homem concreto que não existe senão na realidade concreta que o condiciona" (Freire, 1980).

O paciente busca o restabelecimento de seu processo vital nos agentes de saúde. Nas mãos destes profissionais, encontra-se o dom da cura e, sob esta ótica, teve origem o mito do "médico".

Os simbolismos são importantes na vida do homem; entretanto, desmitificar o poder da cura se faz necessário. É a maneira de devolvermos ao paciente o seu real lugar nesta comédia da vida humana, na qual, para nós, da equipe de biomédicas, ele é chamado de paciente e vem representando este papel no âmbito das relações sociais, conforme o significado literal da palavra. Contudo, na realidade ele é sujeito, agente de sua própria saúde, retratado por Negrão: "O sujeito concreto que vive o processo saúde-doença como ser inserido numa realidade social e constituído por ela. A realidade social não existe fora do sujeito e nem o sujeito fora dela, de forma que colocar a sociedade como "pano de fundo" reduz a visão das relações entre sujeito e sociedade" (Negrão, 1996:27).

Na comunidade, a relação social profissional-paciente, a ser estabelecida deve selar um compromisso de responsabilidade entre os participantes, na condição de manter ou restabelecer a saúde que só se faz pela ação compartilhada dos sujeitos entre duas pessoas que comungam do mesmo ideal.

Esta idéia fundamenta-se numa Odontologia Integral, na qual a práxis profissional está vinculada à visão do homem em sua unicidade, totalidade e prevenção como filosofia de trabalho sustentado pelo conhecimento técnico-científico e humanista.

Apesar desta proposição ser reconhecida no âmbito profissional, na fundamentação do programa vigente do curso, como também na aspiração de formar-se como cirurgião-dentista competente, o cidadão consciente para a comunidade a que se destina, a realidade das escolas de Odontologia é outra. O ensino da Odontologia privilegia atitudes, métodos e técnicas preventivistas. Ao acadêmico destina-se um treinamento especializado, destituído de consciência humanista e preventiva. O cirurgião-dentista detém o conhecimento científico da importância da prevenção, das ações de saúde, mas o cidadão cirurgião-dentista deve, além deste, deter a consciência de sua função social e humanista.

O professor cirurgião-dentista deve possuir a semente para frutificar as mudanças libertadoras. "De modo que, ao realizar um diagnóstico clínico, no processo educativo, professor e aluno utilizem-se de seus conhecimentos adquiridos pela razão submetida ao espírito crítico gera o intelecto, o pensar humanizado constituído do conhecimento subjetivo e da intuição" (Capra, 1982:305). Esta conjugação é possível, se a intuição que é faculdade da alma humana, cultivada pela vivência do ser; o pensamento é iluminado pela alma. Assim, o diagnóstico clínico é matéria do conhecimento e chega-se a ele percorrendo os caminhos do sujeito, do paciente, espírito do conhecimento a ser iluminado pela alma do "doutor". É possível ensinar ao aluno o processo mental, o raciocínio clínico que perfaz 50%, mas o restante depende dele, como sujeito, enxergar o ser humano como um todo, "a doença tem a pessoa, mas a pessoa que possui a doença é mais importante que a doença" (Negrão, 1996:25).

O paradigma emergente, da comunicação, do holismo favorece abordagem do 50% restantes pela sua práxis, superando os ideais positivistas, concentrando-se no ser, sujeito de seu conhecimento e de sua espiritualidade.

Capra (1982:310) conceitua: "A saúde é realmente um fenômeno multidimensional que envolve aspectos físicos, psicológicos e sociais, todos interdependentes". Apesar de expressar uma visão generalista, sem horizontes definidos, como todo conceito, delimita e

fragmenta enquanto suprime a espiritualidade, considerada por Crema (1989) uma das asas para se lançar, voa ao século XXI, a outra é a do conhecimento.

O homem, em sua existência no mundo, vive o processo saúde e doença. Esta condição acontece quando rompe-se a harmonia do seu processo de saúde e ao se interromper o processo de doença, estabelece o processo saúde para a pessoa.

O doente, através da patologia que dele se apodera, tem seus canais de comunicação bloqueados. O indivíduo fragilizado sofrerá intervenção do profissional acadêmico em sua situação como paciente, na clínica da universidade.

Na Odontologia, com exceção dos traumas que são conseqüências de acidentes, frutos do acaso ou da má-formação das estruturas que compõem a área de atuação do cirurgião-dentista, a maior parte das doenças bucais levam um determinado de tempo para se tornarem um processo agudo e, ou o dobro, ou mais deste tempo, para se tornarem crônicas. Em virtude disso, o primeiro passo no tratamento seria a conscientização do paciente pelo aluno. Neste momento, há inversão de papéis. O aluno assume a postura autoritária do professor cirurgião-dentista na relação com o "paciente", vínculo tradicionalmente estabelecido entre professor e aluno, transformando-o em objeto de sua ação. O aluno representa o papel do professor, não o de autoridade do conhecimento mas a postura autoritária do saber dominante e o paciente reproduz o comportamento do aluno, fazendo-se sujeito passivo. Assim, tanto o aluno, como o paciente são vítimas, o primeiro da pedagogia da transmissão no processo ensino-aprendizagem e o segundo do percurso histórico no paradigma positivista que rege o ensino tradicional.

Por outro lado, o aluno utiliza-se do autoritarismo para esconder a fragilidade de sua incompetência, refugiando-se na insegurança e na ignorância por não "saber". Isto se explica porque o conhecimento foi adquirido sob a forma de repasse, ano após ano, na sua trajetória escolar. A informação transmitida pelo professor e decorada pelo aluno, permanecendo em sua memória em torno de 10 a 20%, após um ano (Vasconcelos, 1994:27). Esclarece Alves (1994:23): "Dentro de pouco tempo, quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice, mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida".

O ensino tradicional estimula o aluno a assumir "atitudes preventivistas" por mero treinamento, pois privilegia atitudes curativas em resposta às péssimas condições bucais apresentadas pelo paciente. Sua proposta é a de resolver todos os problemas dentários que acometem o paciente como se esta fosse a solução adequada. Ao tratar o dano, a lesões que são o resultado do processo da doença, deixam as causas veladas. Uma solução simplista, atomizada, é assim, a ação mecanicista do aluno, promovida pela ótica positivista. As causas determinantes e as que predispõem às patologias bucais não são refletidas e analisadas para promover ação integral de saúde tanto da parte do professor para o aluno, como do cirurgião-dentista para o paciente. Deste modo, forma-se a circularidade, fechando-se em atitudes, métodos, técnicas e materiais que, apesar de advindas do progresso científico e tecnológico utilizados em Odontologia como presente à sociedade do século XX, desafia a modernidade, pois não possibilta, interpor-se ao domínio da doença de que é vitima a sociedade brasileira.

Cabe ao professor cirurgião-dentista como educador levar o aluno a refletir a história do paciente para liberá-lo da condição de objeto, ou de sujeito passivo na relação ensino-aprendizagem, como também na parceria professor-aluno ao libertar o paciente desta condição e torná-lo agente de sua própria saúde.

O professor e o aluno reúnem-se para produzir o conhecimento útil àquele destinado a atender o homem enfermo e não permanecer a trabalhar o processo doença. O estudante deve estabelecer contato com o homem fragilizado, utilizando-se de seus sentidos para ver e enxergar; ouvir e escutar, dialogar e comunicar-se, sentir e transpirar a confiança, elo que os aproxima. A humanização propicia a ampliação dos horizontes da ciência, do comportamento, da ecologia humana. Devolve-se ao paciente o sentido de responsabilidade e participação no seu processo vital, o homem consciente de si, de seu corpo, de sua mente, de sua espiritualidade, assim, na unicidade destes elementos, o processo saúde se internaliza no homem consciente.

2.3.4 A universidade que se estende à sociedade através dos serviços de Odontologia

A extensão universitária é decorrente da ação política em prol do desenvolvimento adotado a partir da década de 1950, quando se aspirava à mudança de atitude do ensino acadêmico para se inserir num processo de desenvolvimento.

A reforma universitária, nos anos 60, que se regia pelos dispositivos da Lei 5540/68, em seu artigo 20, estabeleceu: "As universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes".

A visão distorcida da prática da extensão promoveu seu exercício de forma inadequada restrita a serviços e cursos, o que concorreu para a maior chance de fracasso, porque desfigura o potencial concernente à extensão como forma de educação aplicada à problemática social. Assim sendo, identificar e caracterizar a função da extensão universitária significa desenvolver e aperfeiçoar a comunidade.

No que diz respeito à cultura erudita universitária, visa à integração do homem inculto com o homem culto em cada ser humano, tanto na relação professor cirurgião-dentista com o estudante, como na relação do profissional, seja ele o professor, seja o acadêmico, com o paciente.

A universidade que se estende à sociedade na prestação de serviços, conseqüência das funções de ensino e pesquisa universitária, procura detectar as causas dos problemas da comunidade e propõe buscar soluções adequadas: a) no estágio curricular *extra muros*, tornando-se um instrumento educativo de integração da vida acadêmica e da realidade social do país, em confronto com a realidade concreta e definida é uma poderosa arma para a conscientização do corpo discente; b) na pesquisa social, ela se realimenta através das informações da comunidade, possibilitando adequação do ensino e da pesquisa à realidade regional; c) na educação permanente, como processo contínuo de formação, que consolidada torna-se aprendizado permanente e d) através dos serviços odontológicos prestados à comunidade.

Os acadêmicos do curso de Odontologia da PUC-PR, em atividade clínica, prestam serviço à comunidade nas aulas prática das disciplinas do ciclo profissionalizante, nos

estágios curriculares *intra muros* na clínica integrada e *extra muros* no Hospital Cajuru e na Escola Elísio Viana de 1.° grau. Desse modo, mobiliza-se a cultura erudita da elite universitária à cultura popular da comunidade que a envolve.

A mudança de situação da universidade, de se encontrar enclausurada na "torre de marfim", para se estender à comunidade, envolvendo-a, determinam "de um lado os valores da comunidade científica se universalizam e devem beneficiar a cultura, por outro lado, os valores tradicionais se afirmam e clamam por reconhecimento e integração, para chegarem à civilização emergente. Por natureza, a universidade é um lugar privilegiado para o encontro criador entre os valores locais e os valores universais" (Carrier, 1994: 88).

A atividade clínica em Odontologia, ao se estender da universidade à comunidade, fundamentada no ensino tradicional, o faz por meio de mãos assistencialistas, as quais tendem à "invasão cultural" e à "domesticação de homens", sejam eles alunos, sejam pacientes. Porque "educar e educar-se na prática da liberdade não é estender algo, desde a sede do saber até a sede da ignorância para somar, com este, os que habitam nela" (Freire, 1967:25).

O processo educativo, na extensão universitária, deveria acontecer numa atitude de integração, na qual ambas as partes são consideradas agentes do conhecimento, como se discutiu anteriormente. Isto porque o saber humano é existencial e não didático, precisando ser enriquecido pela ação do conhecimento.

A prestação de serviços, como processo pedagógico, ocorre no exercício ambulatorial nos cursos das ciências biomédicas. A atividade na clínica complementa a carga horária teórica da maioria das disciplinas profissionalizantes, ou mesmo estágio curricular *intra muros* do curso de Odontologia a "Clínica Integrada". Entretanto, a reprodução, não a produção do conhecimento, induz à prática do "serviço pelo serviço", realizado por estudantes bem treinados no ensino tradicional, pela pedagogia da transmissão. O assistencialismo parece enraizado na vida acadêmica, principalmente na prática odontológica, sob os aspectos inerentes do programa vigente do curso estruturado no paradigma positivista.

A pesquisa social, como atividade de extensão universitária, permite à comunidade científica como um todo conhecer melhor a sociedade em que está inserida. Para que isto aconteça, a sociedade e a universidade devem comportar-se como via de mão dupla: enquanto a primeira sofre a atuação necessária à sua auto-promoção, a segunda recebe o *feed back* necessário para a sua visão e avaliação permanente. Assim, a dissertação de mestrado abre espaço para a pesquisa social, à medida que representa uma ação coletiva entre o professor e acadêmicos, movimentando o sistema educacional vigente, partindo-se da experiência numa disciplina como possibilidade de reformulação do programa de curso, seja pela denúncia da clínica integrada permanecer como estágio, seja revendo a formação do professor cirurgião-dentista quanto à sua qualificação pedagógica, seja na pretensão de envolver o paciente no atendimento odontológico, como agente de sua condição de saúde/ doença. Propicia um momento de vivência na qual se experiência o processo pedagógico do professor cirurgião-dentista com os discentes. Trabalhando-se conteúdos pela metodologia do "aprender a aprender" pela atitude de pesquisa, como princípio científico e educativo, buscam-se referenciais teóricos para sustentar a teorização das práticas clínicas no grupo de discussão nos quais se produz o conhecimento no exercício da atividade clínica, o que se chama educar pela pesquisa.

O resultado da pesquisa social registra a necessidade de superar a crítica, refletindo sobre a transformação no ensino da ciência odontológica, a nível de graduação, como no de pós-graduação. A elite cultural universitária deve confrontar-se com a sociedade e as exigências da modernidade. "Mais que saber e tecnologia vende-se e produz-se na Universidade Status, que nem sempre é econômico, mas que sempre é pelo menos de ordem técnica e intelectual, o que afasta o técnico e/ou intelectual do homem médio" (Demo, 1980:120).

A problematização do social favorece a reflexão crítica e a revisão permanente para que a universidade responda, através das suas funções de pesquisa, de docência e a de extensão, que devem estar inseridas em seu momento histórico, sensível às condições locais sem perder a contextualização regional, nacional, em permanente conotação universal.

Deste modo, os dados obtidos pela pesquisa social são destinados à renovação dos futuros profissionais de modo que estejam preparados a responder às necessidades regionais e aos desafios da sociedade do conhecimento frente ao despertar do novo século.

A extensão universitária é o instrumento de ação educativa do corpo universitário em direção das aspirações da comunidade brasileira na qual a instituição vive, tornando-se capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade social. O resultado da ação educativa é uma nova cultura solidária, conquistada pela integração da cultura erudita e popular.

Na concepção de Demo (1980), "a elite universitária brasileira pode contribuir, redistribuindo os privilégios que desfruta, de modo democrático e participativo" (1980:120).

A Universidade, neste contexto, é espaço de educação e de ciência ao criar perspectivas de avanço pela produção do saber nas diferentes áreas do conhecimento que a constituem. Até o momento, a produção do conhecimento fazia-se pela ação do profissional pesquisador. Entretanto, a modernidade propõe a questão da pesquisa associada a extensão e a docência. Neste sentido para melhor estudá-las, foi necessário tratar o tema no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

3. A DOCÊNCIA ASSOCIADA À PESQUISA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA FORMAR O PROFISSIONAL COMPETENTE PARA O SÉCULO XXI

Uma das características do século XX é a pela produção de massa e, neste sentido, o ensino tradicional cumpriu bem seu papel, formando um profissional de acordo com esta exigência. Ao aproximar-se do terceiro milênio, mais do que um fato cronológico da história da sociedade humana, traduz-se no desafio de traçar o perfil do cidadão do novo século e na formação do profissional para a competência do seu tempo. O século XXI desponta, com a ascensão da sociedade do conhecimento, "uma evolução tão importante na história da inteligência, como nenhuma outra até agora"(Druker, 1994:13).

Pode-se considerar que "a aventura de construir conhecimento é tipicamente a aventura dos tempos modernos, num conluio surpreendente entre inteligência crítica e criativa humana e os meios eletrônicos socializadores. A pesquisa adquire, assim, a condição de função básica do sistema educacional, em termos instrumentais, pervadindo não só as técnicas construtivas de conhecimento, mas igualmente o impulso crítico e criativo da educação emancipatória" (Demo, 1994:16).

A pesquisadora optou por contemplar o princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, segundo Paoli (1988), na prática pedagógica da produção do conhecimento que fundamenta a proposta de Cunha (1994); e a pesquisa como proposta metodológica-propedêutica de acordo com Demo (1996), em **"Educar pela Pesquisa"**. Hoje, a pesquisa de ensino de qualidade deve permear as ações de docência e de extensão universitária tornando-se a condição essencial.

3.1 A docência associada à pesquisa como prática pedagógica

A literatura apresenta a docência associada à pesquisa como prática pedagógica no projeto da Universidade Federal de Pelotas, iniciado no final da década de 80. Em que se optou por uma estratégia de produção do conhecimento, na proposta metodológica do ensino com pesquisa, tratando da questão curricular, da condição do professor e do aluno no organização acadêmica que se constrói em sala de aula, através do processo de ensinar e de aprender, tendo sido experenciado por Cunha (1994).

No início da década de 90, Demo publicou suas obras, discutindo a questão da pesquisa e colocando-a como principal instrumento na produção do conhecimento na educação brasileira em todos os seus níveis. Segundo o autor, a proposta de educar pela pesquisa faz-se sob o enfoque "metodológico-propedêutico", direcionado à metodologia científica e ao planejamento estratégico. A pesquisa como atitude educativa, torna-se postura cotidiana do docente e do discente que vivenciam o "aprender a aprender" como processo de busca, apropriação e produção do conhecimento.

Para o Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina, o ano de1991 marca o início da reconstrução curricular e a elaboração do projeto UNI, escolhidos que foram a participar pela Fundação Kellongs. Este fato, levou-os a implantar princípios do ideário UNI que são; "interdisciplinariedade / transdiciplinariedade; prática multiprofissional; inserção precoce do aluno na rede de serviços de saúde; inserção precoce do aluno na comunidade; ensino centrado no aluno (professor com papel de tutor); integrar o ensino da área básica com a profissionalizante; ensino e pesquisa orientados pelos problemas prioritários de saúde da população; artiuculação do ensino pesquisa e assistência; ensino baseado em problemas". Assim surgiu o PEEPIN, Projeto Especial de Ensino em Assistência Primária à Saúde com Práticas Multiprofissionais, "utilizando a metodologia da problematização" (Ito, 1997:11-12) .

Acrescenta-se a contribuição de Behrens (1995) que apresentou sua tese de doutorado **"A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século"**, envolvendo os professores mestrandos em Educação da PUC-PR, que foram desafiados a proporem ações metodológicas baseadas na proposta do ensino com pesquisa na docência em suas disciplinas nos diferentes cursos na

Universidade. A prática pedagógica do ensino com pesquisa, preconizada por Behrens (1995), influenciou outros colegas mestrandos de turmas que se seguiram, que a incorporaram como proposta e produziram e produzem teses sob sua orientação. Estes trabalhos atingem diferentes áreas do conhecimento, podendo citar-se Medicina, farmácia, Educação Física e Odontologia. O número de colegas professores interessados nesse tema tem aumentado, o que se explica pela insatisfação dos professores universitários com o seu trabalho e a consciência da necessidade de qualificação pedagógica. Assim, o ensino com pesquisa tornou-se uma proposta metodológica alternativa para buscar-se a superação do ensino tradicional.

O princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa na educação brasileira, emerge como uma das raízes basilares na estruturação do Ensino Superior e o processo de desenvolvimento do país. Assim sendo, resgatar fatos históricos tornou-se necessário para elucidar a proposta do ensino com pesquisa que surgiu no contexto sócio-político e cultural brasileiro da época.

3.2 O ensino com pesquisa

No Brasil da metade dos anos 40, iniciou-se uma aproximação de pesquisadores e professores universitários, possibilitando a reunião do ensino e da pesquisa no Ensino Superior. Contudo, dez anos mais tarde, foi concretizado este envolvimento por meio de projetos de reforma no Ensino Superior do país. De acordo com Schwartzman (*In:* Paoli, 1988:30): neste momento histórico "havia a noção de que a ciência e o ensino deveriam voltar-se mais decisivamente para os problemas econômicos e sociais da realidade brasileira era, evidentemente, bastante difundida entre cientistas e professores universitários do pós-guerra, o que levava a um contínuo debate sobre a melhor forma de organizar e estimular o sistema de educação superior e a pesquisa científica no país".

A proposta fundamentava-se nos fatos históricos da época, pois "essa perspectiva de produção e socialização do conhecimento colocava a ação de pesquisar como forma de luta contra os problemas de atraso em que se encontrava o ensino escolarizado em todos os níveis de sua estrutura e organização" (Paoli, 1988:30).

Naquela ocasião, havia a crescente necessidade da formação de professores secundários, devido ao aumento do número de escolas. Este fato favoreceu a formação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ao comentá-lo, Paoli (1988) observa a perspectiva de se buscar a qualidade do ensino, rompendo com o passado:

> "Minha hipótese é que a emergência deste tipo de faculdade foi visceralmente articulada com o processo de elaboração e de disseminação de mentalidades" científico-modernizadoras-desenvolvimentistas e, no limite, "revolucionários". No caso do Estado de São Paulo, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934, e sua evolução histórica são um capítulo importante no processo de desenvolvimento dos padrões de produção do conhecimento, que caracterizam a chamada ciência moderna e que se pautam por procedimentos empíricos e experimentais" (p.31).

Entretanto, o grupo formado por professores universitários e pesquisadores denominados de "intelectuais orgânicos", apresentavam "propostas de mudanças qualitativas nos conteúdos e procedimentos educacionais", conduzindo as reformas no final da década de 50 e início de 60. Isto se fazia dentro do contexto da realidade apresentada, na qual se procurava modernizar o sistema de educação no Brasil, propiciando o desenvolvimento da pesquisa, que até então não se registrava, acompanhar o processo de industrialização brasileiro e a perspectiva de se produzir um projeto voltado para a sociedade.

O golpe de 1964 silenciou os movimentos da sociedade brasileira em geral; exceto na área de educação que veio a ser fechada, em dezembro de 1968, pelo AI-5, quando silenciaram todas as formas de liberdade de expressão. A explicação de Paoli (1988:30) é que "este fato leva o setor de educação a incorporar as "lutas dos outros setores". Um efeito disto é que as demandas do setor educacional por qualidade de ensino se viam acrescidas de outras demandas, provocando certas "misturas", de tal modo que, em certos momentos, qualquer reivindicação educacional se transforma numa bandeira de luta contra a ditadura".

Assim sendo, em alguns momentos da história brasileira, houve a possibilidade de introduzir-se ao Ensino Superior uma postura mais científica por meio do "ensino" que privilegiasse menos a reprodução e a repetição e se orientasse pela busca de um "saber mais inteligente".

O fato é que o sistema educacional modernizante orientava-se pela racionalidade com que se discutia a qualidade do ensino, "a nível de conteúdo e prática educacional", voltada aos resultados das pesquisas interna e externa. Entretanto, a racionalidade que defendia a qualidade de ensino foi vencida por uma racionalidade "neutra" que estava de acordo com o regime governamental vigente no país, tornando-se responsável pelos pressupostos norteadores da abordagem tecnicista, embora muitas escolas tenham mantido o ensino tradicional.

A reflexão de Paoli (1988) é conclusiva a respeito de:

> "Minha hipótese é que essas propostas de modernização tinham relação com o estágio de pesquisa científica no Brasil, onde efetivamente se passava de um esquema reprodutor-auditivo-livresco para modelos científico/empíricos/experientais/inovadores/criadores e críticos. Não se tratava apenas de introduzir inovações a nível de conteúdo de conteúdo de disciplina, mas também de disseminar "atitudes científicas, ou seja, "predisposições para conhecer de forma inteligente e não apenas repetitiva e reprodutiva" (p. 31).

Pelo texto acima, o autor contrapõe-se ao ensino tradicional e fundamenta o ensino com pesquisa sob o enfoque epistemológico da produção do conhecimento; contudo, apesar do ensino tradicional encontrar-se em sintonia com o regime brasileiro, teve que vencer obstáculos a ele impostos. De acordo com Paoli (1988:35), evidencia-se que "a partir da década de 70, o pensamento pedagógico no Brasil apresentava-se como uma força de resistência através da pesquisa educacional, por sua atitude crítica, destacando temas como 'reprodução da ideologia' 'aparelhos ideológicos do Estado', entre outras, em que algumas teses pretendiam a 'desescolarização' ou o 'fim da escola', contrastando com as pesquisas nas décadas de 50 e 60 cuja temática era a 'mudança social'".

3.2.1 As diferenças nas concepções do ensino tradicional e do ensino com pesquisa

Para se fazer a distinção entre o ensino tradicional, modelo vencedor, e o ensino com pesquisa, modelo vencido, foi necessário elencar fatos que foram perpetuados, chegando estes até o momento atual.

A princípio, faz-se oportuno observar a forte tendência positivista instaurada no "modelo vencedor". Além de que, no modelo vencido, traduzia-se pelo ensino com

pesquisa e não o ensino para a pesquisa, como Paoli (1988) sustenta em seu artigo esta diferenciação, e que o ensino com pesquisa precede o ensino para a pesquisa. Assim, "o ensino com pesquisa trata de habilidades intelectuais básicas para ocorrer reflexão e no caso de continuidade em termos de formação para a pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como originalidade, rigor e domínio" (Paoli, 1989:33). (O grifo é da pesquisadora).

A problemática do modelo vencedor detém a causa externa ao conhecimento acadêmico, ou seja, está direcionado ao mercado de trabalho. No ensino com pesquisa, a causa encontrava-se internalizada na problemática do conhecimento, na sua produção.

O ensino tradicional, que foi implantado no sistema educacional brasileiro, considera Paoli (1980) que como

> "modelo vencedor, trabalhou dentro de imaginário educacional no qual o ponto central de reformas educacionais (modernização) é deslocado dos seus fins (o conhecimento) para os meios e as técnicas..., a reestruturação do sistema de ensino se propunha com uma racionalidade que se dizia "neutra, técnica e instrumental". Seu objetivo básico "era racionalizar as atividades educacionais, conferindo maior eficiência e produtividade", partindo do pressuposto de que existiam problemas de estrutura e de funcionamento do sistema escolar, cujas soluções eram "apenas" de caráter técnico (omitindo deliberadamente seu caráter político). Entretanto, não se tratava apenas de técnica de racionalização para a melhoria da produtividade, mas a técnica como o "novo" conhecimento a ser ministrado como modernização"(p. 34-35).

Por outro lado, no modelo ensino com pesquisa havia uma concorrência entre várias correntes na busca "por uma hegemonia em termos de definição dos fins da educação" a se "pensar a produção do conhecimento" (Paoli, 1988:34).

O ensino tradicional fez da pós-graduação a sua marca registrada o que contrasta com o ensino com pesquisa, que pretendia um envolvimento global de todos os níveis e segmentos do sistema educacional brasileiro.

De acordo com Paoli (1988), baseado em categorias gramscianas, o ensino tradicional orientado pelo autoritarismo das legislações e medidas repressivas do regime político brasileiro, promove a verticalização do sistema de ensino do 1.° ao 3.° grau em instituições particulares e públicas e compactua com os "intelectual tradicionais" contrastando com os "intelectuais orgânicos", que sustentaram o modelo vencido ou foram

cassados, ou deixaram o ensino formal, ou embrenharam-se em espaços dentro do "controle existente", ou ocupando lugares "menos controlados" e colocaram sua dedicação e a "sua criatividade exclusivamente para a pesquisa. Esta última opção - dedicação à pesquisa - vai, ironicamente "cruzar" com o modelo vencedor, facilitado pelo fato de que os recursos financeiros ficaram concentrados na implantação da pós-graduação e na profissionalização da pesquisa" (Paoli, 1988:35-36).

3.2.2 A indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa na prática pedagógica

A competência de formar o profissional é pressuposto primeiro no ensino universitário. O graduado deve caracterizar-se por apresentar uma inteligência flexível para enfrentar e superar os desafios profissionais e da "sociedade do conhecimento". A competência técnico-científica associa-se à política num mesmo homem, o profissional-cidadão.

A indissociabilidade do ensino e da pesquisa predispõe-se a um conhecer de forma inteligente, como processo e produto na produção do conhecimento. Ambos têm na extensão universitária a via que potencializa a forma de aplicação do conhecimento à problemática social, podendo ser comparada a uma via de mão dupla, entre a universidade e a sociedade.

O princípio da indissociabilidade das três funções universitárias - ensino, pesquisa e extensão - é "caracterizado como algo uno, unitário, acontecendo de forma global no interior do ato pedagógico" (Cunha, 1994:191).

O repensar da prática acadêmica e as perspectivas de mudanças, segundo Cunha (1994), surgem a partir da compreensão do princípio da indissociabilidade dentro da universidade. Deste modo, não se pode esperar que isto se faça no professor que só ensina ou naquele que só pesquisa ou naqueles que atuam na extensão, porque indissociabilidade, como já foi dito, é uma palavra-força que gera unicidade.

Nas palavras de Cunha (1994):

> "Esta concepção leva à reflexão de que o ensino só será indissociável da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade. Neste caso, o aluno deve ser o ator principal da ação e é nele que deveria acontecer o processo indissociável.
> Se há uma concepção de ensino indissociável da pesquisa e da extensão, e a nossa prática é diferente desta proposta, é porque há um outro paradigma de ensinar e aprender que se contrapõe a ela. Com isto queremos afirmar que, por trás destas concepções, há uma perspectiva conceitual de ensino e aprendizagem" (Cunha, 1994: 191).

3.2.3 A prática pedagógica da produção do conhecimento, o ensino com pesquisa

O aluno torna-se agente na prática pedagógica do ensino com pesquisa, ao produzir conhecimento. Neste, a primeira concepção do conhecimento acontece pela introdução da dúvida e da crítica. O aluno posiciona-se questionando o professor ou o texto que transmite os conteúdos das disciplinas prontos, acabados e ditados com verdades, propõe assegurar que este conteúdo possa ser trabalhado de modo a ser reconstruído no tempo e no espaço, sujeito a mudanças constantes, produzindo explicações sobre o mundo físico e social pelos critérios científicos (probabilidade, plausibilidade, demonstração, evidência lógica e empírica) para aceitá-los.

A concepção do método de estudo acadêmico faz-se "como uma situação construtiva e significativa", implica "uma disciplina do trabalho intelectual", de modo que os conteúdos do estudo tornavam-se significativos por intermédio de formas renovadas de os selecionar e articular e, partindo-se de temas questões e problemas, buscava-se a criatividade. Para tanto, há a exigência da disciplina acadêmica que significa "manter-se concentrada por algumas horas em atividade como: observação, leitura, redação, persistência na busca de informações, na procura de clareza de expressão e expressão e pensamento, na procura de construção de opiniões próprias e fundamentadas, no cuidado, com a seleção e análise de informações, na procura de comparações e sistematizações" (Paoli, 1988:32).

A concepção de ensino com a pesquisa promove a atitude de análise sobre a síntese, na busca do equilíbrio entre elas. No ensino tradicional, a pedagogia da transmissão privilegia a síntese de informações que serão decoradas, utilizando-se a capacidade de memorização como única habilidade mental. A avaliação culmina na reprodução fiel dos conteúdos repassados, evidenciando-se a quantidade destes no processo de avaliação somativo.

O aluno disciplinado na proposta de Paoli (1988) possui "o treino em habilidades intelectuais como decompor e recompor argumentos, estabelecer abstrações a partir de regularidades e discrepâncias de dados e fatos produzindo um certo nível de interpretação, conduzia "ao desenvolvimento da habilidade de expressão e escrita", implicava a apresentação, pelos alunos, de conteúdos da matéria dentro de uma organização de novas idéias e não apenas reprodutivo" (Paoli, 1988:32-33).

O ensino com pesquisa se propõe a transformar o perfil da universidade brasileira ao reconduzir o aluno a ocupar a sua posição de agente ao lado do professor, tornam-se co-autores, co-responsáveis frente ao desafio que se impõe pela prática pedagógica da produção do conhecimento, sob enfoque epistemológico e pedagógico, oportuniza o rompimento com o processo de reprodução vigente no meio acadêmico.

Cunha (1994:196) compartilha desta reflexão em seu trabalho e sustenta que "a questão é encontrar alternativas de ensinar e aprender que sejam sólidas e sérias com referências à cultura acumulada, mas que também sejam suficientemente ágeis para justificar o esforço de domínio da cultura. Em resumo, é fazer a ligação, através do conhecimento, entre o homem e o mundo".

A *celula mater* da Universidade, a célula professor-aluno, sofre um processo de mutação, adaptando-se às exigências da prática universitária de ensino indissociado da pesquisa. Nele, o aluno reassume sua condição de agente no processo de ensinar e de aprender. O professor educa-se para reconstruir sua prática de tradição reprodutivista para produção do conhecimento instrumentalizado nos pressupostos epistemológicos e pedagógicos.

3.3 Educar pela Pesquisa: Uma proposta metodológica-propedêutica

O desafio da modernidade tem-se colocado como exigência de inovação e desenvolvimento humano sustentado pela educação e pelo conhecimento. A educação de qualidade é fator decisivo para aqueles que souberem manejar o conhecimento. De um lado, instrumenta-se a construção da cidadania participativa e de outro compromete-se com a produção, para produzir melhor o que facilita a competitividade.

Sob este enfoque, a competência na educação universitária, proposta por Demo, em suas publicações, traduz-se na formação integral de seus recursos humanos, na qualidade formal do profissional que passa pelo domínio da tecnologia, e na qualidade política do cidadão através da cidadania organizada e ativa.

A questão da pesquisa é por ele colocada como metodologia, investida de teor pedagógico; entretanto, é caracterizada pelo enfoque propedêutico ao capacitar a construção e a reconstrução do saber.

A qualidade formal pode ser descrita, segundo o autor, como uma habilidade de manejar os meios que se identificam com "competência tecnológica, de domínio científico dos métodos, instrumentos, sistemas, formas, procedimentos", em resumo, privilegiando "a ciência como instrumentação técnica" (Demo, 1991:37-38). Enquanto qualidade política pode ser traduzido "como característica tipicamente social do ator. O ser social é sempre político, pois constitui-se o espaço político, caracterizado por condições objetivas (estruturas dadas, que o condicionam e/ou determinam) e condições subjetivas (oportunidades de interferir, construir, mudar)" (Demo, 1990:64).

Ambas as qualidades encontram-se na metodologia proposta sobre o critério da discutibilidade, "que exige um questionamento científico lógico, empírico sistematizado, analítico", além da confrontação de ideologias "que permeiam a condição educativa, produzindo-se como atitude política de um questionamento crítico, criativo e emancipatório em ambiente democrático" (Demo, 1990:65).

Isto pode ser melhor explicado porque a pesquisa nas obras de Demo foi desmitificada, tornando-se um fazer diário na universidade, onde se busca a qualidade formal no princípio científico e a qualidade política no princípio educativo.

Numa primeira condição "o processo de pesquisa exige para simplificar teoria, metodologia, em teoria e prática" (Demo, 1990:68) A pesquisa, isto é, a investigação científica como instrumento para manejar as mais diversas áreas do conhecimento, subsidiada pela teoria, ou seja pela apreensão desta como referencial explicativo da realidade permite a atingir a práxis na confrontação das teorias, na reflexão e na ação.

A segunda condição faz-se como atitude do cotidiano, na docência e na extensão universitária. Ao situar-se no proceder do cotidiano do sujeito, desmitifica-se a pesquisa como exclusividade do pesquisador, dirige-se ao professor como conduta pertinente ao agir docente. Torna-se parte do processo emancipatório dos sujeitos que se constroem na consciência do social, da crítica e da criatividade.

O manejo da pesquisa, como princípio científico e educativo, segundo Demo (1991), coloca-se nas mãos do docente porque:

> "professor define-se em primeiríssimo lugar pela capacidade de produção própria de conhecimento. Como decorrência necessária, deve ensinar".
> "Assim, o componente fundamental da formação do professor não é a didática, definida como "arte de ensinar", mas a pesquisa, como capacidade de produção própria do conhecimento. Não deve haver dicotomia entre pesquisa e ensino. O mero ensino não combina com o desafio tecnológico como, no fundo nunca combinou com educação emancipatória. Para se poder ter projeto próprio de desenvolvimento, é essencial criar "aprender a aprender" (Demo, 1991:44).

3.3.1 A atitude de pesquisa no "aprender a aprender"

"... só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer. E creio mais que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender" (Alves, 1993:103). (O grifo é da pesquisadora).

A educação pela pesquisa rompe as barreiras impostas pela pedagogia da transmissão no processo ensino-aprendizagem que gerou sujeitos treinados, habilitados por uma educação bancária sustentada pela cópia e a pela domesticação para recolocar o sujeito como agente do seu conhecimento pela capacidade própria de criar soluções. O saber pensar é uma qualidade da pessoa humana à qual lhe é reintegrada pela atitude educativa de pesquisar, enfatizando-se a capacidade de questionar. Assim, o sujeito reposiciona-se diante do seu mundo pelas possibilidades que lhe são ampliadas ao poder negar. Ao se contrapor de modo inteligente no diálogo com a realidade, inicia seu processo de emancipação.

Isto porque conhecer pode significar mudar, seguindo o modo contestador a forma de transformar a realidade, ou encontra significado no modo de ser conservador, saber o máximo possível sobre esta realidade para impedir as mudanças, "somente quem toma

consciência crítica de sua condição histórica, reconhecendo que é possível mudar e que o agente insubstituível de mudança é ele próprio, é capaz de emancipar-se. Assim colocada pesquisa, não é em primeiro lugar um rito laboratorial, mas atitude de vida, ou seja estratégia básica de auto-construção" (Demo, 1991:45). Assim a competência da formação dos acadêmicos pela universidade pressupõe a internalização da pesquisa como atitude básica e cotidiana, exemplificando o cirurgião-dentista competente detentor de uma formação básica de Odontologia de modo aprimorado no domínio da teoria e aplicação com perfeição no contexto do "aprender a aprender" como a capacidade constante que o mantenha em atitude permanente de questionamento da realidade e de si mesmo. A questão da pesquisa assim colocada no contexto universitário responde como princípio científico e educativo na articulação entre qualidade formal e qualidade política.

Demo marca a década de 90 por uma produção científica que registra temas que se traduzem pela questão da pesquisa (ver as principais obras na Bibliografia).

Uma das publicações mais recentes de Pedro Demo, **"Educar pela Pesquisa"** (1996), discute estratégias de modo a orientar e facilitar esta qualificação no professor, pois trata-se de uma proposta metodológica que busca renovar a prática pedagógica.

A reflexão de Behrens (1994:99) considera "a proposição desafiadora do ensino com pesquisa que decorreria no 'aprender a aprender' torna-se uma manifestação corajosa, pois propõe alteração profunda na prática de sala de aula. Transpor a cópia, a imitação e a repetição incrustada no ensino das escolas parece tarefa difícil de ser realizada"

3.3.2 O professor adotando a metodologia do "aprender a aprender"

Demo, em sua obra **"Desafios Modernos da Educação"** (1993:89), caracteriza o professor como a "imagem viva do aprender a aprender". O professor personifica a atitude de pesquisa na metodologia do "aprender a aprender" que define pela capacidade docente de produção e de elaboração com propriedade, de questionamento crítico e criativo, de se manter atualizado e em processo ativo de renovação em relação ao conhecimento.

Frente à realidade atual, o professor é desafiado a promover a qualidade educativa ao superar o professor que só dá aulas na relação ensino-aprendizagem. A aula que apenas repassa o conhecimento do livro, a aula copiada faz do professor objeto que pode ser substituído por outra pessoa que tenha a compreensão da leitura, interpretação do texto e saiba verbalizar fluentemente a uma platéia de espectadores e ouvintes. Assim qualquer indivíduo ou um bom ator pode representar a figura do professor, como o fazem os meios modernos de comunicação através do avanço tecnológico, utilizam atores em seu exercício artístico, ou pela imagem virtual de gênios da humanidade daquela área do conhecimento podem ressurgir na tela e dar aulas.

As informações que são apenas transmitidas pela expressão oral do professor sob a forma de receitas, privilegia condutas, as que se julgam como certas e, condena-se a filosofia contrária, subsidia-se o erro aconselhando-se paternalmente... faça assim, não faça de outro modo. Alguém faz escolha no lugar de outro, o que resulta num eficiente pensamento e eficaz condicionamento.

Os professores constroem sua identidade profissional dentro deste contexto. A consciência dessa realidade aterroriza, choca, imobiliza. A primeira conduta adotado pelo docente é justificar que a sua prática pedagógica cotidiana está de acordo a dos demais colegas. Deste modo, "para grande número de professores do ensino superior essa é a única possibilidade, tendo sido o modelo aprendido e então reproduzido. Se assim foi feito com eles e eles chegaram até onde chegaram - a ser professores de Ensino Superior!!- por que mudar ? Alem disso, afirmam alguns, "é a forma mais prática, rápida e eficiente, para se passar todo o programa !" Mas... com que consequências ?"(Berbel, 1995:9-10).

Ao se repensar a atitude tradicional do docente que ensina, o professor confronta-se com uma imagem desgastada de quem manipula enquanto mestre e foi manipulado quando discípulo, porque foi como objeto de treinamento. O saber pensar, a consciência crítica, a liberdade de expressar-se crítica e criativamente estão congelados. Além de ter ignorado, o princípio básico da educação que esta se faz pelo processo reconstitutivo permanente do sujeito. Porque como objeto de condicionamento eficiente e eficaz, o seu saber pensar, a sua consciência crítica foram amortecidas na vida acadêmica

Na vida profissional como odontólogos, a liberdade de expressão, crítica e criativa, são retomadas para se superar a reprodução do "saber escolar" que distância a teoria da prática e da realidade concreta. Os graduados têm que superar estas limitações, até como modo de sobrevivência. No entanto, a qualificação técnica tem sido prioridade no seu fazer competente. Para o cirurgião-dentista, a condição social de profissional de saúde lhe impõe um salto reflexivo, crítico, criativo apesar de supervalorizar a técnica. Assim, ao retomar a prática pedagógica na universidade como professor, reassume além da autoridade a ele concedido pela ciência que maneja com a perícia de um cirurgião, a postura autoritária dos "poderes do médico e do professor".

A educação pela pesquisa exige do professor cirurgião-dentista questionamento reconstrutivo, confluindo a qualidade formal e política, como profissional e cidadão competente. O questionamento fundamenta-se no aprender a pensar, considerado a partir das habilidades de pensamento que, para ser reconstrutivo deve ater-se à capacidade de questionar criticamente, criativamente vinculada à capacidade de resolver problemas.

O docente, ao se apropriar do saber, deve fazê-lo pela reflexão e análise, o que lhe conduz a discriminar a sensação de saber à de aprender visando detectar além de suas aptidões suas aptidões, suas limitações.

O professor "aprende a aprender" quando propõe a construção de projeto pedagógico próprio, que se distingue pelas etapas de interpretação própria, formulação pessoal e elaboração trabalhada.

A atitude de pesquisa no professor tornar-se atitude educativa e cotidiana, transforma-o no profissional da educação, no sujeito competente, idealizado por Demo (1996):

> "O professor precisa encarar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar"(p. 12).
> "Não engole a política vigente sem perceber, não toma as relações econômicas como intocáveis, não se conforma com as mazelas da nossa democracia, alimenta sempre a cidadania organizada e critica, busca melhorar de vida e de competência" (p.13).
> "Isto permite a emergência de um sujeito que pode fazer a história, porque maneja habilmente o instrumento principal da inovação que é conhecimento qualitativo" (p.14).

O professor cirurgião-dentista quando "aprende a aprender", questiona criticamente, desdobra a capacidade de criar soluções (qualidade formal), primeiro porque já detém uma bagagem própria, construída na prática profissional segundo sua visão de mundo e seu posicionamento político. Esta necessita renovar-se pelo diálogo aberto, dirigido à prática pedagógica e social, construindo sua qualidade política por meio da democratização da comunicação crítica, envolvendo a universidade, a comunidade científica e social. "O dialogo crítico irrestrito torna-se, assim, o caminho da ciência", "...criticar não é falar mal, mas construir alternativas teóricas e práticas" (Demo, 1994:22- 25).

Estas constituem a autoridade do argumento. Assim, para se contrapor ao conhecimento é mister fundamentar com conhecimento de qualidade, que foi produzido no saber pensar, informar-se, refazer a informação dia a dia. Ao questionar e reconstituir como atitude do cotidiano de pesquisa e, ao elaborar com propriedade projeto pedagógico pessoal, faz- se educação emancipatória.

Ao analisar a aula expositiva, comenta Demo (1991:77) que "dar aulas pode ser considerado 'produção', porque envolve esforço quando se trata de uma 'boa'aula. O que está equivocado aí não é este aspecto, mas a tendência de resumir o papel do professor a tal manifestação. A produção acadêmica básica primeira é pesquisa, criação de conhecimento e de práticas próprias, das quais decorrem outras competências, inclusive 'ensinar'".

O professor universitário de espírito crítico traça com autonomia de pesquisador seu projeto de trabalho. Ao repensar sobre a disciplina curricular promove o questionamento crítico e criativo de seus conteúdos em que o domínio do conhecimento reúne a teoria e a prática social profissional. Ao refazer seu projeto pedagógico, refaz também sua prática profissional, agora instrumentalizada pelos meios eletrônicos. Por conseqüência, a argumentação renovada, que se constitui na produção do conhecimento, pode ser direcionada à redação de artigos destinados à comunidade científica, como também para o planejamento de estratégias para unir docência e pesquisa.

O "professor-pesquisador", em sua prática pedagógica, desempenha a função de orientador, em causa compartilhada com os estudantes. Ambos se constroem como sujeitos da educação emancipatória na atitude de "aprender a aprender", que produz a matéria-

prima indispensável para se acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade do conhecimento.

3.3.3 O aluno adotando a metodologia do "aprender a aprender"

Em geral, o acadêmico chega no Ensino Superior "doutrinado" pela educação nos bancos escolares, da "decoreba" e da memorização. A atitude de aprender se traduz normalmente por saber reproduzir os conhecimentos registrados. "Os assuntos que são discutidos em sala de aula abordados e cobrados não possuem sentido e relação com a vida do estudante" (Furlani, 1991:57). O aprendizado adquirido, no ensino tradicional pela pedagogia da transmissão, é medido, quantificado ao utilizarem diferentes instrumentos que o submetem a uma avaliação quantitativa das informações transmitidas em aulas, por repetição e, na sua reprodução com fidelidade, da aula na prova. Desse modo, a cola, nesta análise, deixa de ser uma fraude para tornar-se um "ato de criação", pois auxilia o aluno a solucionar o problema de decorar a matéria (Demo,1993). Entretanto, para Furlani (1991)

> "a opção pela 'cola' e pela garantia da nota é uma saída cômoda para o aluno: é a adoção da burla ao invés do estudo e do esforço. Mas essa apatia do estudante é também uma forma de mobilização, de monstrar-nos que não acolhe nenhuma das propostas que estão sendo feitas, que não está aceitando as bases de liderança e da autoridade que a escola está oferecendo. Já o diagnóstico do trabalho escolar pode revelar que esforços didáticos estão sendo dirigidos para a superação das dificuldades de aprendizagem, o que inclui a aceitação do aluno real que se tem, sem que se descuide do rigor técnico e científico na reorientação constante do trabalho docente e discente" (p. 57)

A superação deste comportamento acadêmico de modo a levá-lo a participar da produção do conhecimento, promovida pela educação pela pesquisa, determina a sua desacomodação da condição de objeto, ou sujeito de atitude passiva, para atuar como sujeito na ação de "aprender a aprender".

O professor como orientador promove a motivação do aluno para elaboração própria na busca de referenciais teóricos concernentes ao domínio do conhecimento que instrumentalize a sua atividade prática, determinando a sua autônoma de produção e a constante atualização. Nessa perspectiva, forma-se o estudante pesquisador na formação da competência como profissional e cidadão.

O compromisso emancipatório na educação pela pesquisa acontece na figura do professor, como também do estudante, frente às exigências da modernidade. A condição do aluno que apenas "aprende", "desaprende para a vida e prejudica o seu processo de formação da cidadania" (Demo, 1991:63).

O aluno quando "aprende a aprender", disciplina sua capacidade de saber pensar, colocando-se em processo de aprendizagem ativa. De modo que se reaprende a ler, manusear autores, questionar o que se sabe, buscar atualização e agir como sujeito competente.

O saber pensar traduz-se pela capacidade do sujeito de dominar, renovar a informação e decidir o que fazer com ela. Esta condição é complementada por "saber pensar e ser capaz de enfrentar situações novas, dominar problemas inesperados, não temer o desconhecido, perscrutar alternativas" (Demo, 1991:32). O acadêmico quando "aprende a aprender", apropria-se do conhecimento, pela atitude do questionamento reconstrutivo reúne teoria e prática, saber e mudar, "Portanto, também faz parte da pesquisa a prática, não apenas como uso e aplicação do conhecimento, mas como estratégia intrínseca de mudança" (Demo, 1991:21).

A mudança do sujeito de atitude passiva, manipulada, para a de sujeito decisor, com autonomia para produzir, determinando uma situação renovada, pois, que apenas conhecer não significa saber criticar e questionar.

O indivíduo que conhece questiona, com propriedade, tem argumentação e fundamentação, na proposição e na contraproposta. Essas são qualidades que geram competência formal a política. Contudo, ao trabalhar-se em grupo, além destas propriedades, há tendência do consenso da unidade de pensamento e não da unanimidade que emburrece.

A atitude de pesquisa, no cotidiano do aluno, promove a sua desacomodação de receptor do conhecimento alheio, triturado em sala de aula, para se iniciar na busca do material, seja em livros, seja em revistas científicas na biblioteca, seja acessando a informação pelos meios eletrônicos.

A elaboração pessoal do acadêmico, desvinculada a cópia, memorização, e reprodução dos textos para interpretação como marca do sujeito dotado da compreensão e não só do entendimento do que é transmitido. Do futuro profissional exige-se o saber analisar e discutir as informações para argumentar com autonomia na perspectiva da produção do conhecimento de qualidade.

A relação entre sujeitos, professor e aluno, na produção do conhecimento, não se faz por repasse de informações, caracterizado pelo saber acadêmico pronto/acabado, mas pelo questionamento reconstrutivo. "A função reprodutora supõe uma postura acrítica e de conformidade, enquanto a função produtora do conhecimento lhe exige uma postura crítica e de liberdade" (Cardoso, 1976:65).

O "professor-orientador" respeita a bagagem cultural do aluno, abrindo espaços para que ele formule perguntas de modo crítico e criativo, desafiando a sua própria imaturidade, põe-se na direção da maturidade emancipatória. Esta é gerada na conquista diária de construir "com a consciência de quem pode errar para encontrar o caminho do acerto", (Behrens, 1996:49).

O aluno que se deseja, torna-se sujeito que conquista a cada nova etapa a condição de sustentar projeto próprio de vida como profissional e cidadão.

3.3.4 A metodologia do "aprender a aprender"

A proposta de Demo inova o método tradicional de ensino/aprendizagem, ao enfatizar a aprendizagem ativa promove-se a atitude de pesquisa, tanto do professor como do aluno, constituindo o contato pedagógico genuíno.

A responsabilidade compartilhada entre o docente e o discente é exigência da metodologia do "aprender a aprender. Contudo, a redefinição dos papéis como sujeitos se faz de suma importância. Ao imaginar-se que esta tarefa rompe a rigidez das ligação professor-aluno, num fazer pedagógico engessado historicamente. A mudança só acontece pela ação dos personagens ao se colocarem em caminhada. Deste modo, a pesquisa torna-se projeto próprio, em que se realiza a produção do conhecimento no professor e no aluno.

A trajetória a ser percorrida é constituída de cinco momentos a serem superados, inicia-se pela interpretação reprodutiva, como primeiro passo, até atingir-se, numa espiral ascendente, o nível mais elaborado de pesquisa, a criação e descoberta, de acordo com o pensamento de Demo (1994).

Assim, primeiro momento acontece pela "Interpretação Reprodutiva no sentido de tomar um texto e sintetizar, de modo a reproduzir com fidedignidade" (Demo, 1994:40). O ponto de partida fundamenta-se na prática cotidiana atual na academia, o professor que apenas ensina e o aluno que aprende a copiar referenciados pela aula copiada no programa de curso extensivo.

O aluno de "cópia da cópia" pode experimentar o exercício de interpretação e síntese, quando, no segundo momento, faz "Interpretação própria, no sentido de tomar um texto e conferir-lhe formato interpretativo pessoal" (Demo, 1994:40).

Para o professor, a aula expositiva coloca-o em situação de dizer com palavras próprias o que os autores escreveram, no caso, os professores que subsidiam a teoria a sua vivência na profissão.

Para os alunos, implica a sua desacomodação da sala de aula e a busca por referenciais teóricos na biblioteca ou nos meios informatizados. A interpretação pressupõe a atividade de leitura, além do seu entendimento, para a compreensão dos fatos, o que possibilita ao aluno reescrever com suas próprias palavras, seja um texto, seja exercendo a prática clínica, como profissional competente.

Para a aquisição de conhecimentos já produzidos pela comunidade científica, tanto o professor, como aluno podem lançar mão dos avanços tecnológicos, dos meios modernos de comunicação, e pela informatização das aulas expositivas, a fim de sustentar a prática clínica. O docente precisa instigar ação refletiva dos alunos, permitindo que haja interpretação própria do discente sob sua orientação.

O terceiro momento, a "Reconstrução", no sentido de tornar a construção vigente como ponto de partida e refazer, sob o signo de uma proposta própria" (Demo, 1994:41).

A reconstrução do professor pode ter encontrada na aula expositiva dialogada, além da interpretação própria dos seus referenciais teóricos, instrumentalizado por leituras alternativas, manifesta o espírito crítico para formular uma ação pedagógica com seus alunos em sala de aula.

O professor instiga o aluno a iniciar-se na pesquisa. A ação do professor promove a ação no aluno. O modelo autoritário é vencido pelo modelo da autonomia e da autoridade do argumento. O aluno questiona e constrói sob este signo. O professor, de mestre do saber cristalizado torna-se o orientador, do processo de aprendizagem do aluno quando se promove a articulação entre a teoria e a prática. Isto significa para o professor cirugião-dentista, reunir-se ao aluno e juntos discutirem os referenciais teóricos que fundamentem atividade clínica. O conhecimento assim produzido determina a circularidade entre teoria e prática, tornando-as unas na capacidade intelectual docente e discente que sustentam as discussões do grupo entre si.

A autonomia dos indivíduos possibilita o trabalho em equipe. "O questionamento reconstrutivo promove a capacidade de tomar iniciativa, por vezes agressiva, a modéstia do necessário autoquestionamento e da obsequiosa convivência com argumentos contrários, capaz de combinar crítica com solidariedade, progresso com consenso, habilidade individual, com trabalho em equipe, excelência com humildade, vanguarda com tolerância, ideologia com convivência" (Demo, 1996:92).

A teorização das práticas clínicas subsidia o aluno a realizar a prática sustentada pela teoria de modo a assumir a postura do profissional responsável pela atividade clínica, sobre um fazer consciente no paciente. Ao defrontar-se com a impossibilidade de superar uma etapa do procedimento, o aluno pesquisador retoma a teoria, o que não acontece com o aluno tradicional, como se discutiu no capítulo anterior. O "aluno-pesquisador", ao encontrar a dúvida é estimulado pelo professor a retornar ao processo é desafiado a questionar, abrindo um espaço para a discussão no grupo de teorização das práticas clínicas. O trabalho individual e coletivo do aluno, no grupo, propicia uma reflexão crítica e argumentação compartilhada, promovendo a produção do conhecimento.

Assim emerge o quarto momento denominado de "Construção, no sentido de tornar o que existe como simples referência e abrir caminhos novos" (Demo, 1994:41).

No caso do aluno, este redefine seu espaço próprio na atitude profissional a ser retomada. A elaboração própria é recolocada em discussão no grupo, pela apresentação de propostas constituídas de textos contaminados de atitude construtivas, ou seja o estudante, ao refazer, olha sob um olhar renovador, de aluno pesquisador, ou de alunos pesquisadores.

A possibilidade de lançar caminhos, abre-se, tanto para o aluno, como para o professor. O professor, pela maturidade clínica da qual se serve, desempenha um importante papel de investigador do aluno no questionamento da produção científica vigente.

No quinto momento, atinge-se "a Criação/Descoberta"... "novos paradigmas metodologias, teorias ou práticas" (Demo, 1995:42). A concepção de pesquisa no mais alto nível, no qual professores e alunos superariam suas próprias limitações, estendendo as fronteiras do conhecimento, seja pela criação, invenções, propostas ou descoberta de relações inovadores, que se traduzem por novas alternativas. Ao considerar a Odontologia, a pesquisa produz materiais, técnicas e métodos, sejam eles para fins preventivos, restauradores e reabilitadores.

Para o Ensino Superior, a proposta inovadora da metodologia do "aprender a aprender" responde aos desafios da modernidade determinando a formação do cidadão e do profissional competente para estar antenado com o milênio.

O perfil da competência profissional determina-se pela constante renovação do conhecimento "do fazer para o saber fazer e sempre refazer e saber por que fazer e para quem fazer" no ritmo acelerado da modernidade, na qualidade dos conhecimentos e habilidades que detêm e não mais na quantidade dos mesmos.

3.3.5 Dos pressupostos norteadores ao ensaio do educar pela pesquisa em Odontologia

Em sua obra **"Educar pela Pesquisa"**, Demo (1996) propõe um programa de curso para o Ensino Superior. Neste, a produção do conhecimento torna-se o foco central determinado pela qualidade do conhecimento. Para se atingir o objetivo proposto, dispõe-se dos seguintes meios: "a) teorização questionadora das práticas como ponto de partida; b)

pesquisa como atitude e como princípio científico e educativo; c) elaboração própria como condição de projeto próprio; d) atualização constante para ser pelo rumos contemporâneo" (Demo, 1994:75).

A educação pela pesquisa é sustentado pelo "professor-pesquisador", cuja marca registrada do docente necessariamente não são os seus títulos universitários, mas a atitude de pesquisa como um exercício cotidiano.

O aluno é agente, deixando de lado a posição de aprendiz (discípulo), para desempenhar papel igual ao do professor, configurando uma relação interativa. Deste modo, a posição social e a vivência dos sujeitos - professor e estudante - são as variáveis que os distinguem. O professor é o orientador e motivador (animador) do aluno. Além do mais, a postura do "professor-pesquisador" serve de modelo ao futuro profissional. O aluno investiga e produz conhecimento por si próprio e assim constrói seu caminho universitário no transcorrer dos semestres.

Tanto o professor quanto o aluno são agentes que têm por tarefa produzir conhecimento, somando qualidade formal e política, porque é a qualidade do conhecimento o que se preconiza. Assim, a questão da qualidade do professor torna-se essencial. Sob esta perspectiva, é função do "professor-pesquisador", "manter-se na vanguarda do conhecimento e sinalizar as condições do futuro e de orientar os alunos a construírem sistematicamente conhecimento, com vistas à intervenção inovadora na realidade" (Demo, 1994:76).

A educação pela pesquisa contrapõe aos programas de cursos atuais pois estes propõem-se a cumprir uma quantidade de informações em determinadas áreas do conhecimento, cumprindo uma carga horária pré-estabelecida. Esta fórmula tradicional é representada pelo programa formal do curso, em que a "produção de conhecimento não se coaduna com a forma de trabalho na escola uma vez que coloca a todos, alunos e professores, sob uma mesma forma de organização em que os tempos, os espaços e os conteúdos são comuns a todos, como se todos tivessem a mesma necessidade, no mesmo tempo, na mesma intensidade" (Wenzel, 1994:89).

O *educar pela pesquisa,* fundamenta-se na pesquisa como atitude do cotidiano, trabalhando de modo ordenado a produção do conhecimento, ao se articularem temas convergentes. Pode ser resumido em **duas etapas**: "a) iniciação propedêutica, para construir a capacidade de construir; b) profissionalização baseada na produção própria" (Demo, 1994: 76).

A experiência vivenciada neste trabalho de pesquisa abre um espaço para seguir alem da construção de um método de ensino em Odontopediatria. Porque educar pela pesquisa como programa do curso promove a continuidade do tema, contrapondo-se ao ensino tradicional nas escolas de Odontologia e os programas dos cursos de graduação (ver Capítulo II). Ao assimilar o educar pela pesquisa que norteou a construção da proposta metodológica e por acreditar no seu caráter amplo e multidisciplinar, defende-se a tese de que o mesmo poderia a vir a ser trabalhado como programa do curso em Odontologia. Deste modo, a pesquisadora ousou idealiza-lo como um desafio teórico prático em duas etapas no curso de graduação.

1) Na **primeira etapa** tem-se a INICIAÇÃO PROPEDÊUTICA que pode ser dividida em duas fases: Propedêutica Básica e Específica. A primeira fase, a Propedêutica Básica, seria comum a todos os cursos e fariam parte as seguintes disciplinas: Filosofia, Linguagem e Matemática, que constituem os instrumentos do saber pensar e do "aprender a aprender"; a *Metodologia Científica,* que tem por base discutir ciência, para se saber tratá-la com autonomia. De modo a trabalhar na condição de discurso, a capacidade de questionamento e autoquestionamento; a Informática que está à disposição do estudante para este manejar e produzir dados, porque toda realidade tem um lado a ser quantificado; a "Ética da Ciência", deve permear todo o programa de curso: podendo ser interiorizado como curso, "trata-se de arredondar a competência, no sentido de humanizar o progresso, educar o conhecimento, democratizar a competência" (Demo, 1996:107). Observa-se que a "Bioética," disciplina recentemente introduzida no programa de curso da U.N.B., parece reproduzir os princípios acima citados (ver Capítulo II - O Ensino da Odontologia e os Programas dos Cursos de Graduação).

Numa segunda fase, a Propedêutica Específica, seria a etapa que se segue, sendo determinada pelas características de cada curso. De modo geral, compor-se-ia dos seguintes momentos: Introdução, Teoria e Clássicos. Multidisciplinaridade e Metodologia

e Métodos próprios a um curso da área de saúde. Dessa maneira, poderiam ser trabalhados os seguintes temas nos momentos acima citados para o curso de Odontologia.

Como Introdução, tem-se o primeiro momento, no qual se sugere conhecer a história da Odontologia no passado das civilizações da humanidade O século XIX e o surgimento da Odontologia como ciência, seus referenciais teóricos. A história das escolas de Odontologia, americana e européia, que formam o cirurgião-dentista; as filosofias que regem a conduta clínica do cirurgião-dentista, a do curativismo, a do preventivismo e a Odontologia Integral; os ramos da Odontologia: a Odontologia Comunitária (Saúde Pública), a Odontologia Integral e a Odontologia Hospitalar.

Quando se introduz a propedêutica ao curso de Odontologia, a prática pedagógica de sala de aula deve ser orientada pelo "professor-pesquisador" com experiência e produção própria. Demo privilegia a realização de seminários, no entanto, acredita ser de difícil realização quando há muitos alunos na turma. No final deste seria solicitado, trabalho, ou mesmo prova no final do semestre.

No segundo momento, promove-se Teoria e Clássicos. Além de tratar a doença cárie e a doença periodontal segundo o enfoque da Microbiologia, da Patologia Geral e Aplicada à Odontologia. Torna-se oportuno conhecimentos de Anatomia dos elementos decíduos e permanentes, Histologia e Fisiologia Geral e Específica, para dar conta do assunto: crescimento e desenvolvimento crânio-facial, das arcadas dentárias e seus elementos-dentes, como também as alterações possíveis.

Neste momento, não há necessidade de domínio dos conteúdos teóricos; o aluno seria orientado a utilizar-se de temas pertinentes, a verticalizar o seu conhecimento, o que pode ser feito através de seminários. "Sem desmerecer os conteúdos, estamos mais interessados no domínio do método para dar conta de qualquer conteúdo" (Demo, 1996:109). Isto porque no programa intensivo de curso a estratégia se fundamenta na atitude de pesquisa como método de "aprender a aprender", na formação da competência e na capacitação propedêutica que favorecem a produção do conhecimento pelo indivíduo. "Faz por semestre alguns trabalhos de fôlego que representam a capacidade de dar conta de um tema e de propor soluções para os desafios. Haverá aulas subsidiadas que devem ser substituídas na medida do possível, pela pesquisa indispensável e a disponibilidade do conhecimento na

biblioteca, no laboratório, na experimentação, nos instrumentos eletrônicos" (Demo, 1994: 33).

O terceiro momento seria caracterizado pela multidisciplinaridade na busca de outras ciências que se completam, como Medicina, Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, para formarem equipes de trabalho com a finalidade de articularem os conhecimentos, de modo a aproximar conteúdos comuns. "O que todos estudam é a mesma realidade recortada em facetas específicas. Será decisivo estabelecer a percepção global, valorizando ambas as dimensões da especialização e da globalização" para evitar o idiota especializado... que sabe muito de quase nada e se condena a um tipo de visão acantonada, deturpando facilmente a realidade. Não se trata de propor o extremo oposto - o especialista em generalidades" (Demo, 1996:109). Sendo assim, outras áreas como Pedagogia, Psicopedagogia poderiam propiciar discussão pertinentes que atendam à realidade que envolve a relação profissional-paciente, seja ele adulto ou criança. Também, seria intermediadas as relações na compreensão da realidade concreta, entre o profissional cirurgião-dentista e assistentes sociais para promover a educação em saúde do homem proveniente de diversos segmentos da sociedade. Há a possibilidade de abrir espaços para se trabalhar áreas aparentemente distantes, levando o cirurgião-dentista a confrontar-se com área jurídica, administrativa, econômica.

O quarto momento enfatiza a Odontologia como uma das ciência da área de saúde, assim sendo, apresenta metodologia e métodos próprios no atendimento clínico ao paciente, tornando-se necessário conhecimentos de Semiologia, Diagnóstico e Plano de Tratamento e Controle da dor.

2) A **segunda etapa** constitui o CICLO PROFISSIONALIZANTE, em que "aparecem as linhas de pesquisa, puxadas pelo corpo de professores, (...). Tratam-se de algumas linhas seletivas que permitem aos alunos assumir temas elaborados sob orientação... dentro do espaço da disciplina e tomando como referência as obras dos professores" (Demo, 1993:224-225).

A *teoria e a prática* são consideradas momentos de um único processo que se conjugam pela circularidade na produção do conhecimento. O futuro profissional detém o domínio dos conteúdos pela atitude de pesquisa e elaboração própria de condutas e dos

procedimentos, teóricos e clínicos, fundamentados em referenciais teóricos para o exercício do profissional competente.

Em sua obra, Demo (1996) alerta que a prática após a teoria como aconteceu no ensino tradicional trabalhado pela pedagogia da transmissão, após a aula expositiva, deixa de lado o senso crítico. Como também, colocar à parte a teoria, sem fazê-la intervenção na realidade concreta, tornando-a ausente de sentido. De modo que ao solicitar um trabalho teórico, deve exigir-se algo como a demonstração empírica, a coleta de dados, etc., para complementá-lo. "...O processo profissionalizante não pode ser visto como primazia da prática nem da teoria, por conta da adequada formação da competência. O questionamento reconstrutivo coloca-se como desafio tanto maior, implicando o saber pensar para saber fazer, ou aprender a aprender" (Demo, 1996:110).

A atitude do aluno de questionar, conduziria à reconstrução da prática, sendo o ponto de partida o questionamento reconstrutivo da teoria. Assim, o estudante acessa informações teóricas que subsidiam a prática clínica. A pesquisa em autores e teorias fundamenta propostas para a discussão teórica sobre as possibilidades existentes no contexto da ciência. Além do mais, propõe uma constante atualização.

Na proposta de Demo (1996), as controvérsias na discussão se fazem sobre os estudos de ponta, as inovações, as questões que a ciência ainda não conseguiu solucionar, discutem-se ainda respostas parciais, ou soluções paliativas,. como também contatos inovadores pela troca de informações no ambiente acadêmico, ou que se estendem a pesquisadores importantes, não se poderia omitir a participação em eventos, como apresentação de trabalhos, publicações, etc.

A prática iniciar-se-ia desde primeiro ano do curso, em parceria com a teoria, e seguiria a seguinte ordem:

- No *contato profissional* do aluno com o exercício da Odontologia, para obter conhecimentos pertinentes à crítica da prática profissional, podendo ser estendido a áreas afins.

- A *teorização das práticas* clínicas, nas quais se faz o questionamento reconstrutivo sobre determinadas práticas, como possibilidade de evidenciar o que a teoria não explica

ou a "precariedade inovadora e a seguir com base teórica renovadora, recuperar a condição criativa das práticas, ou propor sua superação" (Demo, 1996:112). A circularidade entre teoria e prática que convergem, sustenta a estratégia da produção do conhecimento. A teorização das práticas clínicas reúne conhecer e intervir. "Por isso mesmo, a teorização das práticas pode ser expediente adequado para conjugar melhor a competência inteira, teórica e prática" (Demo, 1996:113).

- Na *prática profissional*, que constitue a terceira etapa, não divergeria do que se faz atualmente no exercício da Odontologia.

A advertência feita por Demo é de superação de atitudes arcaicas, consagradas como o estágio que se produz como simulação do real, "... a diferença está em que deve ocorrer em atitude de pesquisa e elaboração própria, o que salvaguarda ao mesmo tempo, a marca da aprendizagem questionadora e reconstruída, e a marca da realização profissional plena" (Demo, 1996:112).

O ciclo profissionalizante deve predominar sobre os dois primeiros - a propedêutica inicial e específica somente quanto ao tempo a ele reservado.

O término do programa culmina com o trabalho de conclusão de curso, que deve ser apresentado pelo aluno a uma banca de professores, constituída pelo orientador e mais dois professores.

O educar pela pesquisa, como programa "intensivo" de curso inspirou a pesquisadora na construção da proposta metodológica, "aprender a aprender", em que os alunos de Odontopediatria se envolveram. Durante o andamento da pesquisa foi necessário instrumentar-se da Metodologia Científica, resgatando-a da etapa de iniciação propedêutica, reafirmando, dessa forma, as previsões de Demo (1994) quanto à dificuldade do aluno em ler, interpretar textos para produzir conhecimento.

Pode-se observar que a fundamentação da proposta foi trabalhada no período de profissionalização, retomando os momentos, ao reunir a *teoria e a prática*

- A teoria compõe-se de questionamento reconstrutivo dos referenciais teórico-práticos dos alunos, conhecendo autores e teorias, e promovendo a articulação com

disciplinas correlatas, professores e alunos e o conhecimento no grupo de discussão. Do mesmo modo que se promove o saber, deve-se sensibilizar o aluno "trata-se de alimentar o desconfiômetro" (Demo, 1996:110), porque no exercício das profissões de saúde, há o risco de perder-se a integridade físico-emocional-psicológica do paciente.

- A prática acontece a princípio no *contato profissional* que, para o aluno do 7º período, foi ofertado em outras disciplinas curriculares profissionalizantes, constituindo sua experiência anterior. Nela se fundamentam seus referenciais clínicos e teóricos em Odontologia, reformulados na figura de seus professores e pacientes, como personalidades únicas e que para cada sujeito, na qualidade de aluno, encontrou em sua jornada acadêmica.

É fundamental que ocorra a *teorização das práticas* clínicas, nas quais se diagnostica e planeja o tratamento (primeira discussão) e após a execução dos procedimentos e de condutas clínicas (segunda discussão).

A circularidade integra prática e teoria, e leva o aluno a teorizar a vivência clínica na segunda discussão), interpretando crítica e criativamente os fatos ocorridos durante atividade clínica, ou quando a circularidade integra prática-teoria-prática, pois há a necessidade de retomá-la, levando o aluno a voltar à teorização da prática clínica para superar as dificuldades detectadas durante o atendimento do paciente.

Na *prática acadêmica*, pelo exercício da atividade como profissional na sala de clínica na universidade, não se pretende a simulação da realidade, pois os alunos detêm autonomia para produção do conhecimento na realidade concreta que o condiciona, propiciando o desenvolvimento de suas habilidades, seja pela dúvida-reflexão, análise e crítica vivenciadas no grupo de discussão, seja pelo treinamento das habilidades manuais, acompanhadas do referencial teórico que fundamenta seu exercício profissional.

Procurou-se reproduzir no "grupo de discussão" de teorização das práticas clínicas a atitude do professor. "Na clínica, o professor tem bem definido seu papel de orientador da aprendizagem e envolve profundamente o aluno na busca de soluções. O levantamento de hipóteses, a coleta de dados, a articulação, a comparação, a abstração e conceituação são fatos reais de maior importância" (Pimentel, 1996:57). Assim o professor

cirurgião-dentista, ao refazer a sua prática pedagógica, propore-se reeducar-se e educar seus alunos.

CAPÍTULO IV

4. A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DA METODOLOGIA TRADICIONAL PARA A METODOLOGIA DO "APRENDER A APRENDER"

A pesquisadora defende a tese de que a atitude de pesquisa como atitude do docente e do discente favorece a qualificação do ensino em todos os níveis, associando-se as idéias de Demo (1996). Na condição de "pesquisador", o aluno torna-se agente do processo pedagógico, ao produzir o conhecimento, com qualidade formal e política sob a orientação de "professores-pesquisadores". Deste modo, a formação universitária desejada encontra-se distante do ensino tradicional atual pois este privilegia a pedagogia da transmissão, a reprodução do conhecimento e o processo de avaliação, dando ênfase à quantidade de informações apreendidas. As metodologias vivenciadas pelos alunos, ao longo de sua formação acadêmica-profissional, influenciaram positiva ou negativamente na sua competência como profissional e cidadão.

Sob os aspectos enunciados acima, pode-se descrever os tipos de profissionais que concluem o Ensino Superior. Eles distinguem-se em três tipos: "o profissional que imita soluções, o profissional que busca soluções e o profissional que sabe fazer e refazer soluções" (Demo, 1996:75).

A pesquisadora, ao caracterizar o cirurgião-dentista, utiliza-se dos enunciados de Demo, apresentando-os como:

4.1 O cirurgião-dentista que imita soluções

Acredita-se que o profissional cirurgião-dentista que imita soluções formou-se num programa de curso fundamentado na pedagogia da transmissão amplamente trabalhada no ensino tradicional nas escolas de Odontologia, sob a luz das idéias positivistas do paradigma vigente que marcam os tempos modernos.

O cirurgião-dentista não utiliza da capacidade inovar e sim a de reproduzir o aprendizado universitário na sua atividade clínica, que exerce como mero treinamento desprovido de teorização crítica. Além de que, nos programas dos cursos de Odontologia de outras instituições de ensino e da PUC-PR, a disciplina de Clínica Integrada realiza-se como estágio e tem por objetivo "o ensino e treinamento" (Manual de Estágio, 1996:9), transcrito na sua ementa, confirmando, assim, a descrição acima.

Dessa maneira, o graduado torna-se manipulado pela cultura formal e consequentemente pela cultura de massa, despreparado que está para questionar e reconstruir, porque passou dos bancos acadêmicos ao exercício profissional dentro do figurino aprendido: aplicador de receitas pré-elaboradas. Ao imitar soluções, o profissional "não supera problemas novos ou inesperados porque não sabe pensar nem "aprender a aprender" (Demo, 1996:73).

Do mesmo modo que se deixa influenciar pelas multinacionais de materiais e equipamentos odontológicos que patrocinam "pesquisas" e "impõem" ao mercado produtos sofisticados e de alto custo o que reflete no custo final dos serviços prestados a uma população da qual somente 5% têm condições de ser atendidas e os restantes 95% ficam marginalizados.

"...O profissional formado no ensino tradicional é levado a ser cópia da cópia, continua copiando, sendo incapaz de confrontar novos desafios, está literalmente despreparado para sair da rotina, porque, se fosse o caso, sequer saberia como conceber saídas; seu universo profissional está reduzido às práticas rotineiras que internalizam e consolidam no dia-a-dia" (Demo, 1996:74).

4.2 O cirurgião-dentista que busca soluções

Este tipo de profissional, apesar de ter sido formado dentro do mesmo programa de curso que o anterior, seu senso crítico é algumas vezes criativo e levá-o a buscar as respostas certas, promover mudanças, quando se depara com seus erros profissionais (iatrogenias), ou ao pretender adotar condutas clínicas, técnicas e materiais de última geração. Entretanto, busca o conhecimento mais como informação do que para a formação de idéias através de referenciais teórico-práticos que modifiquem seu raciocínio clínico. Deste modo, encontra-se numa fase de transição, ao romper com "o mundo dos receituários" (Bosi, 1985), pela autoridade da reflexão crítica, da interpretação pessoal; no entanto, não detém autonomia suficiente que sustente a produção do conhecimento; entretanto, esta pode vir a acontecer como fato esporádico.

Os alicerces que sustentam a formação do profissional no Ensino Superior são orientadas para que o sujeito construa seu caminho dentro do paradigma moderno; contudo, apresenta indícios que o direcionam a um fazer dentro do paradigma emergente, aqui proposto (Pimentel, 1996), "...não sendo numa cópia da cópia, mas é capaz de interpretação pessoal, pode perceber os desafios ainda que não se sinta municiado o suficiente para dar conta deles, ainda assim, vai através de informação, olha outras práticas, de vez em quando participa de algum evento pertinente, lê alguma coisa, nem que seja de mera vulgarização" (Demo, 1996:74).

Como profissional da área de saúde, a pesquisadora acredita que, tanto o profissional que imita quanto aquele que busca soluções, atualizam seus referências teórico-práticos frente ao avanço técnico-científico, participando de eventos, congressos e cursos. Contudo, o primeiro o faz como evento social; o segundo, reflete sobre sua prática; entretanto, sua ação é tímida pela falta de autonomia de produção do conhecimento, de confiança no seu embasamento científico, ao julgá-lo insuficiente para ousar e gerar inovação na sua prática clínica.

4.3 O cirurgião-dentista que sabe fazer e refazer

Ao caracterizar o odontólogo como o cirurgião-dentista que sabe fazer e refazer, empresta-se a proposta de Demo (1996) que identifica "o perfil do autêntico profissional, de espírito crítico e criativo por sua capacidade de reflexão e ação, efetivamente produz o conhecimento. Se formado no ensino tradicional, superou o paradigma vigente e construiu-se dentro do paradigma emergente, não se contenta em estar na vanguarda; procura expandi-la, refazendo sua profissão, pela capacidade de "pesquisar e de reformular, fazendo e fazendo-se oportunidade" e "...tem como característica a pesquisa constante, avalia e sobretudo se avalia ininterruptamente, acompanha de perto a evolução de sua especialidade e freqüenta eventos pertinentes, volta sempre para cursos longos que lhe permitem recuperar a competência o mesmo manter-se na vanguarda" (Demo, 1996:73-74).

O saber científico coloca a questão da verdade, para o cirurgião-dentista, alimentado por "conceitos de vida" que são a incerteza, a provisoriedade, a multiplicidade e o movimento. O saber odontológico se constrói sobre "o conhecimento como um processo de verdades parciais acumuladas através da história" (Pimentel, 1996:45). Assim, a história dos homens é o registro da sua caminhada na busca de compreender seu próprio mundo, permitindo-lhe existir. O conhecimento, como ato de refletir, faz- se ao ler e interpretar a realidade para resolver problemas relacionados à sua existência.

O professor, no cotidiano de sua prática pedagógica, seleciona métodos que servem de estratégia para trabalhar os conteúdos programados através de disciplinas curriculares, que constroem projetos a serem desenvolvidos. O somatório destas disciplinas compõe o programa formal do curso de graduação que traça o perfil do profissional formado. Dos três tipos de profissionais acima citados persegue-se a formação do profissional pesquisador. O docente, enquanto educador, deveria contribuir para a formação de um profissional autônomo e criativo. Entretanto, pode-se dizer que, se desconhece a influência do paradigma vigente, assentado no positivismo, vive-se nele, mas não se tem consciência de sua repercussão no fazer diário de cada um dos professores cirurgiões-dentistas.

Como professores cirurgiões-dentistas, a maioria de nós, ou encontra-se na fase de transição, "Ensinando na coexistência de paradigmas", como propõe Pimentel (1996), em

sua pesquisa, ou "ensinando na certeza do paradigma dominante". Prefere-se acreditar que seja realizado o trabalho docente sobre a primeira proposta.

A pesquisadora utiliza-se do exemplo dos colegas médicos, analisados por Pimentel (1996), para retratar o que acontece com seus colegas odontólogos. Não se pretende ser reducionista, mas a produção do conhecimento nas profissões de saúde percorreu a mesma trajetória como foi discutido no Capítulo II.

> ".. A docência é algo separado da clínica médica, embora ambas sejam situação de ensino. ... Nenhum deles teve qualquer formação pedagógica e a maioria duvida de sua utilidade...
> ... quero chamar atenção é que esses professores parecem não unir o que se passa com o ensino, na Clínica Médica, com o que se para nas salas de aula".
> "... Como médicos, repetem na clínica médica o processo que utilizam quando exercem a profissão. Como professores, repetem o que fizeram os seus ótimos professores! No primeiro inovam o processo de ensino; no segundo prendem-se a tradição. No primeiro caso, sua metodologia traduz posições epistemológicas emergentes próprias do paradigma científico pós-moderno. No segundo, a concepção que rege o conhecimento, reconhecida a reflexão materializada no fazer do professor-médico, é a que se pauta o paradigma científico moderno, regido pelo positivismo, em que o conhecimento é algo a ser transmitido, pronto" (p. 58-59).

A atitude do profissional cirurgião-dentista, na clínica odontológica, assemelha-se à descrição de Pimentel, regido que é pelo paradigma emergente; entretanto, a prática pedagógica do professor cirurgião-dentistas, cristaliza-se no paradigma moderno. Se existe consciência ou não, é difícil dizer, pois a maioria "de nós" é desprovida de formação pedagógica adequada e aqueles que a buscaram em cursos de capacitação docente, ou não estabeleceram contato entre os referenciais teóricos adquiridos e a experiência, ou, se o fazem, é por meio de práticas que privilegiam "o que" e o "como" fazer, esquecendo o "porque" fazer. Encontram dificuldade de buscar os pressupostos epistemológicos que fundamentam a produção do conhecimento.

O cirurgião-dentista no exercício da docência, aplica diferentes avanços tecnológicos na área da educação. A exemplo do *data-show*, utilizado como recurso audiovisual ilustrativo de sua aula expositiva, instrumentalizada na pedagogia da transmissão, que privilegia a reprodução do conhecimento pelo professor e não o aprendizado do aluno. Nesse processo, na busca de inovação, inclui-se o computador, que facilita o trabalho docente, ao armazenar informações e reproduzir provas, apostilas, criar gráficos, desenhos ilustrativos e esquemas. Além de que esse instrumental provoca o professor a entrar na Internet para pesquisar, acessando informações mundiais e, com essa atitude, mantém-se

como profissional na vanguarda do conhecimento. No entanto, o acesso à Internet pode reduzir-se a momentos de lazer, ou veículo de propaganda pessoal e ascensão social para o "docente funcionário".

No processo de busca pela competência docente, a pesquisadora teve, como ponto de partida da dissertação, o método tradicional de ensino nas escolas de Odontologia, mas superá-lo tornou-se o passo decisivo nesta caminhada em que se constrói uma prática pedagógica alternativa, "aprender a aprender", segundo a proposta de Demo (1996) na obra **"Educar pela pesquisa"**. Isto significou para a pesquisadora, orientar-se pela força de seus argumentos, ou seja "uma teoria que se confronte com a prática e, com isto se renova, e uma prática que volte sempre à teoria para se refazer" (Demo, 1996:110).

4.4 Do ensino tradicional à educação pela pesquisa: da metodologia tradicional à do "aprender a aprender"

No cotidiano da vida dos acadêmicos de Odontologia, na qual se faz o processo pedagógico tradicional na relação ensino-aprendizagem, abriu-se um espaço para o momento de teorização das práticas clínicas, antes e depois da atividade clínica, fazendo-se discussão de caso clínico de seus pacientes. A perspectiva da produção do conhecimento surgiu pela atitude de pesquisa, na metodologia do "aprender a aprender", no professor e no aluno, nas vertentes do princípio científico e educativo (Demo, 1996) e no princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, o ensino com pesquisa, comprometido com a produção do conhecimento. Ambas as propostas contagiaram a pesquisadora neste trabalho, na transformação de sua prática pedagógica como orientadora de seus alunos.

A pesquisadora a cada dia procurava construir-se, como "professor-pesquisador", superando os desafios de um caminhar solitário numa disciplina dividida entre os dois "fazeres pedagógicos", - a metodologia tradicional e o "aprender a aprender". Foi necessário, repetidas vezes, repensar a sua prática pedagógica reprodutiva através de múltiplas leituras para instrumentalizar a transformação da sua realidade e orientar seus alunos conscientemente.

Os alunos sentiam-se incomodados, pois rompiam com a rotina da mesmice e estavam sendo desafiados a percorrem um caminho desconhecido, pelo objetivo da pesquisadora de buscar uma prática pedagógica compartilhada entre sujeitos, deixando de lado a condição do professor que ensina e do aluno que aprende, para uma postura de, juntos "aprender a aprender".

A produção do conhecimento propicia a formação de sujeitos com autonomia, constituindo um processo educativo emancipatório, através do diálogo crítico e criativo que acontece na discussão coletiva. O grupo discente e a pesquisadora estavam envolvidos com a realidade concreta e definida na relação profissional paciente que se fazia na clínica de pediatria da faculdade.

As palavras de Demo (1996), profetizam com fidelidade, o retrato da experiência vivida pela pesquisadora na disciplina de Odontopediatria,

> ".. experiências individuais, por intermédio de professores que se dispõem a começar a servir de referência avaliativa. Isto supõe tolerância pelos demais, além de apoio sempre necessário nas horas críticas de mudanças profundas. Os alunos facilmente reagem, pois é mais cômodo fingir que se ensina e fingir que se aprende. Superar este pacto da mediocridade é um desafio complexo. Ao mesmo tempo turmas muito grandes dificultam tratamentos mais individualizados ...Ainda assim é possível, dependendo da qualidade do professor" (p.104).

Como professor cirurgião-dentista, a pesquisadora buscava construir no futuro formando uma conduta profissional autêntica, menos acadêmica na pretensão de ir além da internalização, contemplando a conscientização dos sujeitos.

O depoimento dos alunos apresenta a dificuldade de produção de textos, numa linguagem compatível com a sua posição de universitários, que constituem a elite cultural do país. Pode-se diagnosticar que o excesso de leituras de cunho científico atrofiam a expressão escrita dos alunos. O vocabulário tem-se apresentado pobre, a construção das frases é simples e algumas vezes tornou-se de difícil compreensão para a pesquisadora.

O desafio maior foi a seleção e organização dos depoentes para formar o quadro de referência, no qual se comparam as duas metodologias, não pelo volume de informação, de cada um, mas pelo número de participantes.

A contribuição dos alunos envolvidos, quanto à qualidade de seus depoimentos está na reflexão crítica do mesmo indivíduo que o faz na confrontação das metodologias vivenciadas, ao comentar a experiência vivida, opinando sobre o papel do professor, do aluno e o aprendizado adquirido (a produção do conhecimento).

As respostas obtidas dos discentes, pelo questionário semi-estruturado foram organizadas em blocos de depoimentos daqueles que partilham do mesmo pensamento, ou a ele se contrapõem em relação às metodologias vivenciadas. Assim, a pesquisadora iniciou-se no processo de reflexão crítica envolvendo os relatos dos 30 alunos do 7.° período que cursaram a disciplina de Odontopediatria no 2.° semestre de 1996, que foram os sujeitos desta pesquisa durante 4 meses. Em seus depoimentos, eles serão designados por letras do alfabeto, protegendo os sujeitos e mantendo o anonimato.

4.4.1 Contribuição dos estudantes envolvidos na pesquisa

O instrumento utilizado na pesquisa, o questionário semi-estruturado, procurava fazer com que o **aluno estabelecesse um paralelo entre as duas metodologias: a tradicional e a do "aprender a aprender"**. Essa insistência da pesquisadora em perguntar sobre o mesmo assunto de diversos modos foi necessário para oportunizar ao aluno expressar seu pensamento abertamente sobre as relações que estabelece com "o ser" e o "sentir", (como pessoa, aluno e cidadão) com o "saber" (matéria de ensino, relação teoria e prática, a produção do conhecimento, a teorização das práticas clínicas) e com o fazer (atividade clínica).

A importância da reflexão crítica dos alunos pode ser confirmada no relato de Rocha (1980: 231) sobre o papel do estudante, ao citar Juan Bordenave que afirma: "É para mim evidente que os jovens têm uma sensibilidade muito maior para os problemas essenciais da universidade que os próprios dirigentes universitários e os políticos". Rocha complementa sua argumentação ao referenciar-se nas palavras do professor Seferino Vaz, que condiciona: "Se o estudante quase sempre tem razão nas falhas que aponta, geralmente erra nas soluções que preconiza. Sem vivência, vê apenas um lado do problema" (p. 231-232). Esse comentário recoloca o aluno como sujeito consciente, mas em processo de formação.

Nesse sentido a pesquisadora busca fundamentá-la pela maturidade como docente universitária e como cirurgiã-dentista pela autoridade de sua vivência clínica.

Os depoimentos dos sujeitos (E) e (X) sobre a metodologia tradicional confirmam as situações descritas no Capítulo II, o ensino nas escolas de Odontologia.

> *"O professor tenta passar o máximo de conhecimento possível durante a aula" (E)*
> *"O aluno tenta adquirir o máximo do professor durante os ensinamentos passados (E) e (X). "*
> *"O aprendizado adquirido é razoável" (E)*
> *"Depende apenas do interesse do aluno" (E) e (X)*

A responsabilidade em "ensinar" e "fazer com que o aluno aprenda" está centrada na figura do professor. Há um pacto de acomodação por parte do aluno que vivencia o paradigma positivista. Esta realidade pode apresentar-se mascarada em seu depoimento pela palavra "interesse", "no nível do interesse dos estudantes, porque aquele que está adquirindo conhecimentos para o trabalho profissional interessa-se apenas por informações já digeridas, consolidadas e utilizadas" (Schwartzamann, *In:* Peixoto, 1992:129). O aluno aprende o que é de seu interesse. Para essa máxima acadêmica, a pesquisadora observa que a formação universitária no ensino tradicional tem conotação da terminalidade positivista, estendendo-se tanto ao processo, como ao produto, desconsidera-se que o futuro profissional se constrói no cotidiano da vida escolar e universitária, constituindo-se num forte e bom motivo para despertar o "interesse" do aluno. Torna-se oportuna a reflexão de Paula e Silva, citado por Marcos (1996): "É interessante observar como, entre os americanos, a cerimônia de formatura recebe o nome de *"commencement"* que, significa literalmente "começo", ao passo que entre nos "formatura" da idéia de algo acabado" (Marcos, 1996:56).

Os depoimentos dos estudantes que respondem à indagação de como se sentem em relação ao ensino tradicional, foram agrupados em três blocos: daqueles que estão envolvidos por completo no ensino tradicional e desprezam qualquer possibilidade de a experiência vivida tê-los desafiado; em outro, grupo que faz a transição, estão aqueles que não se deixam passar por cegos frente à realidade e lançam indícios de sua desacomodação e neste crescente chega-se a um grupo de estudantes, que, pela reflexão, amadurecem a idéia de sujeito que são do processo.

O primeiro bloco de depoimentos dos alunos, foram denominados pela pesquisadora de acomodados porque responderam positivamente ao ensino tradicional. Demonstrando-se dominados pelo pedagogia da transmissão no processo ensino-aprendizagem. Resistindo a toda e qualquer proposta de mudança que leve a transformação da postura acadêmica formada desde o Ensino Fundamental ao Superior. Destacam-se as seguintes opiniões emitidas:

> *"Eu gosto muito, pois acho a melhor maneira de se adquirir conhecimento" (E).*
> *"Me sinto melhor recompensado (nota), pois eu aprendo e estudo normalmente e sei a matéria para fazer uma boa prova" (G).*
> *"Antes eu gostava do ensino tradicional e agora continuo gostando, não sei porque, mas acho que o ensino tradicional é melhor. Não posso dizer que essa experiência mudou minha idéia; foi indiferente" (I).*
> *"Existem alguns aspectos do ensino tradicional que eu condeno, mas não sei se é por estar acostumada com ele, que eu me sinto mais à vontade com esse tipo de ensino" (A).*
> *"Embora o ensino tradicional tenha algumas falhas, acho que é o mais efetivo, é um método com que já estamos acostumados e acho que traz excelentes resultados" (Z).*

Nas seguintes opiniões relatadas, pode ser observada a postura do segundo bloco, caracterizado como o grupo de transição, no qual se encontram os alunos incomodados que contribuem:

> *"...como criticar uma forma de estudo que nos acompanhou toda a vida estudantil? O problema é que como acadêmica, há um certo desleixo à pesquisa, estudando somente o que foi dado em aula" (C).*
> *"O ensino tradicional divide melhor a carga horária, porém oferece um conhecimento mais limitado "(S).*
> *"Pouco muda, pois toda a nossa história escolar foi do tipo tradicional e fica difícil mudar depois de tantos anos. Mas é válido para abrir caminhos e nos mostrar que existem melhores formas de aprendizagem" (L).*
> *"Antes desta experiência me sentia acostumado com o sistema de ensino tradicional, depois percebi que há outras maneiras de ensino-aprendizagem bastante interessantes" (J).*

Desse grupo de alunos evidencia-se o seguinte depoimento que compara as metodologias vivenciadas:

> *"Acho que ambos podem ser bom ou ruim, depende do orientador" (D1).*

Para esse acadêmico, o professor começa a ser visto como orientador, e sua autoridade está ligada ao saber que detém, não pela postura autoritária do mestre que se sobrepõe ao discípulo na aula expositiva oral amplamente utilizada, como processo de

ensino-aprendizagem, mas o estudante na condição de sujeito reflete sobre a dicotomia, qualificando o ensino pela figura do professor. Ao educar pela pesquisa, "a condição mais essencial do currículo intensivo é a qualidade do professor" (Demo, 1996:93).

O terceiro bloco caracterizou-se pelos depoimentos emitidos pelo grupo de estudantes que se encontram desacomodados. Dentre os alunos pesquisados, pode observar-se aqueles que refletem a sua condição de sujeito e estão buscando fazer-se ouvir pela crítica que manifestam:

> *"Acho o método tradicional massacrante, pois, como já foi discutido, o aluno se obriga a vir para aula, sem muitas vezes prestar atenção ao que esta acontecendo à sua frente e frente a muitas pessoas há uma tendência a timidez" (C1).*
> *"Possui uma metodologia muito batida que precisa mudar para que a passividade em sala tenha fim" (F1).*
> *"Em relação ao método tradicional, sinto-me não participante, parece que o professor está discorrendo sobre o assunto e eu estou apenas captando as suas experiências e suas conclusões" (Q).*
> *"Eu me sinto mal de estarmos utilizando ainda um método ultrapassado e que só avalia a capacidade de "DECOREBA" dos alunos" (V).*
> *"Sinto que haverá necessidade de melhorar; pois não temos estímulo para pesquisar" (B1).*
> *"Antes, estávamos acostumados com ele, sem criticá-lo, somente seguindo. Permite que o aluno faça, estude o que estiver no currículo. O interessado que estude a mais. Depois, com o ensino-pesquisa, abrem-se horizontes, incentiva o estudo que não está no currículo, beneficia o aluno que quer ir além. O tradicional é mais cômodo ao aluno" (H).*
> *"Esse novo método de ensino me agradou, talvez por ser algo diferente e novo talvez, e nos exigir a trabalhar mais e aprender mais" (R).*
> *"Acho que, com o ensino tradicional, aprendemos o básico, o essencial e com este ensino novo, podemos ir um pouco além, pois acho que toda a discussão (positiva), gera aprendizado, pois várias pessoas juntas podem dividir conhecimento umas com as outras" (D).*
> *"Antes, era bom, tudo era nos passado, não tínhamos que pesquisar para cada procedimento".*
> *"Depois, esse novo método amplia nossa visão, nos mostra que temos que pesquisar e é através da pesquisa que crescemos" (B).*
> *"Sinto que esta mudança ocorrida em nossa turma, pode ser bastante lucrativa do ponto de vista da segurança desenvolvida ao longo da experiência, pois me parece que agora todos nós nos sentimos capazes de resolver dúvidas através da pesquisa (T).*

Além de exercerem a crítica, estes estudantes demonstram sua insatisfação ao comparar a metodologia tradicional com o "aprender a aprender".

Isto permite à pesquisadora considerar que os acadêmicos apresentam o lado formal e político da produção do conhecimento, fazendo da pesquisa o seu princípio científico e educativo.

Percorreram eles um caminho novo, ao se colocarem em atitude de pesquisa, trabalhando suas dúvidas pela leitura, interpretação e análise, compartilhando da crítica e da criatividade de cada sujeito no grupo de discussão, em que se dividem conhecimentos ao teorizar as práticas clínicas.

Os estudantes, agrupados nos blocos já citados, ao responderem à questão de como se sentiram no processo "ensino-pesquisa", apresentam um quadro diferente do anterior.

No grupo do primeiro bloco denominado os acomodados, há aqueles que reiteram sua posição, explicando o porquê de não se colocarem em atitude de pesquisa, enquanto os outros que assim o fizerem levantam alguns aspectos positivos dessa metodologia.

> *"Não gostei desse tipo de ensino, pois tudo o que a gente questionava a pesquisadora mandava o aluno pesquisar e, pela falta de tempo encontrada no 7.° período, o aluno não buscava o conhecimento e acabava não perguntando mais. (E).*
> *"Como aluna me senti "usada" e ridicularizada pelos outros colegas principalmente na questão de nota em que os outros, que apenas fizeram exame clínico, tiveram notas melhores do que a minha. Como cidadã e pessoa humana na verdade me senti confiante só que não recompensada" (G).*
> *"Eu achei que foi válida, pois às vezes, deixamos de pesquisar por preguiça e com esse ensino fomos "obrigados" a pesquisar, o que teve um bom resultado; como pessoa foi indiferente (I).*
> *"Achei uma experiência válida, na qual tive oportunidade de ter um conhecimento mais amplo de matéria" (Z).*
> *"Acho que eu me senti um pouco "perdido" como aluna por não estar muito acostumada com este tipo de trabalho. Porém, achei que houve um crescimento como pessoa no sentido de aprender a buscar o conhecimento e aplicá-lo (A).*

No segundo bloco, denominado como de transição, os alunos, além de terem interiorizado a idéia, demonstram que se colocaram no processo individualmente e no coletivo, quanto ao trabalho vivenciado, sentem-se como foco de uma pesquisa e não mais como "cobaias" de laboratório.

> *"Acho que seria muito melhor se eu, como aluna, tivesse mais tempo para realizar as pesquisas e trabalhos colocados (o 7.° período exige muito o nosso tempo)" (S).*
> *"No começo foi uma novidade e como tal senti alguma dificuldade. No final já estava mais integrado, porém, ainda não como seria o ideal, no meu ponto de vista" (L).*
> *"Senti que, com este trabalho com grupos pequenos, tivemos de certa forma um bom rendimento através das discussões em sala e ao mesmo tempo, pudemos ser úteis para uma pesquisa (D1).*
> *"Senti-me mais atuante, mais participativo, pude expor melhor minha idéias e saber a opinião do grupo sobre elas" (J).*
> *"Houve uma modificação na maneira de pensar e na maneira do entender, buscando as idéias centrais do que foi pedido, respondendo dúvidas com mais rapidez" (C).*

Os relatos que seguem traduzem a vivência acadêmica daqueles que se envolveram na proposta de educação pela pesquisa, construindo no conhecimento na metodologia do "aprender a aprender". Isto pode ser observado nos depoimentos:

> *"O método trabalhado foi interessante no sentido em que abriu formas de aprender e de se relacionar com os professores e com os colegas" (Y).*
> *"Entre outras coisas obteve a sensação de participar do ensino, ser capaz de questionar afirmar, enfim de ser integrante do processo ensino/aprendizado e não apenas acumular informações" (Q).*
> *"Com este novo método, nós alunos aprendemos a pesquisar mais para fazer determinado procedimento. Para cada procedimento a ser executado pesquisamos em livros, assim aprendemos a "correr" atrás de determinados assuntos" (B).*
> *"Gostei pelo fato de entrar em contato com vários casos diferentes ao mesmo tempo. Foi muito produtivo, mas em certos momentos este processo sobrecarregou nossas atividades normais" (H).*
> *"Senti que, a partir do momento em que expomos nossos casos clínicos e planejamos e discutimos, chegamos a um denominador comum. Duas ou mais cabeças pensam melhor que uma só" (P).*
> *"Acho que foi muito bem aproveitado; tivemos tempo e espaço para desenvolver tópicos da matéria e além, pois em uma sala com menos alunos o aproveitamento e a participação são maiores" (C1).*
> *"Às vezes, confesso que me senti um pouco como "cobaia", mas depois percebi que para mim foi melhor, porque discutimos sobre vários temas e realmente aprendi mais" (D).*
> *"Eu me senti como um cobaia num experimento inicialmente, porém com o passar do tempo eu comecei a perceber que estava aprendendo muito mais do que os alunos que não participavam deste método" (V).*
> *"Pela tarefa de obter dados através da pesquisa, fui buscando o conhecimento da forma como eu achava certo e da minha vontade. A falta de costume fez com que me sentisse um pouco atropelada mas com a insistência fui descobrindo maior riqueza nos conteúdos propostos" (A1).*
> *"Mais estimulada a buscar o conhecimento, sem esperar que ele venha pronto a nós, pois sendo assim a formação de opinião se torna mais individualizada" (T).*
> *"Meu desempenho como aluno foi bom, me senti estimulado a pesquisar para depois realizar com segurança" (U).*

A pesquisa a que os estudantes se referem nos depoimentos, é atitude de buscarem referências teóricas que sustentam a sua atividade clínica. Os alunos, em grupo de dois, são responsáveis pelo atendimento de um pequeno paciente. Cada paciente dentro de sua condição de saúde ou doença torna-se o caso clínico a ser trabalho, pesquisado e discutido, nas reuniões nas quais se realizava a teorização das práticas clínicas.

Para oportunizar as reuniões do grupo de discussão de teorização das práticas foi necessário utilizar 120 minutos da carga horária da clínica infantil, que perfaz 3 horas e meia, semanalmente, para cada aluno no programa formal do curso.

O atendimento clínico em pediatria deve transcorrer no tempo de consulta de 30, segundo Guedes Pinto (1990) a no máximo 50 minutos, de acordo com Finn (1976). Além deste período, torna-se difícil o manejo do comportamento do pequeno paciente. Entretanto, o acadêmico necessita de um tempo maior para se organizar, foram-lhe concedido mais 30 minutos. Enfatiza-se que se lembrar que o trabalho clínico é realizado a quatro mãos e procura-se vivenciar uma atitude profissional.

Ao analisar os depoimentos dos alunos, que vivenciaram as circunstâncias acima descritas, questionou-se o tempo de duração da atividade clínica em Odontopediatria. Isto porque o horário foi dividido para a aplicação da metodologia alternativa. Com essa perspectiva, procurou-se avaliar este processo quanto à futura atuação na busca de referências teóricas que justifiquem um trabalho competente.

Alguns estudantes respondem negativamente à metodologia do "aprender a aprender", mas concordam que a prática clínica deve se fundamentar na teoria para um trabalho profissional competente, depõem eles:

> *"Eu creio que não; acho que sempre fazemos um procedimento novo devemos procurar saber sobre o assunto mas antes de procedimento" (I).*
> *"Creio que sempre procurei buscar referências teóricas para saber o que realmente estou fazendo na prática, então para mim não foi novidade. Acho que para não sermos simplesmente práticas, temos que saber o porquê das coisas" (D).*
> *"Não acho que dificultou, pois sempre o que era dado na teoria por um professor era mais fácil entender do que buscar em livros complicados, sempre entendíamos melhor com uma pincelada do professor" (N).*

A maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa evidenciam nos depoimentos que se seguem a importância da teorização das práticas clínicas, nas quais se discutem os referenciais teóricos selecionados pelos estudantes, crítica e criativamente e possibilita a apreensão de novos referenciais no primeiro momento de discussão do grupo, em que se privilegiam a tomada de decisão para execução dos procedimentos clínicos que são indicados durante a argumentação competente.

> *"Por um lado foi bom para o esclarecimento de dúvidas e a possibilidade de organizar melhor um programa de tratamento; por outro, tomou o pouco tempo que se possui para a prática clínica" (J).*
> *"Sim, pois antes de cada procedimento clínico havia uma teorização onde toda a técnica era revista, evitando dúvidas posteriores. Sempre havia um embasamento teórico correto e indicado para cada caso" (H).*

"Em termos me facilitou bastante para praticar a clínica, mas por outro lado foi muito puxado estudar toda semana" (G).
"Sim. O ensino-pesquisa nos torna mais capacitados, preparados e estimulados para fazer um determinado trabalho" (Q).
"Acredito que sim. Apesar de ser cansativa a parte teórica, foi válida para uma melhor atuação na prática" (U).
"Achei ótimo pois não adianta nada termos muito tempo para efetuar os trabalhos clínicos mas não saber o que fazer e assim faz com que o paciente fique cansado e os alunos também. Mas única teoria que foi válida neste aspecto é a teorização das aulas clínicas" (M).
"Ajudou em muito, pois além das teorizações das nossas atuações explicando os porquês do que fazíamos, tivemos as teorizações das atuações dos colegas, sanando dúvidas que muitas vezes não teriam surgido" (C).
"Sim, pois a teoria, às vezes, nos mostra várias atitudes que podemos ter frente a um fato (X).
"Sim pois para fazer qualquer procedimento na clínica tivemos que buscar a técnica nos livros, e isto teremos que fazer sempre após sairmos da faculdade, pois não teremos mais os professores do lado para nos ajudar" (B).
"Sim, pois incentivar a curiosidade a pesquisa que devemos possuir sempre teremos que pesquisar para sanar as dúvidas de nossos pacientes" (B1).
"Sim, normalmente o que acontece dentro da universidade é o aluno receber tudo pronto e não aprender a buscar seu conhecimento próprio e criar suas próprias opiniões. Então quando saímos da universidade, estamos despreparados para possíveis situações que ainda não tínhamos vivenciado"(T).

As reuniões de teorização da prática aconteceram antes da execução do procedimento clínico e após o término deste. Isto porque os alunos possuíam autonomia para a produção do conhecimento que, na ótica da pesquisadora, realiza-se na circularidade entre teoria e prática.

Durante atividade clínica, caso surgissem dificuldades que a dupla de alunos não pudesse solucionar nem mesmo como o outro colega na sala clínica, o professor estava disponível como orientador do processo e não para realizar o procedimento. Na maioria das vezes o aluno teve que interromper seu trabalho clínico para buscar novos referenciais teóricos que sustentassem as condições que ora se apresentavam e recolocá-la em discussão no grupo no próximo encontro.

Caso a conduta clínica do estudante transcorresse de acordo com a teorização, mesmo assim o aluno deveria retornar a ela para relatar sua experiência clínica, sendo este assunto a ser abordado na discussão do grupo. Para tanto, os alunos, realizavam uma produção escrita o que se denominava de relatório, um 1° e 2° registros em seu "diário de bordo", a teorização da prática clínica inicial e após a conclusão do procedimento. Assim a teorização das práticas realizava-se em duas discussões, o grupo vivenciava a experiência no individual e no coletivo. Os alunos transcrevem suas impressões sobre este método com os seguintes comentários:

"Na minha opinião, o melhor dos métodos utilizados a nível de graduação" (Y).
"Muito bom, pois pode-se analisar e pensar com mais calma os casos que eram postos em questão, abrindo maiores opções para a integração dos mesmos" (E1).
"Foi interessante, pois a cada procedimento tínhamos que estar "prontos" isto é ter planejado. Assim nos sentimos mais responsáveis" (B).
"É muito bom praticar, porém sabemos também o quão importante é tomarmos nota daquilo que foi posto em prática" (P).
"... das práticas clínicas são muito interessantes pois facilita o trabalho clínico do aluno, pois já sabemos com exatidão o procedimento que iremos realizar e de que forma iremos realizá-lo assim poupando tempo durante a prática e também aprendemos com a dúvida dos outros alunos, assim podemos ter mais experiência clínica, pois analisamos não só um paciente e sim vários (de todos os alunos da mesma turma)" (M).
"me pareceu muito bom poder atuar de maneira ativa na busca do conhecimento e na resolução de problemas e dúvidas. O reforço fornecido pela teoria conjuntamente com a atuação prática nos forneceu subsídios para entender melhor os procedimentos ao invés de apenas decorar suas seqüências" (T).
"... melhor que o método convencional, nos deu maior controle sobre nossos procedimentos, forneceu mais recursos, dando melhores opções de tratamento; serviu como uma revisão onde pudemos expor dúvidas e dificuldades" (H).
"É um método excelente porque, ao teorizarmos o que iremos fazer, tiramos todas as nossas dúvidas antes e ao executarmos o trabalho e diminuímos o tempo usado" (V).
"Pude sanar dúvidas, discutindo com os colegas e me sentindo útil por também lhes fornecer informações" (B1).
"... foi bem interessante, pois, com a teoria antes, pudemos desenvolver um bom trabalho prático" (X).
"Bom, pois obriga o aluno a saber" (A1).
"Excelente, pois pudemos aplicar com segurança sobre os nossos pacientes as técnicas previamente discutidas" (F1).
"Desse modo as aulas práticas tinham mais significado, a segurança no trabalho é maior uma vez que já se sabe como realizar tal trabalho" (K).
"Eu achei muito interessante, ou seja acho bem interessante, pois você se dedica a um assunto totalmente. É muito e válido, pois você vê na teoria e aplica na prática, sempre com a certeza de estar correto" (O).
"Muito bom, pois logo após a teoria pode-se aplicar com segurança na prática" (C1).
"Esclarecedoras e dão mais confiança na aplicação da prática" (G1).
"Desta forma obtemos uma certa segurança durante a prática na clínica, pois sabemos exatamente o que será feito no paciente" (Q).
"... é bem válido pois o que se tem na clínica obrigatoriamente deve-se ter tido nas aulas teóricas.
"... é o método mais doloroso de ensino e de aprendizado, porém funciona" (R).

O bloco de alunos que opinou no domínio do ensino tradicional viu a teorização das práticas clínicas da seguinte maneira:

"É bom, pois se discute os casos clínicos com todos e todos dão sua opinião" (E).
"Boa" (G).
"Particularmente, ainda prefiro a teoria antes da prática; você começa a fazer o procedimento, sabendo como onde e porque fazer" (I).
"... às vezes durante a prática surgem dúvidas. Eu acho que cada assunto deveria ser estudado mais a fundo" (X).
"Achei ótimo, pois assim sabíamos exatamente o que estávamos fazendo na prática" (Z).

Os depoimentos destes alunos associam-se aos dos demais envolvidos na concordância que, enquanto o aluno reflete e interpreta criticamente seu referencial teórico, favorece o desempenho na atividade clínica e ao reuni-los no grupo de discussão, significa a produção do conhecimento em Odontologia. Dentre eles, evidencia-se o relato do sujeito (I) que demonstra preferência pela primeira discussão:

> *"Particularmente, ainda prefiro a teoria antes da prática, vou começar a fazer o procedimento, sabendo como, onde e porquê fazer" (I).*

Isto contrasta com o depoimento do sujeito (P) que enaltece a segunda discussão da teorização das práticas clínicas:

> *"É muito bom praticar, porém, sabemos quão importante é tomarmos nota daquilo que foi posto em prática"(P)*

O grupo de estudantes que constitui o bloco de transição contribui com os depoimentos:

> *"... é uma das melhores maneiras de aprender, pois aprendemos também com a dúvida do outro" (C).*
> *"Muito bom, pois já chegamos na prática com toda a segurança necessária para realizar um bom trabalho" (L).*
> *"É importante e fundamental que para qualquer procedimento prático clínico, exista um bom embasamento teórico" (J).*
> *"A teorização da prática facilitou o nosso desempenho na clínica" (S).*
> *"... bastante importante, pois desta forma sabemos o que estamos fazendo e o porquê" (D1)*

Os alunos, ao posicionarem-se, fazem-no assumindo a condição agentes do processo, "aprendendo a aprender" constróem o conhecimento útil, quando se tem a compreensão do "porque fazer". A atitude de pesquisa torna-os sujeito responsável como indivíduo e participativo no coletivo do grupo no qual se discute e argumenta informação na circularidade entre a teoria e a prática, refletindo sobre o processo de produção do conhecimento, não mais sob o prisma de uma ciência feita de verdades prontas, acabadas e inquestionáveis.

Durante a experiência, a pesquisadora detectou a dificuldade do aluno em ler, interpretar textos e analisar o que a levou a utilizar-se da metodologia científica aplicada. O estudante necessitava desta ferramenta para melhor participar das discussões do grupo

de teorização das práticas clínicas pelo manejo adequado do seu referencial teórico. Assim se posicionaram os alunos quanto a esta etapa da pesquisa.

O grupo denominado de os acomodados, que se radicaliza no ensino tradicional, opinou discordando da opção da "professora-pesquisadora".

> *"Pouco funcional" (E).*
> *"Para mim foi indiferente; notei que mudou, mas não senti nada que valha a pena comentar" (I).*
> *"Acho que deveria ser utilizado mais tempo aos procedimentos práticos (A).*
> *"Acho que a metodologia científica não me ajudou muito, pois eu já tenho os meus métodos, horários e modos de estudar, acho que não preciso modificá-los" (Z).*

Entretanto, o grupo de transição que faz parte, os alunos incomodados, comentam:

> *"... ajudou muito a compreender o que nos foi pedido, de modo a não responder de forma errônea, aprendendo a analisar os textos" (C).*
> *"... apesar de ter sido chato, fez com que nos estudássemos mais, trazendo assim mais conhecimento" (D1).*

Os demais alunos, aqueles que aceitaram o desafio para mudar e se desacomodaram, assim se posicionaram:

> *"Apesar de achar que sabia sobre metodologia científica, deparei-me, com meus colegas, diante de novos métodos, como estudo em grupo" (P).*
> *"Foi muito bom, pois lemos a respeito das melhores técnicas para se aprendermos e depois discutirmos com os outros colegas, podendo comparar os melhores métodos de se aprender e assim podendo aprimorar o método de estudo que estamos utilizando" (M).*
> *"As aulas que nos foram dadas sobre metodologia científica, bem como os textos que discutimos, são válidos, nos fornecem certos métodos e dicas para utilizarmos durante o estudo. Muitas vezes percebemos através deste método nossas falhas de interpretação de texto, quanto a maneira que estamos estudando, etc." (Q).*

As questões que finalizam o questionário semi-estruturado solicitam sugestões aos participantes para melhorar a proposta de educação pela pesquisa e também a do ensino tradicional.

Os alunos opinaram primeiro quanto à proposta de educação pela pesquisa pela metodologia do "aprender a aprender":

"Iniciar logo no começo do curso" (Y)
"Nas entidades de ensino deve ser ensinada precocemente ao aluno. Deve ser começada cedo para acostumar o aluno" (A1).
"Acho que esse método aplicado tem um melhor aproveitamento e deve ser expandido para outras matérias" (C1).
"Eu acho que este método deve ser aplicado a todos os alunos e para todas as disciplinas. Fazer toda a turma A + B + C + D, não deixar uma turma sobrecarregar-se e a outra não"(V).
Talvez a pior parte do ensino foi ter feito com duas turmas e as duas outras ficariam tirando sarro, dizendo que éramos cobaia, etc. Isto achei injusto, pois as outras turmas relataram que fizeram só exame clínico e ficam com nota bem superior a nossa que se dedicou" (N).
"Acredito que, se todos acompanhassem a todas as aplicações clínicas dos assuntos teorizados em sala, seria mais proveitoso" (J).
"Acredito que, além das pesquisas que fizemos fora da aula, o professor poderia acrescentar mais informações e não fazer com que os alunos fossem atrás dos livros a cada problema questionado, assim perdemos muito tempo com assuntos repetitivos" (D1).
"Fazer com que os professores evoluam nos métodos de ensino. Os problemas não devem se sentir autoridades máximas e estimularem a pesquisa" (T).
"Oferecer mais tempo para a pesquisa" (S).
"que fossem pedidas mais pesquisas para que as fontes do conhecimento fossem ampliadas" (E1).
"Apesar de saber que se tratou de um apanhado geral sobre Odontopediatria, achei que deveríamos ter mais tempo para pesquisar e pôr em prática o aprendizado" (P).

Na seqüência, ao responderem quanto ao ensino tradicional, sugerem:

"Seria muito bom por em prática tudo aquilo que aprendemos" (P).
"Deveria melhorar o sistema de ensino e avaliação, principalmente por se tratar de uma profissão que exige teorização das práticas".
"A avaliação deveria ser feita a cada trabalho executado com explicação teórica" (B1).
"Menos alunos em sala... dar revisão para que se possam esclarecer dúvidas" (O).
"Avaliando aspectos da prática do modo que foi feito no outro método" (I).
"Maior incentivo a pesquisa, maior interação entre as diferentes disciplinas e diferentes cursos" (J).
"... é tornar mais dinâmico, dando condição de o aluno captar o conhecimento via professor e mesclar com um conhecimento próprio, adquirido através da pesquisa" (T).
"... misturar os dois métodos" (L).
"... mais participação do aluno nas aulas teóricas" (F).
"... não há o que sugerir sobre um método que de certa forma está fechado e no qual os alunos não tem chance de opinar" (C).
"... estabelecer outra forma de avaliação, avaliar qualidade de trabalho e não quantidade" (A).
"... poderia ser mais participativo, ter mais interação professor-aluno, matéria teórica com aplicação prática" (U).

O repensar do acadêmico sobre o processo pedagógico que acontece nas escolas de Odontologia demonstra a sua conscientização:

"Acho que na realidade o ensino tradicional tem que se modificar radicalmente. O processo ensino-pesquisa com certeza formará melhores profissionais principalmente com uma qualidade: confiança em si mesmo" (A).

O repensar da pesquisadora complementa o pensamento do aluno (A) "para tornarem-se profissionais e cidadãos autênticos instrumentalizados a tratar da realidade brasileira".

"A didática do "aprender a aprender" tem a virtude de conjugar adequadamente o desafio técnico e humanista. O fim de tudo é o homem e recoloca sempre o compromisso humanista da educação, humanismo capaz de planejar e produzir conhecimento, não de resistência obtusa, de costas para o futuro" (Demo, 1993:219).

4.5 A reflexão docente (professor cirurgião-dentista) ao educar pela pesquisa

O discurso de Portilho (1997), como docente e profissional de saúde convida a reflexão os colegas credenciados com a mesma autoridade, ao entender

> "A saúde bucal composta por três vertentes que se diferenciam nitidamente na atualidade quanto às suas funções: os serviços disponibilizando e avaliando informações quantitativas e qualitativas da assistência e atenção em saúde bucal, a formação de profissionais buscando formas de superar a desarticulação entre os saberes, verificar o nível de crítica e criatividade dos recursos humanos, bem como as suas habilidades psicomotoras e intelectuais, fomentando a pesquisa científica e o envolvimento comunitário, estimulando uma abordagem multidisciplinar e multiprofissional, com caráter social, e sobretudo atuar, agir integral e monoliticamente no processo de produção do conhecimento bucal" (1997:6).

A educação emancipatória acontece na experiência vivida, por se tratar de uma metodologia na qual o "professor-pesquisador" envolve-se com os alunos num fazer em comunhão, isto significa em comum ação. Assim sendo, a discussão deste trabalho acontece no somatório da práxis docente e discente. Esse processo constitui-se no contato pedagógico genuíno para se obter a superação do modelo reprodutivo no cotidiano da pesquisa com a perspectiva de se construir espaço para uma proposição inovadora de ensino. Assim, o desafio que se impôs foi "formular perguntas, perseguir caminhos em busca de respostas. Errar para aprender. Desafiar para criar. Ousar para construir novos caminhos" (Behrens, 1995:102).

4.5.1 O refazer da prática pedagógica

A dimensão crítica da educação faz-se quando o docente repensa o modelo de ensino reprodutivista que promove o paralelismo das relações, professor/aluno, sujeito/objeto, teoria/prática, conhecimento/realidade, pensamento/sentimento, homem/natureza. Na ótica positivista, estas categorias apresentam-se com pouco possibilidades de se relacionarem. A busca da superação desta fragmentação constitui-se no processo educativo autêntico. Na integração das diferentes áreas do conhecimento constrói-se a circularidade das relações o que leva a produção do conhecimento significativo para a sociedade.

Ao repensar o processo pedagógico, elege-se como ponto de partida a natureza humana. Ao se tratar o processo ensino-aprendizagem sob a dimensão humana, verifica a rigidez das relações existentes entre o professor e aluno na metodologia tradicionalmente adotada no ensino superior, na qual se acentua a importância do controle da subjetividade dos indivíduos envolvidos e a necessidade de que por meios racionais e sistemáticos se produza uma ação docente eficiente e eficaz.

Este fato contrapõe-se aos pressupostos epistemológicos de que a natureza humana das relações sociais é flexível e não estática, podendo ser definida como um produto destas relações estabelecidas historicamente pela sociedade. O contexto histórico atual (re)define papéis do professor e do aluno. O professor deixa de ser o dono da sala de aula e o aluno é convidado a assumir a sua condição de sujeito participante. Rompe-se com uma tradição no processo pedagógico, imaginando-se caminhos compartilhados na relação professor-aluno.

No trabalho de pesquisa, procurou-se uma metodologia em que se reorganizam os papéis dos sujeitos envolvidos, como acontece na descrição de Veiga (1991:135) "O aluno como ser concreto, histórico, situado no tempo e no espaço proveniente dos mais distintos meios sócio-culturais com valores, expectativas, interesses e experiências decorrentes de suas condições concretas de vida e, muitas vezes de trabalho que não poderão ser ignoradas pelo professor; devendo dessa maneira ser encarado como co-participante do processo educativo, ou seja como sujeito do seu processo de aprender".

Ao repensar a sua atuação docente, o professor propõe-se tratar os alunos como indivíduos, responsáveis na condição de agente do seu processo e de sua formação universitária.

O passo a ser dado pelo aluno ao sair da cópia e assumir-se como dono do problema causa-lhe estranheza, deixa-o perturbado, desconfortável e incomodado. Responder ao novo desafio proposto pela atitude do professor que propõe o "aprender a aprender", causa-lhes impressões do tipo:

> *"... dificuldade com algo novo, falta de costume" (L).*
> *"Alguns se sentiam perdidos, muitos não estão preparados para este método" (V).*
> *"Foi difícil convencer o aluno a mudar o modo de trabalhar" (A1).*
> *"Houve um pouco de conflito no início, porém posteriormente entendemos a metodologia"(S).*
> *"O professor ter que exercer sua autoridade a todo o minuto para que os alunos fizessem os trabalhos propostos", (no ensino tradicional), não precisava ficar estimulando o interesse do aluno" (D 1).*
> *"Dificuldade em obter atenção e interesse de todos os alunos" (D1).*
> *"Conseguir atenção e motivação dos alunos, resistência de certos alunos ao processo" (I).*
> *"Muitos se sentiam como cobaias e por esta razão não colaboravam ou não se interessaram" (Z).*

Os depoimentos que seguem demonstram a resistência dos alunos a desacomodarem-se frente à metodologia alternativa - "aprender a aprender" -, adotada pela "professora-pesquisadora".

> *"Se desgostou com a tentativa de fazer com que todos os alunos aceitassem esta nova metodologia" (T).*
> *"Passou a responsabilidade para os alunos" (B).*
> *"O professor não precisou ensinar muito, pois os alunos tiveram que pesquisar tudo" (D1).*
> *"Menor stress durante as aulas práticas, visto que o aluno já trouxe o assunto pesquisado" (Y).*
> *"Tivemos muita verbalização por parte do professor e pouca ajuda na prática. Não estávamos totalmente preparados... é a 1.ª vez que temos contato com criança (V).*

A situação acima pode ser assim explicada: "à rejeição a novos comportamentos pedagógicos alia-se a pressão de alunos que gostam, ou estão acostumados, a copiar "a receita", decorar e repetir" (Behrens, 1995:108), enquanto os depoimentos seguintes apresentam a crítica dos estudantes à metodologia tradicional:

"Recebe o conhecimento sem precisar pesquisar. Aprende a decorar a matéria para ir bem na prova" (A).
"Recebi toda a matéria pronta, não precisa correr atrás de artigos, temas" (H).
"O aluno geralmente limita-se àquilo passado pelo professor, se acomodando" (J).
"O aluno já está habituado, recebe melhor, pois vem de anos" (O).
"O aluno só precisa prestar atenção para aumentar as informações e não pesquisar" (D1).
"Todos estão acostumados com esse método. Desenvolvimento da "decoreba". Fica condicionado a escutar uma pessoa a falar" (V).
"...não é massacrante, é mais fácil entender a matéria, é mais gostoso. Só pesquisa quem é interessado, isto é, ninguém é obrigado" (I).

Assim, os acadêmicos caracterizaram a pedagogia da transmissão que promove a reprodução do conhecimento no ensino tradicional, frente à sua atitude de pesquisa no "aprender a aprender". Iniciada pela apreensão de referências teóricas, o aluno foi instigado a buscar informação na literatura especializada, conduzido à biblioteca ou acessando recursos de informática, ou no contato com professores de diferentes disciplinas e com profissionais de outras áreas.

Ao refletir sobre as informações pesquisadas, o estudante tece a sua rede de informações, por meio da leitura, da interpretação pessoal e da análise na discussão. Nesse processo, o estudante produz o seu próprio conhecimento de modo crítico e criativo, produzindo seu referencial teórico-prático como cirurgião-dentista. Ao iniciarem o caminho da pesquisa, os alunos assim se manifestaram:

"... ter que esmerar-se para acompanhar os colegas e obter informações" (R).
"A pesquisa é importante, pois faz despertar a curiosidade do aluno (F1).
"... estimula os alunos a buscarem o conhecimento sozinhos" (T).
"Aprender a buscar o conhecimento para aplicá-lo" (A).
"O aluno foi obrigado a se desdobrar com as propostas do professor e assim aprendeu mais e também teve mais liberdade de expressão" (R).
"... aprendemos a buscar o conhecimento nas suas diversas fontes" (T).
"Leitura de vários artigos, entrada na Internet" (I).

Ao educar pela pesquisa, o professor passa a assumir sua posição de educador que orienta, que motiva o processo de "aprender a aprender" do aluno. Ao propor um trabalho coletivo no grupo de discussão, busca elaborar projeto pedagógico próprio. Essa ação docente é assim reconhecida pelos estudantes:

"O professor aprendeu também, pois ele precisava saber vários assuntos para nos questionar" (B1)
"O professor aprende muito mais para poder exigir também dos alunos e pode ensinar melhor. "O aluno também aprende muito mais por exigir e ser exigido" (E1).

A atitude docente de se voltar ao aluno, promovendo sua prática pedagógica sobre a continuidade do saber acadêmico, adquirido na vida escolar e universitária, propicia ao graduado vivenciar o modo de elaborar o próprio conhecimento pelo pensamento crítico e criativo que possui. Os discentes perceberam a "professora pesquisadora" que:

"Estimula a busca pelo conhecimento, principalmente nos ensinou a pensar "(E).
"Nos orienta a buscar e pesquisar sobre novos assuntos no esclarecimento de dúvidas" (S).
"Auxilia o aluno quanto ao tipo de trabalho a ser realizado, aponta as falhas, critica, elogia na atuação prática" (U).

A capacidade crítica e criativa, despertada no aluno pelo "aprender a aprender", sobrepõe-se às de memorização e reprodução de informações científicas e tecnológicas adquiridas pela pedagogia da transmissão no ensino tradicional. Pode-se observar, nos depoimentos de (B) e (Q), a confrontação das duas metodologias:

"Tinha tudo na mão e não era obrigado a pensar. Não havia aprendizado e sim memorização. Aprende-se o que o professor ensina" (metodologia tradicional)
"O aluno adquiriu mais responsabilidade, isto é, foi obrigado a pesquisar mais, teve muito trabalho" (metodologia alternativa) (B).
"O aprendizado é feito principalmente através da questão problema (da clínica) e não apenas através da necessidade de obter informações acumuladas" (Q).

A atitude pesquisa no aluno realiza-se instrumento nas mãos daqueles que se utilizam da capacidade intelectual. Assim sendo, a produção do conhecimento no aluno está acontecendo por contribuição do professor que os orienta a buscarem "soluções para os problemas detectados e que essa experiência, ao mesmo tempo, os habilite para enfrentar outros problemas. Daí a necessidade de se desenvolver no aluno o maior número de habilidades para explorar um problema novo que a conduza a sua compreensão e solução" (Veiga, 1991:136).

A metodologia alternativa do "aprender a aprender" promove um processo interativo e reflexivo que realiza-se no convívio do formador com os formandos numa relação de

colaboração e de partilha entre os sujeitos. "A beleza de partilhar essa insegurança com os demais sujeitos do processo pedagógico, sem medo dessa norma também inculcada em nós professores de que a autoridade se dá pela distância, pelas certezas que proclama pelo olhar alto, pela artimanha de escondê-la" (Geraldi, 1993:417). O professor cirurgião-dentista identifica-se com a figura do formador que oferece apoio técnico, científico e humanista de quem já percorreu por mais tempo o caminho como profissional, mas não representa o papel do único sabedor das coisas da "ciência odontológica". O saber acadêmico dos participantes é que se evidencia, tanto os saberes provenientes do senso-comum, quanto o da ciência que estão adquirindo. A discussão crítico-reflexiva do saber fazer enfatiza a construção do saber fazer e do saber ser, (atitude profissional). O compartilhamento de experiências clínicas permite aceitar trabalhar com a dúvida, a insegurança, com a troca de dificuldades, com o reconhecimento das falhas, como também permite-se as mudanças, valorizando o retrocesso e os avanços que acontecem na produção do conhecimento.

O espírito de pesquisa do grupo participante conduziu à ação de produzir um saber teórico que sustentasse a prática clínica, não se apresentando por si só como a solução para os problemas relativos ao paciente como um caso clínico, ou seja, limitando-se a diagnosticar e tratar dentes através de procedimentos clínicos. Considera-se o atendimento integral do ser humano e cidadão responsável por sua condição de saúde, ultrapassando a condição de paciente à agente de sua saúde.

O acadêmico que se forma no exercício do "aprender a aprender", ou seja, *"aprende a buscar o conhecimento para aplicá-lo"(A)* adquirindo os meios pelos quais se faz a produção do conhecimento pela via da qualidade e da autonomia do sujeito. Estas duas são vertentes reunidas no profissional e cidadão caracterizam a competência, coexistindo naqueles que elaboram seu projeto pedagógico próprio, pela capacidade intelectual, combinando razão e espiritualidade. "Não produz conhecimentos isolados do homem, produz um novo homem com a intermediação do conhecimento" (Pimentel, 1996:49) e "... para a busca de uma metodologia que leva à construção de um saber novo, de um novo homem, que também é construído" (Pimentel, 1996:48).

4.5.2 A prática pedagógica da produção do conhecimento

Ao retomar temas discutidos anteriormente, pretende-se integrá-los aos depoimentos dos estudantes de Odontopediatria participantes da pesquisa, que foram reunidos na transformação do processo pedagógico A pesquisadora e os alunos buscaram juntos a produção do conhecimento, sustentada por seus referênciais teóricos e práticos,. vivenciando os seguintes momentos: a circularidade entre a teoria e a prática, o grupo de discussão-teorização das práticas clínicas e a perspectiva de uma postura acadêmica aliada à prática profissional na atuação clínica.

4.5.2.1 A circularidade entre teoria e prática

No ensino tradicional em que se privilegia a pedagogia da transmissão, a relação entre teoria e prática não se estabelece, ou por imaginá-los paralelos ou mesmo por considerá-las faces distintas de um mesmo fenômeno. A perpetuação da dissociação teoria e prática, cria-se a dicotomia polarizada no método de ensino tradicional. Os depoimentos acadêmicos confirmam:

> *"... apenas ocorre a transmissão de conhecimentos e no máximo uma solução para a dúvida do aluno, não existindo um grande empenho para incentivá-los" (Q).*
> *"O professor estuda o assunto e expõe a turma com clareza e esclarece as dúvidas" (R).*
> *"Possui a vantagem de se ter a matéria "mastigada", porém, guiada pelo professor, como lhe é imposto" (E1).*

Assim como a intensificação de tarefas que se origina da proposição tecnicista, como treinamentos isolados de procedimentos clínicos, nos quais se enfatiza o método, a técnica e o produto numa visão positivista fragmentada. "Nesse sentido, há necessidade de buscar a superação da dicotomia entre processo e produto que, muitas vezes, se verifica na atividade de ensino-aprendizagem, bem como entre trabalho intelectual e o trabalho prático" (Veiga, 1991:36). Ao comentarem sobre a metodologia preferencialmente trabalhada no ensino tradicional, a aula expositiva, os estudantes criticam:

"Não nos estimula a estudar pensando" (C).
"Às vezes, durante o curso, percebemos que, quando decoramos o conteúdo sem aplicar o raciocínio, nos saímos melhor em certas avaliações" (Q).

A metodologia privilegiada neste estudo, a do "aprender a aprender", contrapõe-se à tradicional, ao se ancorar em pressupostos epistemológicos em que a produção do conhecimento se faz de forma articulada, na circularidade entre a teoria e a prática. Neste contexto, Veiga (1991:136) alerta: "A unidade entre a teoria e a prática é assegurada pela simultaneidade e reciprocidade, pela autonomia e dependência de uma em relação a outra. É necessário, no entanto, compreender essa relação como processo por meio do qual se constrói o conhecimento".

Para que se faça a circularidade entre a teoria e a prática, a condição essencial é a experiência concreta e definida da realidade no processo pedagógico de modo que os alunos "sentem-se levados a participarem de pesquisas, propostas, experiências, internalizando na teoria e na prática que o centro do aprender é o "aprende a aprender" (Demo, 1994:90).

O aluno, encaminhado pelo professor, é orientado para a investigação dos conteúdos (referenciais teóricos). Assim, inicia a construção do seu projeto pedagógico, que envolve sua formação como profissional e cidadão no Ensino Superior. Deste modo, oferece sua contribuição a comunidade, buscando uma melhor qualidade de vida dos seus pacientes.

No andamento da pesquisa, observou-se que a prática clínica dos futuros cirurgiões-dentistas torna-se cada vez mais consistente por estar fundamentada na teoria. Os momentos de reflexão e discussão nos grupos de teorização das práticas clínicas seguem esta proposta: desdobrando o real existente, na qual o aluno se torna inteirado da sua situação na realidade, a do professor e das condições de estudo e de trabalho. Assim, o caminho é delineado pela circularidade entre ambas, teoria-prática, partindo-se do fato que as originou, amarrando procedimentos teóricos e vivências práticas.

A postura acadêmica de pesquisador tende a se refletir na vida como profissional, causando-lhe a ruptura da visão de terminalidade adquirida ao se graduarem. Com essa postura de pesquisa, o profissional tem consciência que precisa dar continuidade à sua formação, pois nenhum conhecimento é tido como acabado. Atualmente, o cirurgião-

dentista internaliza a postura no sentido positivista da terminalidade e responde na condição de habilitado ao exercício profissional.

A produção do conhecimento se faz na circularidade entre teoria e prática que contempla a ação educativa, tanto no professor, como no aluno, segundo Esteves, (*In:* Behrens (1995:148), torna-se "a relação positiva e dinâmica entre a preparação teórica e a preparação prática".

O momento privilegiado de reflexão acadêmica que reúne teoria e prática, no processo pedagógico coletivo, torna-se a semente a germinar em terra fértil, na qual a educação se faz na busca da competência e da qualidade no exercício da atividade clínica do futuro cirurgião-dentista iniciado durante o período de graduação. Assim, constrói-se "... um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados", segundo de Esteves (*In:* Behrens, 1995:151).

A contribuição de Alves (1994), em **"Alegria de ensinar"**, desafia-nos a pensar como professores que tendem a transitar num paradigma inovador.

> "Minha filha me fez uma pergunta "O que é pensar?" Disse-me que esta era uma pergunta que o professor de filosofia havia proposto à classe. Pelo que lhe dou os parabéns. Primeiro por ter ido diretamente à questão essencial. Segundo, por ter tido a sabedoria de fazer a pergunta, sem dar a resposta. Porque, se tivesse dado a resposta, teria com ela cortado as asas do pensamento. O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Porque pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar do desconhecido" (Alves, 1994: 82-83).

Esse é o desafio que se impõe no paradigma do "aprender a aprender". Ao aluno é posto à dúvida, é instigado a buscar informações, pensar sobre elas e registrar suas conquistas e seus avanços. Formando esse aluno, um ser crítico e reflexivo e um cidadão consciente do seu papel enquanto homem, enquanto profissional e enquanto cidadão.

4.5.2.2 O grupo de discussão - teorização das práticas clínicas

O sentido da competência é o fator norteador da construção do futuro cirurgião-dentista e se faz na mediação entre a dimensão técnica e a política do processo educativo no qual se trabalha de modo articulado nos encontros do grupo de discussão. As dicotomias entre o técnico-político, a teoria e a prática, o saber e o fazer precisam ser ultrapassadas, pois não podem ser tratadas como dois pólos antagônicos. Pois, pela vivência no processo educativo, observa-se que estão interligadas e se interpenetram.

O "aprender a aprender", como metodologia alternativa aplicada, sustenta-se no pressuposto epistemológico da produção do conhecimento, em que a ação docente orienta o lado formal e político da reconstrução e construção do conhecimento na atividade discente e docente. Ao discutir e teorizar as práticas clínicas, além de o aluno expor seu caso clínico ao grupo, fundamentado em referências teóricas, os colegas participam ao fazer indagação, sugerindo propostas, ou buscando esclarecer dúvidas que surgirem durante a explanação, ou mesmo apresentando soluções criativas por meio de um olhar diferenciado do sujeito, aluno, ao objeto caso clínico do paciente. Segundo Snyders (1974),

> "Os alunos possuem uma experiência que não pode ser reprovada pela escola, experiência de situações de vida, das relações pessoais, bem como uma significativa multiplicidade de informações e conhecimentos, embora de forma fragmentada e dispersa. Portanto, a identificação dos temas ou problemas que se mostram mais importantes para os educandos constituem fator relevante na definição do material da realidade a ser estudada no decorrer do processo de ensino" (Lopes, *In:* Veiga, 1991: 46).

Ao professor cabe encaminhar o processo de discussão no grupo, fomentá-lo, como animador, caso ele não ocorra de modo espontâneo, instigando os estudantes ao questioná-lo sobre "o que", "como", "para que", "com que" e "porque" fazer. O docente reconhece no aluno o sujeito do processo pedagógico de modo que "a ação educativa não é um ato isolado; é um ato inserido no conjunto das relações sociais e é orientado para uma finalidade. A ação educativa deve ser questionada em virtude do objetivo, o qual serve"(Veiga, 1991:131).

A ação educativa do professor nesta metodologia rompe com o mudismo, acomodação e a submissão do aluno, preparando-o para sustentar-se como profissional, ao

confrontar-se hoje na vida acadêmica com o amanhã na comunidade, objetivando a transformação da realidade.

É preciso estar atento para não transformar a teorização das práticas clínicas dos acadêmicos em atividades rotineiras, mecânicas e repetitivas que assim poderiam provocar a limitação do conteúdo, "propiciando o ativismo pragmatista que nem sempre atende aos interesses dos alunos e aos objetivos pedagógicos e sociais aos quais serve ou deseja servir"(Veiga, 1991:137).

A experiência concreta e definida na atividade clínica, fornece ao graduando uma aliança entre o conteúdo teórico e prático.O estudante entra em contato com o paciente em condição de saúde ou doença. Entretanto, o vínculo vai além do comunicar-se, de modo que o futuro profissional constrói sua competência para o exercício profissional através do diálogo entre ele e a paciente. Esse diálogo pode reuni-los e a ausência dele, afastá-los. No momento em que se pretende estabelecer este elo de ligação, que se faz pela comunicação dos sujeitos históricos e sociais envolvidos num respeito mútuo. Compete ao profissional saber.questionar o paciente de forma a obter informações pertinentes para se realizar um diagnóstico clínico e "humano" da pessoa que detém a condição de saúde ou doença. As informações levantadas são necessárias para traçar-se o perfil do paciente, sua história médica e odontológica, devendo ser complementada pelo aspecto psicológico e social, seja ele adulto, seja criança.

Durante o exame clínico, o profissional invade o corpo físico, racional, emocional, espiritual e social do paciente, mas isto só acontece com a sua permissão. Neste momento, o vínculo do diálogo é a tradução da confiança deste naquele. O exame clínico integral é concluído pelo exame radiográfico de rotina. De posse de todo esse material pesquisado no paciente, o acadêmico associa o conhecimento formal ao conhecimento adquirido no cotidiano da clínica, onde articula a teoria e a prática. Assim revela o estudante o seu saber e sentir (intuição) na ação de elaborar a etapa seguinte, o diagnóstico, no qual "constrói um conhecimento novo, diante daquela realidade pelo manejo de muitos dados articulados, relacionados, testados em hipóteses em sucessivas abstrações: chega-se a um diagnóstico, forma-se um conceito e um prognóstico, tomando decisões, prosseguindo ou modificando os procedimentos adotados" (Pimentel, 1996:55).

Do diagnóstico, propõe-se o plano de tratamento; este planejamento destinado ao paciente individualmente, de acordo com a sua condição de saúde ou doença, idade e a situação sócio-econômica. O plano de tratamento fundamenta-se no controle da doença, caso esteja instalada ou a ela se predisponha, controlando as situações de risco ou na manutenção da condição de saúde do homem. Em geral, este planejamento clínico em Odontologia pode ser definido numa primeira etapa na educação e na prevenção, ao conscientizar-se o paciente sobre sua saúde bucal e como preservá-la, ou recuperá-la.

A educação odontológica é o instrumento que o graduando deve saber melhor manejar, para desenvolver esta habilidade; deve partir da atitude do sujeito que domina conhecimento pela atitude de pesquisa.

A "professora pesquisadora", ao encaminhar o aluno na teorização das práticas clínicas leva- o a educação, como processo de descoberta e criação, conceituada por Demo, reflete de certo modo o pensamento de Piaget, e como a "arte de se construir e de construir soluções", ao "aprender a aprender". Além de que propõe a compreensão de pesquisa "como diálogo inteligente com a realidade", na qual o conhecimento se traduz por mudanças (Demo, 1990:69).

Parafraseando Schon, (*In:* Behrens, 1995:133), propõem-se quatro dimensões, três movimentos na capacitação discente: - No *primeiro momento*, o conhecimento na ação, quando o estudante busca referências teóricas para uma prática competente e teoriza as práticas clínicas; num *segundo momento* há reflexão na ação que acontece durante a atividade prática, fundamentada na ciência odontológica, seguida pela reflexão após a ação volta-se a teorização da prática clínica; quando se realiza a reconstrução dos momentos em que a teoria foi suficiente para fundamentar o exercício clínico constituindo o *terceiro momento* e, chega-se à reflexão sobre a ação, *quarto momento*; nesse caso, retorna-se ao processo porque a teoria foi insuficiente para sustentar a prática clínica.

A proposta de produção do conhecimento apresenta-se acompanhada da ação da reflexão crítica e transformadora, da curiosidade, do questionamento exigente, da inquietação e da incerteza. "O estudante enxerga o processo contínuo e registra a emancipação do conteúdo pronto e acabado, quando reflete a proposta, acrescenta: *"É pena que tenha acabado, pois teria muita coisa ainda para discutir" (O).* De acordo com Demo (1994:33),

"na condição de princípio científico, pesquisa apresentando-se como a instrumentalização teórico-metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais na educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo.

4.5.2.3 A perspectiva de uma postura acadêmica aliada à profissional na atuação

A clínica universitária é o espaço onde o estudante tem oportunidade de desenvolver-se como profissional da área de saúde. O momento a ser vivido é desafiador, pois o acadêmico adentra a atividade profissional e pressupõe a construção de sua autonomia e deve ser visto como cirurgião-dentista, não só pelo paciente, mas também pelo professor cirurgião-dentista. "Na clínica, o professor tem bem definido o seu papel de orientador da aprendizagem e envolve profundamente o aluno na busca de soluções" (Pimentel, 1996:57).

Inicia-se o aluno na construção da sua autonomia, o estudante pela busca de um equilíbrio entre o fazer acadêmico e o fazer profissional para reajustar-se a cada momento à sua identidade, deixando de ser passivo, cópia da conduta do professor cirurgião-dentista. Ao superar o condicionamento de imitação, apóia-se nas suas características pessoais, configurando sua personalidade profissional. Esse processo é fruto de trabalho produtivo, pois a autonomia se conquista; não é dada, nem repassada, mas colhida com esforço e determinação de experiências pessoais e pela autoridade da vivência e do saber que o acompanha. Nessa condição, o "professor pesquisador" considera-se privilegiado, estando indicado a orientá-lo.

Na clínica, o professor acompanha observando a prática clínica, ao realizar os procedimentos no paciente. O aluno desenvolve, por estes meios, a segurança necessária de um fazer competente. Caso a teoria não seja suficiente para orientar a prática, porque a realidade é complexa, o professor encaminha o aluno a retornar ao grupo de discussão, incentiva-o a instrumentalizar-se com referencial teórico adequado às novas condições apresentadas.

Há etapas durante o procedimento clínico que podem ser interrompidas e reiniciadas na próxima consulta. Entretanto, caso haja a possibilidade de comprometimento do bem-estar físico-psico-emocional e social do paciente, faz-se necessária a intervenção do professor como cirurgião-dentista. Caso contrário, a dúvida deve ser trabalhada pelo aluno como momento privilegiado para o aprendizado. "O orientador correto puxa pelo aluno até sua força máxima. Não tem como função resolver perguntas, mas acrescentar outras. Não é matrona, mas parteira. Deve instigar, exigir, avaliar objetivamente" (Demo, 1993:209).

A produção do conhecimento em Odontologia acontece principalmente pela somatória de informações tecnico-científicas que levam ao diagnóstico, prognóstico e ao plano de tratamento. Apesar deste promover etapas para a realização de procedimentos clínicos, que se por um lado, fragmenta, por outro, permite rever decisões, propor alterações, quando necessário, favorecendo o estudo do caso clínico do "paciente" e buscando a qualidade no diagnóstico. Provocando, ao mesmo tempo, qualidade no fazer competente e no atendimento do paciente fundamentado numa visão técnico-científica, humanista e social. Isto se deve à visão renovada do "paciente" como agente de sua saúde e pelo encontro de sujeitos que comungam do mesmo ideal, a saúde, contrapondo-se ao assistencialismo que prestigia a reprodução de práticas clínicas, desprovido de educação em saúde bucal e prevenção. Na realidade, tem-se nivelado o paciente como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem.

Traduz-se, também, o assistencialismo pela atitude de imaturidade da postura profissional do graduando e do cirurgião-dentista formado que, ao defrontar-se com a realidade, busca soluções rápidas. A esta situação, soma-se a condição do profissional de sentir-se isolado, solitário em seu trabalho na cadeira odontológica, seja na sala de clínica na universidade, seja no consultório particular. Comum a ambos é o fato de menosprezarem sua capacidade intelectual e autonomia de produção do conhecimento no seu campo de ação, caracterizado por Demo (1996), como o "profissional que imita soluções".

O tratamento assistencialista proposto coloca-o como "dentista" ao privilegiar o elemento (dente) e a emergência (a dor) em lugar do paciente e do tratamento da doença, por meio de um planejamento adequado. Leva-o a incorrer em práticas assistencialistas que ensejam a repetição e a reprodução do conhecimento. Clinicando deste modo, o

profissional torna o saber estático e dogmático. A exemplo do dentista que assiste o paciente sem o auxílio do exame radiográfico, que é complementar ao clínico, perdem-se assim os requisitos necessários ao diagnóstico de qualidade e a perspectiva de agir preventivamente no controle da doença.

O diagnóstico que se fundamenta no exame clínico privilegia tratamentos e curativos, não prevenindo a doença, apenas controlando os sinais de sua manifestação, as lesões. A limitação do dano se faz pela conduta de remediar e não reabilitar. Apesar de todos estes agravantes que se contrapõem à ciência odontológica, o assistencialismo não promove a educação em saúde bucal, não humaniza a técnica, descaracterizando o profissional de saúde, comprometendo sua função social e reduzindo o paciente à condição de doente.

A criança é a vítima mais freqüente da conduta assistencialista do cirurgião-dentista. Na prática clínica, é comum o futuro profissional evitar a indução anestésica por receio de desencadear-lhe reações negativas, como choro, birra e manha. Ao iniciar-se o procedimento deste modo, o clínico acaba por "suicidar-se" como profissional de saúde. O "dentista", frente à situação que ele mesmo gerou, suspende o ato operatório, porque o pequeno paciente reage chorando, normalmente com violência, como resposta à dor provocada pela sua intervenção. Além de ser omisso quanto ao preparo psicológico inerente à idade e à imaturidade do paciente, pois considera esta etapa do atendimento como "perfumaria", demonstra o fazer do incompetente ao promover medo, traumas, fobias; desconsidera o ser humano que está à sua frente, desumana e racionalmente, provoca a dor, o que não condiz com a identidade de cirurgião-dentista autêntico. A conduta profissional descuidada que se realiza aos atropelos e que contempla improvisações na sala de clínica, compromete substancialmente a imagem do odontólogo, tanto na comunidade científica quanto na sociedade.

A postura do cirurgião-dentista que promove o paciente a agente de saúde, ao educá-lo nesse sentido, devolve-lhe a condição de sujeito e não de caso clínico ou doente.

A ação em parceria do professor cirurgião-dentista e do aluno ao planejarem juntos a melhor forma de prestar atendimento individual ao "paciente", transformando o diagnóstico realizado em condutas e procedimentos clínicos, de maneira a seguir um

roteiro que os orienta, não um modelo pré-estabelecido estático, reflete uma formação adequada e comprometida com a cidadania. O roteiro que encaminha as etapas em movimentos articulados num constante ir e vir, é diferenciado, pois respeita as limitações e possibilidades do sujeito, inserido em seu contexto histórico, social, econômico e cultural.

A resposta do profissional e cidadão competente nasce da consciência de que cada um (professor e estudante) venha a assumi-la.

Na qualidade de sujeitos do processo pedagógico, professor cirurgião-dentista e aluno, reconhecem na figura do paciente, o agente de saúde, rompendo com o assistencialismo de modo que o mesmo respeito que há na relação professor-aluno é estendida à relação profissional-paciente. A ação entre sujeitos conduz à educação favorecida pela produção do conhecimento técnico-científico, lado formal, e na responsabilidade compartilhada, contemplando o lado humano e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida profissional de quem há alguns anos trilha este caminho e que experienciou como recém-formada, as indagações de quem se inicia numa carreira, foi reavivado no processo, relatado nesta dissertação, proposto aos estudantes. Seja o acadêmico, ou o recém-formado, seja mesmo o odontólogo habilitado há mais tempo, na condição de debater-se isolado e fechado na sala de clínica, na faculdade ou na comunidade, internalizado em suas dificuldades, desencorajado a responder aos desafios por não saber solucioná-los. Isto porque, o que aprendeu, ou esqueceu, ou contrastava com a realidade apresentada pelos pacientes que o procuravam como profissional de saúde Para a pesquisadora, a superação destas limitações foi possível através da busca constante de qualificação e de competência, em sua trajetória de vida profissional e social como cirurgiã-dentista, docente e cidadã, na universidade e na comunidade. Assim, após a realização deste estudo e com esses ideais sempre presentes, credencia-se a levantar e a responder as seguintes indagações:

O que fazer com a totalidade do referencial teórico adquirido no curso de Odontologia? Como aplicar técnicas descritas como "receitas" que não se adaptam à realidade na atividade clínica? A introdução de novas disciplinas no programa de curso, a renovação dos conteúdos programáticos destas, a reorganização do programa de curso são suficientes para se transformar a prática docente em sala de aula no processo pedagógico tradicional sustentado por uma visão técnico-científica voltada ou não para a função social e humanista? Será que os professores universitários estão cientes que a formação do cirurgião-dentista precisa dirigir-se à sociedade não como produto pronto, acabado, frente ás necessidades de um mercado de consumo, mas habilitado a manejar o conhecimento

pela capacidade intelectual crítico-criativa, para responder à comunidade científica e social em que está inserido como homem, cidadão e profissional de saúde?

Para estas indagações, Behrens (1995:152) responde que "as pesquisas na área de formação de professores enfatizam que os docentes precisam estar com vontade de mudar, sensibilizados pela necessidade de transformar a ação docente em busca de um ensino de melhor qualidade. Ousa-se dizer que o docente precisa ser seduzido e seduzir-se para buscar a renovação de sua prática pedagógica". A experiência de transformar a prática pedagógica fundamentada na produção do conhecimento se fez na busca dos referenciais teóricos e práticos, cuja terminalidade não existe. Nesse sentido, a pesquisadora conduz aos avanços do trabalho pela constatação de situações pertinentes e sugestões que destas surgiram.

As respostas devem partir do corpo docente de um curso ou da comunidade universitária que se constitui de membros distintos pelo privilégios de serem únicos como pessoas e personalidades da elite cultural de um país que precisa deles para adentrar o primeiro mundo e não pode abrir mão de suas competências.

Um primeiro passo na caminhada docente acontece no repensar da prática pedagógica como atitude reflexiva pessoal do professor, já que se faz solitária. Assim aconteceu com a pesquisadora. Este trabalho reflete a princípio uma pré-ocupação com "a educação amarrada ao passado e a serviço de sua reprodução precisa abrir espaço para uma educação que se projete para o futuro, antecipando-se a ele, preparando as pessoas para as transformações que lhes aguardam, a fim de que possam não somente se adaptar a elas, mas orientá-las e dominá-las (Torres, 1994:105). Entretanto, hoje oportunizou-se compartilhar da experiência pedagógica vivenciada com outros colegas, porque a sociedade brasileira, como um todo, busca soluções para as suas necessidades de educação e saúde e precisa de participação do corpo docente e discente.

As universidades e seus docentes estão sendo desafiados e avaliados neste momento histórico. De certo modo, o instrumento que avalia os alunos e determina sua habilitação ao adentrarem o mercado de trabalho, envolve professores e alunos na busca de uma melhor qualidade no ensino e na formação profissional.

O caminho a ser trilhado na busca da qualidade no Ensino Superior foi iniciado no atual governo, através do Exame Nacional de Cursos, no caso específico do curso de Odontologia aconteceu em 29 de junho deste ano. O perfil do graduado que se deseja formar foi assim definido: como "o profissional generalista com sólida formação técnico-científica, humanista e ética, orientada para a promoção de saúde, com ênfase na prevenção de doenças bucais prevalentes" (Fernandes, 1996:6)

Aos professores que estão insatisfeitos com o processo educativo na universidade, sugere-se a promoção de uma reflexão coletiva, aberta a todas as áreas, tanto da educação, como das ciências biomédicas e as demais, a nível de graduação e de pós-graduação. Entretanto, há pretensão de ir além, reunindo professores e alunos, compartilhando experiências, ao dialogarem sobre dificuldades, ao reconhecerem falhas na valorização das mudanças e dos avanços. A formação de grupos de estudos levaria a núcleos de reflexão com essas características. A criação desta proposta poderia ser desenvolvida pela Pró-Reitoria Acadêmica, oportunizando o envolvimento de toda a comunidade universitária. Na visão de Behrens (1995), a realização de um debate aberto sobre a qualidade no ensino superior e a realidade cotidiana se faz necessário:

> "A prática pedagógica torna-se o elemento-chave e a reflexão do professor, o instrumento relevante neste novo processo. A prática reflexiva orientada para a indagação, a investigação, e a pesquisa incorrem em processos de reflexão na ação e em reflexão sobre a ação... Com esta perspectiva, devem criar situações que desancadeiem processos de aceitar e defender suas idéias, acolher e associar as contribuições dos outros elementos, analisar as necessidades mais do que julgá-las contra-argumentá-las. O processo é de construção coletiva de novas alternativas na prática pedagógica e não um fórum de agressões e críticas destrutivas" (Behrens, 1995:153).

"Nossos acadêmicos" sentiram-se desafiados durante a experiência. Ao perturbarem-se, demonstraram sua resistência, seu desconforto, procuraram justificar-se, seja pela falta de tempo para acompanhar o processo proposto, seja por outras respostas, apresentando maior ou menor comprometimento com a pesquisa. Contudo, participaram, cada um dentro de suas possibilidades e limitações, preservando a sua identidade como pessoas responsáveis, mas, não há como negar o despertar da experiência vivenciada e saboreada ao compartilharem a produção do conhecimento, em que urgia fugir-se dos "achismos" e aprender com a dúvida "a minha", "a nossa", "a do outro", gerada na circularidade entre a

teoria e a prática. O exercício da prática profissional realizou-se em menor tempo, pois houve planejamento prévio, através de sínteses e análises construídas. Não se perdeu a cientificidade técnica, e sim, procurou-se consolidá-la, ao se trabalhar com a dúvida, incertezas, provisoriedade, multiplicidade e movimento. Antecipou-se o tempo, colocando-se nas mãos do graduandos a responsabilidade de se formar como cidadão e profissional competente no dia-a-dia na escola de Odontologia.

A pesquisadora, no cotidiano, educou-se como profissional liberal na comunidade e como docente, refazendo seus referenciais para formar-se na competência, em que a meta comum é a partilha do conhecimento rumo ao novo milênio, numa visão renovada do processo educativo, que se faz pedagógico na sala aula e na sala de clínica, na parceria professor-aluno e aluno-paciente.

A docente, ao preparar-se para exercer a função de orientador no processo pedagógico, teve que romper as barreiras do conhecimento formal, da experiência e da maturidade clínica para perceber-se interdisciplinar, além multidisciplinar. Ao trabalhar o conhecimento de sua especialidade, como ponto de partida, utilizando a técnica, porém, não atuando mecanicamente ao incorporar a atitude de pesquisa, a ação racional e a intuitiva, ao sentimento humanitário, ao amar aqueles a quem cura, não com o poder da cientificidade ou do mito, mas o poder que emana do espírito de quem partilha da fé no ser humano. Ao assumir a condição de educadora, realiza a "utopia educacional", definida por Pière Furté (*In:* Santos, 1986:25) como sendo "a capacidade do educador de ir além do real e de criar novas situações possíveis" pelo resgate das partes se reconstrui o todo. O homem renovado modifica suas relações com o mundo, e este se transforma sob a regência do paradigma emergente.

A concepção da pesquisadora sobre a autenticidade do educador está na qualidade de ter a humildade de reconhecer os "nossos erros", como disseram os alunos, mas também na determinação "para irmos" além dos "nossos limites", despertando as nossas potencialidades.

O professor cirurgião-dentista, como outros docentes de diferentes áreas deve "educar-se a si próprio para servir como meio de gerar o conhecimento novo, ser a ponte entre o pensamento que vira e o conhecimento, que constrói o futuro, que amplia a

liberdade do homem", orientando seus alunos a tornarem-se cidadãos da humanidade assumindo a cidadania do planeta-terra (Buarque, 1994:32).

Destina-se ao profissional autêntico ser cidadão do mundo, "consciente de si, do outro e da natureza" (Freire, 1967). A sua autenticidade está baseada na visão integrada e integral do homem completo, corpo-mente-espírito, vivendo num meio que interfere com as suas possibilidades de saúde no contexto histórico, social, econômico e cultural.

A educação universitária deve assegurar ao estudante de Odontologia os alicerces do conhecimento para a construção do homem que irá exercer a função social de cirurgião-dentista no próximo século.

Como a matéria-prima da universidade é o conhecimento, e sendo o homem medida de todas as coisas, a produção do conhecimento está nas mãos conscientes do corpo docente e discente, levando a superação desta universidade compartimentalizada. Pode-se acreditar que será pela Pesquisa uma das funções universitárias aquela que promoverá inicialmente, a integração das demais, configurando a circularidade entre elas, o que oportuniza a unicidade sem distinção de prioridades e competências no Ensino Superior, proporcionando as respostas que a sociedade esta a exigir da universidade.

A Pesquisa associada a Docência e a Extensão através da Educação pela Pesquisa, do Ensino com Pesquisa poderão se tornar uma viga-mestra na obra de reconstrução nacional sócio-política. Mas Teixeira Coelho (*In:* Santos, 1986:25), revela-nos: " utopia e a imaginação utópica é uma forma contrária, é uma imaginação exigente capaz de prolongar o real existente na direção do futuro das possibilidades, capaz de antecipar este futuro enquanto projeção de um presente, a partir daquilo que nele existe e é possível de ser transformado".

Abre-se a possibilidade de concretizá-la quando a elite cultural brasileira além de constituir-se de profissionais habilitados a trabalhar na sua área específica do conhecimento, como técnico e cientista, privilegiar a educação do homem integral e integrado à sua comunidade como odontólogo e cidadão brasileiro pela competência e consciência de seus direitos e deveres para adentrar o novo século como um país desenvolvido.

ANEXOS

ANEXO I

PANORAMA GERAL

<table>
<tr><td colspan="7">EDUCAÇÃO PELA PESQUISA</td></tr>
<tr><td colspan="6">METODOLOLOGIA DO "APRENDER A APRENDER"</td><td>ETAPAS</td></tr>
<tr><td colspan="6">PROCESSO DE ENSINO</td><td>Cinco</td></tr>
<tr><td rowspan="11">E
N
C
O
N
T
R
O
S</td><td rowspan="5">I</td><td rowspan="3">PASSOS</td><td>Primeiro</td><td colspan="3">Pressupostos básicos</td><td rowspan="5">1ª</td></tr>
<tr><td>Segundo</td><td colspan="3">Apreciação do Vídeo</td></tr>
<tr><td>Terceiro</td><td colspan="3">Apresentação dos momentos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">MOMENTOS</td><td>Primeiro</td><td>Segundo</td><td>Terceiro</td></tr>
<tr><td>Atitude de pesquisa no aluno</td><td>Teorização das Práticas Clínicas</td><td>Clínica de Odontopedia-tria</td></tr>
<tr><td colspan="2">Busca de Referências Bibliográficas</td><td>No Grupo de Discussão (16 alunos): Propostas 1.ª(Vivenciada) e 2.ª (a ser Vivenciada)</td><td>Dupla de alunos / um paciente</td></tr>
<tr><td colspan="2">II</td><td rowspan="2">Material oferecido pela pesquisadora</td><td colspan="2">Leitura / Interpretação / Hipóteses = Propostas (1.ª Prática)</td></tr>
<tr><td colspan="2">III</td><td colspan="2">Discussão: 1.ª (não houve) 2.ª (Proposta a ser vivenciada)</td></tr>
<tr><td colspan="2">IV</td><td rowspan="3">O aluno em atitude de pesquisa</td><td>Discussão: 1.ª(Mãe e Cça) 2.ª(Proposta Clínica)</td><td rowspan="3">Atuação na Clínica de Odonto-pediatria</td><td>2.ª</td></tr>
<tr><td colspan="2">V ao VIII</td><td>Discussão: 1.ª e 2.ª(Plano de Tratamento)</td><td>3.ª</td></tr>
<tr><td colspan="2">IX ao XV</td><td>Anexo II</td><td>4.ª</td></tr>
<tr><td colspan="2">XVI</td><td colspan="3">Aplicação do questionário semi-estruturado</td><td>5.ª</td></tr>
</table>

ANEXO II

Subdivisão dos grupos de Teorização das Práticas Clínicas

Primeira Situação	Segunda Situação
DISCUSSÃO (1.º GRUPO - 8 alunos)	**2.ª DISCUSSÃO (2.º GRUPO- 8 alunos)**
PROPOSTAS	***PROPOSTAS***
1.ª Teorização da prática vivenciada	**1.ª Metodologia Científica**
2.ª Metodologia Científica	**2.ªTeorização da prática a ser vivenciada**
BIBLIOTECA (2.ºGRUPO-8 alunos)	**CLÍNICA (1.º GRUPO – 8 alunos)**
Grupo de estudo	**Prevenção**

ANEXO III

Questionário semi-estruturado

Caro Aluno:

Tendo em vista a experiência por nós ,vivida neste último semestre da disciplina de Odontopediatria, gostaria que Você comentasse sobre os seguintes aspectos:

1. Em relação ao ensino tradicional: Você poderia manifestar-se quanto ao processo ensino-aprendizado, no papel do professor, no papel do aluno e o aprendizado adquirido durante o curso?

2. Quanto à proposta de educação pela pesquisa (ensino-pesquisa): Você poderia comentá-la, considerando o papel do professor como pesquisador, o papel do aluno no "aprender a aprender" e o aprendizado adquirido no processo?

3. Como Você se sente no ensino tradicional nas categorias de pessoa / acadêmico / cidadão?

4. Como Você se sentiu na proposta de educação pela pesquisa nas categorias de pessoa / acadêmico / cidadão?

5. Quais suas impressões sobre: a) Navegar na Internet; b) A metodologia científica (ler, interprestar...); c) O grupo de discussão - teorização das práticas clínicas.

6. O horário da atividade clínica em Odontopediatria foi dividida para aplicação da proposta educação pela pesquisa (ensino-pesquisa). Você acredita que este processo facilitou sua futura atuação por buscar referenciais teórico-práticos para justificar um trabalho competente?

7. Apresente sugestões para melhorar o ensino tradicional.

8.Você teria sugestões para contribuir com a proposta da educação pela pesquisa (ensino-pesquisa)?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno. *In:* D'ANTOLLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

ABREU, Maria Célia & MASETTO, Marcos. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos.** 8. ed. São Paulo: M.G. Associados, 1990.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar.** 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Estórias com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

BASTOS, Cleverson & KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica dos professores universitários, perspectivas e desafios frente ao novo século.** São Paulo, 1995. Tese de Doutorado em Educação. Setor de Ciências Humanas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **O desafio da universidade frente ao novo século.** Educação: caminhos e perpectivas. Curitiba: Editora Champagnat, 1996.

BERBEL, Neusi Aparecida N. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior.** Semina: Ci Soc/Hum. V. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, out 1995.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**. *In*: Saviani, Demerval T. (Org.) **Filosofia da educação brasileira** (2. ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BORGES, Geralda Dias. *In*: FORUM NACIONAL Discute Mercado de Trabalho. Revista do C.R.O.-PR, n. 7, p. 10-11, jul 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno. *In:* D'ANTOLLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

ABREU, Maria Célia & MASETTO, Marcos. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos.** 8. ed. São Paulo: M.G. Associados, 1990.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar.** 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Estórias com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

BASTOS, Cleverson & KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica dos professores universitários, perspectivas e desafios frente ao novo século.** São Paulo, 1995. Tese de Doutorado em Educação. Setor de Ciências Humanas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **O desafio da universidade frente ao novo século.** Educação: caminhos e perpectivas. Curitiba: Editora Champagnat, 1996.

BERBEL, Neusi Aparecida N. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior.** Semina: Ci Soc/Hum. V. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, out 1995.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**. *In*: Saviani, Demerval T. (Org.) **Filosofia da educação brasileira** (2. ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BORGES, Geralda Dias. *In*: FORUM NACIONAL Discute Mercado de Trabalho. Revista do C.R.O.-PR, n. 7, p. 10-11, jul 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** São Paulo: Paz e Terra & UNESP, 1994.

BUSSOLA, Carlo. Correntes Filosóficas. *In:* BUSSOLA, Carlo; CARNIELLI, Adwalter et al. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

CALVIELLI, Ida et al. **Análise, sob o aspecto clínico e legal, de fichas clínicas odontopediátricas utilizadas em faculdades de odontologia brasileiras.** R.P.G. v. 2, nº 4, p.210-215, out/nov/dez 1995.

CAPELETTI, Isabel Franchi. **A docência no ensino de ensino superior.** *In:* D'ANTOLLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CARDOSO, M.L. **O mito do método.** Boletim Carioca de Geografia. Rio de Janeiro, n. 25, p.61-100, 1976.

CARRIER, Hervé. **A revolução cultural e educação.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CLARO, Maria Aparecida. **O vínculo libertador na relação professor-aluno.** *In:* FRANCHI, Eglê (Org.). **A causa dos professores.** Campinas: Papirus, 1995.

CARPORALINI, Maria Bernardete. Na dinâmica interna da sala de aula o livro didático. *In*: VEIGA, Ilma Alencastro (org.): **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

CORDEIRO, Anna Luíza G. **Proliferação de cursos de odontologia- um sinal de alerta.** Jornal da Associação de Cirurgiões-Dentistas, p. 7, abr. 1997.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma.** São Paulo: Summus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel & FERNANDES, Cleoni. **Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento.** Educação Brasileira, Brasília: v. 16, n. 32, p. 189-213, 1.º sem. 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **A didática e a produção do conhecimento: um ensaio preliminar.** Tec. Educ., Rio de Janeiro v. 17, n.82, p. 31-34, maio/jun 1988.

_____. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

D'ANTOLLA, Arlette. **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

DEMO, Pedro. **Universidade e qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política universitária.** Educação Brasileira, Brasília, v.12, n. 25, p. 61-81, 2° sem. 1990.

_____. **O significado da modernidade na sala de aula. De ritos e mitos do ensino superior.** Brasília: IPEA/CPS, jul. 1991.

_____. **Qualidade e modernidade da educação superior. Discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência.** Educ. Bras., Brasília: v. 13, n. 27, p. 35-38, 2° sem. 1991.

_____. **Pesquisa. Princípios científicos e educativos.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Crise dos paradigmas da educação superior.** Educação Brasileira, Brasília: v.16, n. 32, p. 15-48, 1° sem. 1994.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Projeto pedagógico - ensaio metodológico.** Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Editora Champagnat, 1996.

DIÁRIO POPULAR: Brasileiros têm 2 bilhões de cáries. São Paulo, 23 fev/1977.

DRUCKER, Peter T.**A ascensão da sociedade do conhecimento diálogo:** v. 27, n. 3, p.18, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade - um projeto em parceria.** São Paulo. Edições Loyola, 1993.

_____. (Org.) **Um desafio para a didática. Experiências, vivências, pesquisas.** São Paulo: Loyola, 1988.

FERNANDES NETO, Alfredo Julho. **Avaliação do ensino de odontologia no Brasil.** Relatório do Presidente da ABENO, 1996, (mimeo).

FERREIRA, Alessandra Mara. **A importância do relacionamento profissional - paciente no exercício da Odontologia.** Revista do CROMG, v. 1, n. 2, p.91-92 ago/ dez. 1995.

FINN, Sideny B. **Odontologia pedriátrica.** 4. ed. México: Interamericana, 1976.

FLEXNER; Abraham. Universities: American, English, German. New Oxford University Press, 1930.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A causa dos professores.** Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, César; CASAGRANDE, Lisete et al. **Uma abordagem problematizadora do processo de ensino / aprendizagem no estudo dos materiais dentários.** Odontol. Univ. São Paulo: v.10, n. 1, p. 61-67, jan/mar 1996.

FRIGGI, Maria Naira. **Orientando o paciente - os dentes de leite.** Revista da A.P.C.D. v. 49, n. 3 p.3219 maio/jun 1995.

FÓRUM NACIONAL Discute Mercado de Trabalho. Revista do C.R.O.-PR, n. 7, p. 10-11, jul. 1997.

FURLANI, Lucia Maria F. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

GARRAFA, Volnei. **Bioética e odontologia (artigo III).** C.F.O.Informa, Brasília, p. 5 set. 1996.

_____. **Lição para a vida.** Revista do Provão. Brasília, v. 2, n.1, p. 17-18, 1997.

GERALDI, Corinta Maria. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia.** Campinas, 1993. Tese (de Doutorado em Educação) - Setor de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual de Campinas.

GUDSDORF, Georges. **Professores. Para que? Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUEDES PINTO, Antonio Carlos. **Odontopediatria.** 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Santos, 1990.

ITO, Ana Missako Yendo. **Desenvolvimento de um novo modelo acadêmico na educação dos profissionais de saúde no contexto do prouni-Londrina (1991-1997): sistematização e reflexões teórico-metodológicas**. Semina, v. 18, ed. especial, p.7-32, nov. 1997.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática.** São Paulo: Harbran, 1986.

KOVACS, Anamaria. **A leitura no ensino superior.** *In:* **O professor e sua disciplina**. Blumenau: Editora da FURB, 1993.

LIMA, Maria de Lourdes R. Mudanças Qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente. *In:* FAZENDA, Ivani (Org.). **Um desafio para a didática. Experiências, vivências, pesquisas.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

LOPES, Antonia O. **Aula expositiva. Superando o tradicional.** *In:* Veiga, Ilma Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

LOUREIRO, Maria Amélia S. **História das universidades.** São Paulo: Estrela Alfa Editora, s.d.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente.** São Paulo: Icone, 1992.

MACHADO, Carmem Esther. Características do bom professor e do bom aluno do Curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual de Londrina, na opinião dos sujeitos envolvidos. Londrina, 1994, Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina.

MANUAL DO Curso de Odontologia. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1996.

MANUAL DE ESTÁGIO Curso de Odontologia. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1996.

MACIEL, Sonia Maria. **O desenvolvimento da atitude preventiva na formação dos recursos humanos odontológicos.** Fac. Odont. Pernambuco: v. 13, n. 1, p. 35-38, jan/dez 1994.

MARCOS, Badeia. **Criação de cursos de graduação em odontologia e novas propostas acadêmicas.** Revista do CROMG: Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 14-22, fev 1995.

_____. **Tendências da pós-graduação em odontologia.** Revista do CROMG: Belo Horizonte, v. 2, n.1, p. 48-58, jan/jun 1996.

MARQUES, Evair Aparecida; FORMIGA, Luiz Carlos D. & et al. **Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo?** Cad. Pesq. São Paulo, n.69, p. 5-16, maio 1989.

MARQUES, Juracy. **A aula como processo - um programa de auto ensino.** Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

_____. **Ensinar não é transmitir.** Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

MARTINS, Pura Lucia. Conteúdos Escolares: a quem compete a solução e a organização? *In:* VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas.** São Paulo: Mg. Editores Associados, 1992.

MELLO, Norma Suely. **Barreiras mecânicas para o controle da infecção cruzada.** Revista do C.R.O., n. 8. p.5-7, 1995.

MENDES, **Modelo tradicional do ensino da odontologia.** Belo Horizonte, Fundação Mariana Resende Costa, 1982.

MESQUIDA, Peri. **A educação do gigante da muleta estrelada: se pode reformar por que revolucionar?** Curitiba: 1997, mimeo.

MILANEZI, Luiz Alberto et al. **Uso do fio dental e dentifrício.** R.G.O., v. 44, n. 1, p. 47-50, jan/fev 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 4. ed. São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MORAIS, Regis de (Org.). **A sala de aula: que espaço é esse?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor,** Campinas: Papirus, 1994.

NAGEL, Thomas & RICHMAN, Paul F. **Ensino para competência. Uma estratégia para eliminar o fracasso.** Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

NEGRÃO, Osvaldo. **Processo ensino-aprendizagem em educação em saúde.** Curitiba, 1996. Monografia (Especialização em Saúde Coleta) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná.

NEWMAN, John Henry. **Origem e progresso das universidades.** São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira - BRUSCO & Cia. 1951.

OLIVEIRA, Aletta Maria B.L.T. **A formação da odontologia no Brasil.** Revista Brasileira de Odontologia, n. 1, p. 24-34, jan/fev 1982.

PADILHA, Wilton; MEDEIROS, Ernesto & et al. **O desenvolvimento da disciplina de clínica integrada nas instituições de ensino odontológico no Brasil.** R.P.G. v. 2, n. 4, p. 193-199, out/nov/dez 1995.

PAOLI, Niuvenius J. **O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão.** Estudos e Debates, Brasília, n. 17, p. 29-36, 1988.

PEIXOTO, Maria do Carmo L. **Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um discurso.** Educação & Sociedade, n. 41, p. 126-140, abr.1992.

PEREIRA, Luiz Henrique et al. **Ansiedade e dor em odontologia – enfoque psicofisiopatológico.** Revista da A.P.C.D. v. 49, n. 4, p.285-290, jul/ago 1995.

PERRI DE CARVALHO, Antonio Cesar. **Educação & saúde em odontologia. Ensino da prática e prática de ensino.** São Paulo: Livraria e Editora Santos, 1995.

PETRAGLIA, Isabel Cristina. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor.** São Paulo: Editora Pioneira, 1993.

PETRELLI, Eros. **Síntese do estudo de evolução das populações - ano base 1996.** Relatório do Conselho Federal de Odontologia, 1996, (mimeo).

PEY, Maria O. **Reflexões sobre a prática docente.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

PIRES FILHO, Fernando. **Ensino odontológico realidade.** Revista da Faculdade de Odontologia de Porto Alegre, n. 27, p. 49-55, 1985.

PORTILHO, Jorge Córdon. **Avaliando os cursos de odontologia (Parte III).** C.F.O. Informa. Brasília, p. 5-6, mar. 1997.

RINGE, M. E. **Dentistry: on illustrated history.** N. York., H.N. Abrans, 1985.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ROCHA, Roberto Mauro J. **A educação extensionista - algumas idéias preliminares.** *In:* A Universidade e o Desenvolvimento Regional. Fortaleza: MFC, 1980.

SANTOS, Renato Quintino. **Educação e extensão.** Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

_____. **Ideologia, conhecimento e saúde.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1987.

SILVA, Terezinha Maria N. A construção do currículo na sala de aula. O professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SHÖR, Ira & FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, J.Alves. **A universidade e o ensino da odontologia no Brasil.** R.B.O. n. 5, p.41-44, set/out 1982.

SOUZA, Neri de. **Sou professor sim senhor: representações do trabalho docente.** Campinas: Chain, 1996.

TAVARES, Dirce E. **Prática interdisciplinar.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1994.

TYLER, Ralph W. (1949). **Princípios básicos de currículo e ensino.** 6. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

VASCONCELOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus: 1991.

_____. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. *In:* VEIGA, Ilma Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VERTUAN, Valdemar et al. **Hábitos de dieta alimentar.** R.G.O. v. 44, v. 1, p. 37-39, jan/fev 1996.

VIEIRA, Dioracy. **Planejamento de uma faculdade de odontologia.** USP Bauru - F.O.B. 1975.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Compromissos filosóficos e políticos do docente. *In:* D'ANTOLLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** Campinas: Papirus, 1994.

YUTANG, Lin. **A importância de viver.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1945.