



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF.
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**

JACKELINE KRUSCHEWSKY DUARTE RAPHAEL

**AS RELAÇÕES E AS PRÁTICAS DOCENTES NO
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE DA UFBA
NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: UMA REFLEXÃO À
LUZ DA PSICANÁLISE**

Salvador - BA
2014

JACKELINE KRUSCHEWSKY DUARTE RAPHAEL

**AS RELAÇÕES E AS PRÁTICAS DOCENTES NO BACHARELADO
INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE DA UFBA NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES: UMA REFLEXÃO À LUZ DA PSICANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.

Orientadores:

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Prof. Dr. Sérgio Augusto Franco Fernandes

Salvador
2014

Ficha Catalográfica: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

R217r Raphael, Jackeline Kruschewsky Duarte
As relações e as práticas docentes no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA na percepção dos professores: uma reflexão à luz da psicanálise / Jackeline Kruschewsky Duarte Raphael. – Salvador, 2014.
104 p. : il. ; 22 cm.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Thereza Ávila Dantas Coelho.
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Augusto Franco Fernandes.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, 2014.
1. Prática de ensino. 2. Educação superior. 3. Psicanálise.
I. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. II. Título.

CDD: 370.71

JACKELINE KRUSCHEWSKY DUARTE RAPHAEL

AS RELAÇÕES E AS PRÁTICAS DOCENTES NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE DA UFBA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: UMA REFLEXÃO À LUZ DA PSICANÁLISE

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

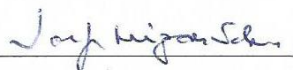
Aprovada em 02 de junho de 2014.

Banca examinadora

Analícea de Souza Calmon Santos
UFBA



Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro
UFBA



Kátia Jane Bernardo
UNEB



Ao meu pai por ter me ensinado a amar.
A minha mãe por ter me ensinado a viver.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, aos meus anos de prática docente que muito me motivaram ao mestrado. Entrar na docência foi a escolha mais encantadora da minha vida profissional e ter realizado uma pesquisa sobre essa prática e as relações que a permeiam, como tema norteador desse mestrado, foi muito significativo para mim.

Por isso, não posso deixar de citar a importância dos meus alunos, dos meus colegas e das instituições que faço parte durante esses 10 anos de prática docente. Meus alunos me inspiram e me emocionam a cada momento da minha experiência como professora e me influenciaram bastante na escolha por este tema.

Agradeço à minha família, minha mãe, meu marido e minha filha pela compreensão nos momentos de ausência nas questões familiares. Foi o preço mais caro deste processo.

Para Thereza Coelho, não tenho nem palavras, serei eternamente agradecida por ter tido a oportunidade de conhecê-la. Um exemplo de “mestre”, que faz a diferença em tudo que se envolve e que é envolvida! Como orientadora, sempre disponível e presente em todos os momentos da minha caminhada. Sua posição diante dos seus alunos encanta e produz efeitos inesquecíveis.

Sergio Fernandes, você foi super importante neste processo da escrita, sempre muito cuidadoso e atencioso na revisão do texto. Muito obrigada! Me transmitiu segurança e confiança durante a caminhada.

Aos professores do colegiado do BIS meu eterno agradecimento pela disponibilidade.

Agradeço a minha amiga, irmã, colega e parceira Cristina Goulart simplesmente por existir na minha vida. Com muito carinho agradeço também a Adailton e Anailton por participarem da minha vida, em todos os sentidos possíveis. Vivemos lindos momentos juntos permeados pela docência, vocês me fazem pensar, sentir e fazer! A Karla e a Samuel pela contribuição na transcrição das entrevistas, vocês foram maravilhosos!

Ao grupo de pesquisa, meus agradecimentos, os encontros nas sextas-feiras foram fundamentais, principalmente nos momentos em que contamos com a presença de Suely Aires.

Agradeço a Analícea Calmon e a Kátia Jane por fazerem parte deste momento, não apenas por terem aceito o convite para serem avaliadoras do trabalho, mas pela importância que cada uma tem para mim na experiência da docência. A Jorge Sales, minha admiração pela forma como aborda a psicanálise no contexto da Universidade.

Enfim, agradeço a Freud e a Lacan pelas contribuições teóricas.

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.

Sigmund Freud (2014/1980, p. 286)

RAPHAEL, Jackeline Kruschewsky Duarte. As relações e as práticas docentes no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA na percepção dos professores: uma reflexão à luz da psicanálise. 104f, 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Em decorrência de um cenário permeado por crises, é importante repensar a função da Universidade, abordando a relação que ela estabelece com a sociedade. No contexto de uma reforma universitária intitulada Universidade Nova, o projeto do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) da UFBA traz como proposta mudanças inovadoras na formação discente e, consequentemente, na prática docente. Diante de alguns desafios, tais como adaptação ao novo perfil do estudante universitário, reestruturação das práticas pedagógicas e redefinição do que seja a função docente no ensino superior, a partir da implantação deste novo projeto, este trabalho apresenta reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores no que tange às relações professor-aluno-instituição e às práticas docentes. Tudo isso é realizado levando-se em conta o referencial teórico da psicanálise, com as contribuições de Freud e de Lacan no que diz respeito ao conceito de transferência, como eixo norteador que permeia as relações no contexto do ensino, contando também com a teoria dos discursos de Lacan e os laços sociais no contexto acadêmico. Através de uma pesquisa qualitativa exploratória, os professores do BIS foram escutados quanto às suas experiências neste contexto, a partir das suas percepções no que tange à relação com a docência, com o projeto pedagógico do BIS, sua entrada nesse cenário e como estão sendo vivenciadas as relações com os alunos, com a UFBA e com os colegas de trabalho. Os resultados foram discutidos usando a análise de conteúdo, proposta por Bardin. Dentre os principais achados, destacamos o perfil interdisciplinar do professor, o seu comprometimento com o projeto do curso, o trabalho em equipe e as práticas docentes interdisciplinares. Conclui ressaltando a importância da relação entre o ensino e a teoria psicanalítica, intersecção possível pela via do saber e do não-saber, mas, sobretudo, da possibilidade de circulação entre diferentes discursos, com a intenção de promover mudanças no cenário da educação superior.

Palavras-chave: Reforma Universitária; Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; Prática Docente; Psicanálise.

RAPHAEL, Jackeline Kruschewsky Duarte. Relationships and teaching practices in the Bachelor in Interdisciplinary Health of Federal University of Bahia in the perception of teachers: a psychoanalytic reflection. 104f, 2014. Master Dissertation – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

Due to a setting permeated by crises, it is important to rethink the role of the University, addressing the relationship it establishes with society. In the context of university reform entitled New University, the project of the Bachelor in Interdisciplinary Health (BIS), as a proposal of UFBA, brings innovative changes in student training and, consequently, in teaching practice. Face some challenges, such as adapting to the new profile of the students, restructuring of teaching practices and redefinition of the teaching role in higher education, since the implementation of this new project, this paper presents reflections on the challenges faced by teachers in regard to teacher-student-institution relationships and teaching practices. All this is done taking into account the theoretical framework of psychoanalysis, with the contributions of Freud and Lacan in relation to the concept of transference, as a guideline that permeates relations in the context of education, also relying on the lacanian theory of discourses and social ties in the academic context. Through an exploratory qualitative research, teachers from BIS were heard regarding their experiences, their perceptions regarding the relationship with the teaching, the pedagogical design of BIS, their entrance in this scenario and how they are experiencing the relationships with students, UFBA and colleagues. The results were discussed using content analysis proposed by Bardin. Among the main findings, we highlight the interdisciplinary teacher profile, their commitment to the course design, teamwork and interdisciplinary teaching practices. It concludes emphasizing the importance of the relationship between teaching and psychoanalytic theory, from the intersection of knowing and not-knowing, but, above of all, of the possibility of movement between different discourses, with the intention of promoting changes in the setting of higher education.

Keywords: University Reform; Bachelors Degree in Interdisciplinary Health; Educational Practice; Psychoanalysis.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Formação acadêmica dos professores.....	049
Tabela 2: Percepção do professor acerca do Projeto do BIS.....	055
Tabela 3: Pontos mais significativos da prática docente.....	062
Tabela 4: Percepção sobre o perfil do professor do BIS.....	070
Tabela 5: Percepção sobre o perfil do aluno do BIS.....	075
Quadro 1: Matriz para processamento e análise de dados qualitativos.....	100
Quadro 2: Plano de análise dos dados qualitativos.....	101
Quadro 3: Quadro curricular do BI – Saúde.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BIS	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
CEG	Câmara de Ensino de Graduação
CEP/IMES	Comitê de Ética em Pesquisa / Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSEPE	Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia
CPL	Cursos de Progressão Linear
EISU	Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
ISC	Instituto de Saúde Coletiva
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SUS	Sistema Único de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO	26
2. 1 Freud e a educação	26
2. 2 A educação e o conceito de transferência de Freud a Lacan	31
2. 3 Os discursos de Lacan e os laços sociais no contexto da educação	36
3 METODOLOGIA	42
3. 1 Desenho do estudo.....	42
3. 2 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	42
3. 3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	43
3. 4 Referencial teórico e procedimentos de análise dos dados.....	46
3. 5 Aspectos éticos	47
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
4.1 Formação acadêmica	48
4.2 A relação do professor com a docência	50
4.3 A entrada do docente no BIS	52
4.4 A relação do professor com o projeto.....	54
4.5 Práticas docentes.....	57
4.6 A percepção do docente sobre a relação professor-aluno.....	63
4.7 A relação do professor com a UFBA	76
4.8 A relação dos professores entre si e a percepção dos colegas	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com os professores do BIS	99
APÊNDICE C – Quadro 1: Matriz para processamento e análise de dados qualitativos	100
APÊNDICE D – Quadro 2: Plano de análise dos dados qualitativos.....	101
ANEXO A – Carta de anuência	102
ANEXO B - Parecer do CEP/IMES.....	103
ANEXO C - Quadro 3: Quadro curricular do BI - Saúde	104

1 INTRODUÇÃO

A Universidade no contexto atual, segundo Santos (2010), defronta-se com três crises provenientes das muitas exigências feitas pela sociedade no decorrer do século XX e dos desafios que a conduziram para grandes transformações, para as quais não estaria preparada: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. A Universidade deixa de ter o domínio único do ensino superior, do qual fazem parte a produção da pesquisa e as atividades de extensão; sofre contradição ao oferecer, por um lado, a hierarquização dos saberes especializados e a restrição do acesso e, por outro, ao receber as exigências da democratização e da reivindicação da igualdade de oportunidades; e, por fim, sofre a contradição vivida diante da solicitação de autonomia quanto à finalidade e à definição de valores, ao mesmo tempo em que a Universidade sofre pressão, ao submeter-se a critérios de eficácia e de produtividade e/ou de responsabilidade social.

Segundo Teixeira (2005), o problema da necessidade de reestruturação do ensino tardou a ser percebido. Com a criação das Universidades e as dificuldades que foram aparecendo quanto ao funcionamento do sistema de ensino, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961 (LDB 4024/61), que abriu portas para mudanças, mas não as determinou. A criação da Universidade de Brasília (UnB), mesmo com uma proposta que divergia da estrutura tradicional da escola superior brasileira, não impediu a necessidade da reforma e da reestruturação dentro do seu próprio modelo. Modificações ocorreram de forma fragmentada e dispersa, baseadas em uma intenção reformista, mas carente de estudos e reflexões.

Uma das modificações mais significativas, sofridas a partir de 1961, para esse autor, foi com relação ao corpo docente. A partir de uma nova composição de faculdades, institutos e departamentos, configurou-se um novo status e uma nova carreira do professor: ele passou a poder estar em locais diferentes, em diferentes departamentos. Outra mudança foi a supressão do professor catedrático, substituído por interinos ou encarregados temporários, influenciando, assim, no status, que passou a ser de professor do ensino superior, o que configurou uma fragilizada espécie de democratização. O corpo docente passou a ser predominantemente de tempo parcial, caracterizando um professor que ia à Universidade/Faculdade para dar a aula, sem um espaço para permanecer em outros horários na instituição e conviver, de forma mais próxima, com alunos e colegas. A relação com os alunos se limitava à sala de aula, geralmente cheia, trazendo dificuldades ao professor,

impossibilitando-o de poder dirigir o estudo do aluno e acompanhar o seu aproveitamento de uma forma mais personalizada, de modo que,

Entre professor e aluno há um *gentleman's agreement*¹ de que nada pode perguntar que não tenha ensinado, significando ensinado que tenha *dito* em aula. Esta é, na maior parte dos casos, a função docente e o modo de exercê-la (TEIXEIRA, 2005, p. 230).

Este posicionamento do autor, referente ao ensino na década de 60, conduz a questionamentos que se sustentam no decorrer do tempo e que se tornam atuais diante desta nova crise. Nos perguntamos: Como fica o que não se diz? O dito seria a palavra, o verbo? O que se ensina com os não-ditos, com os interditos? O que é ensinado para além do currículo? Quais são as entrelinhas das relações entre professor/aluno/instituição? O que estaria por detrás, na sombra, desse acordo entre cavalheiros? São ambos cavalheiros ou um é servo? Ambos percebem, em suas práticas, que ocupam lugares e que esses lugares são intercambiáveis?

Schwartzman (2013), ao tratar da crise na Universidade, retrata que as manifestações estudantis nos países desenvolvidos (por volta de 1968) se configuraram, pela primeira vez, quando a Universidade foi exposta quanto a um ideal. Estudantes foram às ruas, exigiram reformas universitárias, apresentaram demandas políticas, opinaram quanto às contratações e demissões de professores e questionaram o sistema de autoridade e hierarquia que resultou em uma estrutura de ensino hierarquizada e rígida.

Em 1968, no Brasil, a partir de manifestações de rua e grandes debates dentro da Universidade, estudantes mobilizados exigiram do governo “soluções para os problemas educacionais mais agudos” (FÁVERO, 2006, p. 16). Como resposta a essas solicitações, foi criado um Grupo de Trabalho (GT), designado para discutir a crise da Universidade. Este movimento foi de extrema importância, por sensibilizar a população quanto ao problema e conscientizá-la sobre a responsabilidade de todos perante o mesmo. Somente a partir dos anos 80 é que foram se tornando numerosas as propostas para a reformulação da Universidade.

A Universidade entrou em crise institucional quando o Estado reduziu o seu compromisso político com as Universidades públicas, o que gerou a perda da sua prioridade como bem público e conseqüente descapitalização. A partir da década de 80, criou-se, no Brasil, um mercado de serviços universitários, com a privatização do ensino superior, acarretando uma grande crise financeira nas Universidades públicas. Na verdade, esse foi um

¹ Acordo de cavalheiros.

período marcado por uma perda geral de prioridades nas políticas públicas nacionais, não apenas da Universidade pública, mas também em outros contextos públicos, tais como ensino fundamental, saúde e previdência. Por um lado, houve o desinvestimento do Estado e, por outro, os desafios impostos à Universidade através da necessidade de produção de receitas próprias e privatização de parte dos serviços prestados. A Universidade transformou-se, assim, em um mercado de certificações, de formação e avaliação de docentes (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Conforme Pinheiro (2004), nos anos 80 o Brasil viveu a chamada “década perdida”, período de reforma neoliberal da Universidade Brasileira, caracterizado pela subordinação às leis do mercado. A lógica da economia de mercado prevaleceu e incorporou valores próprios das empresas privadas. Essa foi uma época também marcada pela mobilização docente na defesa do projeto de democratização e pela luta contra o discurso da “competência” relacionado à produtividade quantitativa como mera valorização de títulos.

A década de 90 é caracterizada por grandes exigências de mão-de-obra qualificada e consequente rigidez na formação universitária, ao mesmo tempo em que essa fase solicitou a implantação de sistemas não-universitários de formação por períodos mais curtos, flexíveis e transversais. A Universidade passou a ter que se adaptar às exigências da economia, transformando-se em um serviço ao qual se tem acesso pela via do consumo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Para Pinheiro (2004, p. 232), a ênfase na “produtividade como fim em si mesma”, a valorização do dinheiro e da competitividade, em detrimento da “paixão pela formação do estudante”, tornou os universitários verdadeiros escravos do império do mercado. Viveu-se um forte crescimento do mercado educacional e a Universidade, mesmo continuando a ocupar o lugar da instituição produtora e difusora do conhecimento científico, tornou-se alvo fácil de críticas sociais. A comercialização desse tipo de conhecimento problematiza as relações entre conhecimento e sociedade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Pinheiro (2004) corrobora com esse pensamento, ao dizer que o ensino, a pesquisa e a extensão tornaram-se produtos e mercadorias na Universidade. Novas relações com a economia de mercado se deram, distorcendo o compromisso da Universidade com a sociedade, no que tange à produção de conhecimentos, às responsabilidades e aos compromissos sociais e éticos.

Na concepção de Santos e Almeida Filho (2008), são cinco as áreas de ação necessárias, quando se pensa na reforma universitária, na busca pela reconquista da legitimidade: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, Universidade e escola

pública. Destes, destaca-se como relevante a ecologia de saberes, que busca articular o saber científico com o saber leigo, popular, proveniente da sociedade, fazendo com que o conhecimento científico se confronte com outros conhecimentos, como, além dos leigos, os filosóficos, religiosos e éticos. Trata-se de uma reintegração entre a Universidade e a sociedade, através do diálogo, transformando a Universidade em um espaço público de interação de conhecimentos.

Refletir sobre uma reforma universitária, uma proposta que busca vinculá-la à educação básica e secundária a partir de um sistema de avaliação participativa (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008), é um convite a uma grande reestruturação na educação, de uma maneira geral. Os modelos educacionais vigentes têm o foco na produção de trabalhadores, massa produtiva para ingressar no mercado de trabalho a qualquer custo, fazendo a economia girar, sem nenhuma prioridade para as reflexões, nem produção de saberes. O fazer técnico, aquele que dá conta da execução das tarefas, vem ganhando muito mais espaço numa cultura que prega o ter, em detrimento de outros valores. A Universidade, no decorrer da história e a partir das crises vivenciadas no século XX, passa a responder às demandas capitalistas e começa a funcionar como um empreendimento comercial. No contexto econômico neoliberal, surge a Universidade corporativa, direcionada a negócios, tecnologia, sistema de informações e a crescente implantação, dentro de empresas, de centros de ensino superior (ALMEIDA FILHO, 2008). Com o incentivo ao mercado privado através das Universidades particulares, no final da década de 90 acentua-se, na educação superior, o seu processo de crise. Alimenta-se um cenário permeado por um viés profissionalizante, múltiplas titulações, programas de carreira bitolados, afastados das demandas sociais e distantes de uma proposta criativa e flexível.

O ensino de graduação foi o mais prejudicado nas últimas décadas. Professores e estudantes vêm sendo levados a práticas fragilizadas de sentido acadêmico, em que a privatização do ensino se tornou prioridade para a reforma conservadora. A dificuldade de acesso à Universidade pública, ao lado da facilidade oferecida pelas instituições privadas, levou ao esvaziamento da graduação e produção de novos significados e sentidos fora do contexto público (PINHEIRO, 2004).

Segundo Almeida Filho (2008), é urgente a necessidade de se implantar um novo modelo no cenário brasileiro, que sirva como integrador social e político de forma geral, contrapondo-se aos efeitos deste contexto neoliberal, já que a Universidade, no Brasil, continua elitista e excludente. É preciso que a Universidade possibilite um desenvolvimento

social sustentável e que possua propostas que abranjam o desenvolvimento moral, cultural e econômico de seu povo.

As reflexões de Teixeira (2005) sobre o fato de que o ensino superior não era comprometido com o futuro e, sim, com o passado, mostram que as transformações sofridas pela sociedade tensionaram o saber estabelecido e solicitaram um saber transformado e reestruturado no que diz respeito a métodos de ensino e ao conteúdo dos cursos, demandando uma reorganização da Universidade. Vale lembrar que a greve estudantil da UFBA, realizada em julho de 2004, que tinha como principais reivindicações a segurança nos campi, a assistência estudantil, a atenção ao sucateamento de prédios e laboratórios e a contratação de professores e servidores, levou os Conselhos Superiores a uma revisão quanto à proposta da Universidade, culminando, a partir de 2006, com a reeleição do reitor e um projeto de reforma universitária chamado de UFBA Nova. Alguns tópicos desse projeto são:

[...]

— Abertura de programas de cursos experimentais e interdisciplinares de graduação, que poderiam ser não-profissionalizantes ou não-temáticos, com projetos pedagógicos inovadores, em grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente, Artes.

— Consolidar programas de renovação do ensino de graduação, por meio de projetos acadêmico-pedagógicos criativos e consistentes, reduzindo as barreiras entre os níveis de ensino como, por exemplo, oferta de currículos integrados de graduação e pós-graduação.

— Incentivar reformas curriculares naqueles cursos que ainda não apresentaram propostas de atualização do ensino de graduação (UFBA, 2007, p. 5).

Em 2006, o projeto da reforma foi apresentado de maneira formal aos órgãos superiores de deliberação da UFBA, sendo aceito pelo Ministério da Educação, representado pela sua Secretaria de Ensino Superior, e liberado com um novo nome: “Universidade Nova”. Refletir acerca da educação superior no Brasil, no que tange a mais nova reforma universitária, nos coloca diante de um cenário de mudanças no modelo de formação superior, o que se apresenta como um grande desafio. Trata-se de uma proposta recente, que surge como tentativa de superar alguns problemas que atingem o ensino universitário, discutidos no Programa de Apoio aos Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007), estabelecido pelo decreto nº 6.096/07, e que implica numa grande reformulação curricular e na implantação de Bacharelados Interdisciplinares (BI), como a primeira etapa de um regime de ciclos de formação universitária.

De acordo com o referido Programa (BRASIL, 2007), a obrigatoriedade da escolha da profissão, de forma precoce, possibilitava altos índices de evasão dos cursos que, associados à limitação na seleção para ingresso na Universidade, à elitização na educação e, principalmente, a currículos com propostas monodisciplinares, tornou urgente a proposição de mudanças, no contexto universitário. O modelo proposto pelo projeto chamado de Universidade Nova defende que a formação acadêmica aconteça em três ciclos, sendo o BI o primeiro ciclo de formação geral, com caráter preparatório para o 2º ciclo, que são os cursos profissionalizantes, além do terceiro ciclo, relativo à pós-graduação. A adesão da UFBA ao REUNI foi aprovada pelos Conselhos Superiores em outubro de 2007, através da proposta de inclusão da Universidade Federal da Bahia no Programa de Apoio a Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (UFBA, 2007), sendo implementado a partir de 2008.

Nessa perspectiva, a Universidade Nova tem como proposta a integração social e cultural entre todos os povos e nações através de uma reestruturação que visa conectar, em forma de rede, instituições de ensino europeias e brasileiras, fortalecendo trocas e intercâmbios acadêmicos, científicos, culturais, artísticos e tecnológicos. Ela tem como intenção reconfigurar um espaço de criação e produção crítica do conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2008). A proposta toma como referência os princípios pedagógicos do projeto Tuning-América Latina (2013), que visam possibilitar uma formação em um complexo de competências. Traz, como pontos norteadores, a flexibilidade, a autonomia, a articulação e a atualização, princípios estes fundamentais e essenciais à formação profissional e, principalmente, pessoal, do sujeito. O referido projeto busca manter um diálogo com a sociedade no ajuste dos cursos superiores às necessidades acadêmicas e profissionais da população.

A proposta da “Universidade Nova”, que defende programas interdisciplinares de graduação, aposta em um modelo de ensino que busca enriquecer a formação profissional, posterior ao 1º ciclo da educação superior. Pensar no conceito de interdisciplinaridade remete-nos às contribuições de Georges Gusdorf, filósofo e epistemólogo francês, considerado por muitos como sendo um dos maiores pesquisadores da interdisciplinaridade que, em uma carta pessoal datada de 10/10/1977, dirigida à professora Ivani Catarina Arantes Fazenda, também estudiosa do tema, discorre:

[...] o que se designa por interdisciplinaridade é uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos ou mesmo os programas de ensino. Nossos contemporâneos estão sendo formados sob um regime de

especialização, cada um em seu pequeno esconderijo [...] (FAZENDA, 1991, p.24).

Em 2008 o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONSEPE), através da Resolução n° 03/2008 (UFBA, 2008a), regulamentou a organização e o funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e, ainda em 2008, através da Resolução n° 07/2008, o Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia (CONSUNI) criou o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), na condição de Unidade Universitária da UFBA (UFBA, 2008b), objetivando sediar academicamente os Bacharelados Interdisciplinares, tendo como uma das atribuições a oferta de cursos de graduação na modalidade Bacharelado Interdisciplinar.

Ainda em 2008, o projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares foi elaborado e aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação (CEG), com o objetivo de implantar, na UFBA, o BI, uma modalidade de curso de graduação que propõe uma estrutura curricular em um regime de três ciclos, como dito anteriormente: o primeiro compreende uma formação geral, chamada Bacharelado Interdisciplinar (BI); o segundo, uma formação profissional específica, denominada Curso de Progressão Linear (CPL); e, o terceiro, uma formação acadêmica em nível de pós-graduação (UFBA, 2008c). O modelo metodológico orienta-se por propostas pedagógicas, tornando-as mais ativas, abertas e participativas, na intenção de incentivar os estudantes a serem mais criativos e questionadores, mais preparados e com mais autonomia para a vida lá fora, através de uma formação geral humanística, científica e artística. Aderindo ao programa, a Universidade Federal da Bahia implantou, em 2009, quatro cursos de BI, a saber: Ciências e Tecnologia, Humanidades, Artes e Saúde (ALMEIDA FILHO, 2008).

A implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), que interessa diretamente a esta pesquisa, teve início em setembro de 2008, com a indicação da coordenação do curso, que organizou o primeiro concurso público para docente, começando a trabalhar em fevereiro de 2008. Coube a esta equipe inicial a elaboração da primeira versão do Projeto Pedagógico (TEIXEIRA; COELHO, 2014). Segundo Teixeira, Coelho e Rocha (2013), o referido projeto teve, como maior problemática enfrentada, a tensão gerada pela mudança de um modelo de formação profissional e disciplinar, para um modelo de regime de ciclos, sendo o BI o primeiro destes ciclos de formação na área de saúde. Essa mudança era emergente, diante das necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS) e da reestruturação do setor privado da saúde, com demandas de profissionais mais críticos.

A partir de 2009, uma nova proposta de formação universitária de graduação passa a ser oferecida pela UFBA, tendo como base um regime de ciclos e módulos, possibilitando uma visão mais flexível e móbil do ensino superior. Essa proposta introduz, no cenário da educação superior, temas ligados à cultura contemporânea, importantes para o contexto atual (ALMEIDA FILHO, 2008). O Projeto Político Pedagógico do BIS, na sua elaboração, teve como eixo estruturante o que se assemelhava aos outros BI, conjugado ao que seria específico à saúde, de acordo com “os níveis de determinação do processo saúde-doença e os níveis de organização das práticas de saúde” (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013, p. 3).

Segundo o Projeto Político Pedagógico, aprovado em 2010, o BIS é definido como:

[...] um curso de graduação de duração plena que visa agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento no campo da saúde, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que conferem autonomia para a aprendizagem e uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social. Também tem como objetivo possibilitar ao estudante a aquisição de competências e habilidades gerais e específicas para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação (UFBA, 2010, p. 7).

Essa proposta mobilizou um grupo de professores, que se associou ao projeto na ocasião da implantação. Como em qualquer proposta em fase de implantação e de experiência, foram diversos os conflitos e as dificuldades encontradas, principalmente porque mudar os modelos vigentes é quebrar paradigmas, é mudar posturas e relações que culminam em resistências e dificuldades. Surgem as questões: como essa quebra de paradigmas afeta as relações dos professores com os alunos e a instituição? Como os docentes percebem seu modo de atuar? Estão os professores implicados nessa “UFBA NOVA”, nesse novo modelo de educação que é perpassado pela interdisciplinaridade e pelo diálogo com a complexidade dos saberes?

A reforma da Universidade apresenta, como proposta de reestruturação, a necessidade de se refletir sobre a prática docente contemporânea no que se refere a estratégias de ensino e atitudes do professor diante das transformações sociais e tecnológicas. Na visão de Teixeira (2005), a ampliação do saber, quanto à sua aplicação para a vida, transformou o ato de ensinar na mais dinâmica das funções, fazendo do ensinar um constante aprender, embora muitos professores e alunos não tenham se dado conta disto ainda em inúmeros espaços, ou seja, não se deram conta de que sempre serão alunos professores e professores alunos, marcados pelo intercâmbio da fala e da escuta. Nessa perspectiva, diante da complexidade existente na prática docente universitária, torna-se imperiosa a reflexão sobre a ação desses profissionais

que assumem a docência nesse nível de ensino, em uma sociedade marcada pela aceleração dos processos de trabalho e da lógica que diz ser importante produzir, produzir e produzir, sem tempo de *recordar, repetir e elaborar*².

Reformas universitárias requerem a reorganização das práticas docentes, principalmente diante de propostas inovadoras, como a implantação do Bacharelado Interdisciplinar. Nesse sentido, conforme Masetto (2003), o professor necessita repensar constantemente sua prática, sempre de acordo com o contexto em que atua, embora não se saiba até que ponto os professores conhecem seus contextos e suas entrelinhas; por vezes, nem conhecem sua história, a da Universidade e a de seus alunos. Essa reflexão proporcionará uma retroalimentação no processo de ensino / aprendizagem e inovações em sua prática docente. Masetto (2003) destaca a prática docente no ensino superior como algo que ultrapassa a razão pura, como sendo:

[...] esse espaço-tempo no qual os sujeitos de um processo de aprendizagem, aluno e professor, se encontram para realizarem essa interação como: estudar, ler, discutir e debater, ouvir, consultar e trabalhar na biblioteca, produzir trabalhos, participar de conferências, congressos, fazer visitas, fazer entrevistas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2003, p. 85).

Corroboramos com Masetto (2003) e com Konder (1992), quando estes afirmam que, nesse espaço-tempo, aliar teoria e prática se faz premente. De acordo com Konder,

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoconhecimento, da teoria; e é a teoria que remete à ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Delors (2003) et al. afirmam que, na prática docente,

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. [...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas e negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o

² Esse é o título de um texto de Freud sobre a técnica da psicanálise, escrito em 1914, que aponta para a importância dessas três ações no processo de elaboração dos conteúdos inconscientes. Retomamos esse título aqui para marcar a importância dessas ações também no processo de ensino e aprendizagem.

rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 2003, p.152).

O papel da docência, mais do que em qualquer momento da história do ensino e aprendizagem, se faz, portanto, muito importante, já que o docente, em sua prática, é um agente de mudança, um sujeito facilitador da aprendizagem e da formação humana, fazendo-se necessário saber como os docentes entendem suas práticas, se veem como sujeitos de transformação e em transformação.

Fazendo uma retrospectiva histórica, no Brasil, a partir da Proclamação da República, a demanda de professores para o ensino superior cresceu e os profissionais que se destacavam nas suas áreas eram convidados a ensinar aos alunos como realmente se faz na prática, tornando-os bons profissionais. Não havia uma preocupação quanto ao preparo pedagógico desses professores; o pensamento era o de que quem soubesse exercer a profissão, saberia ensiná-la (MASETTO, 2003). Tradicionalmente, o docente tinha a função de transmitir informações e conhecimentos adquiridos por ele na sua própria formação, cabendo ao aluno receber essas regras e valores vindos do passado e aprendê-las.

Com o crescimento da industrialização e o aparecimento da sociedade capitalista, novas necessidades e interesses surgiram, questionando a prática docente, que passou a ser valorizada através de práticas e métodos de ensino que incluíssem o aluno nesse processo. Segundo Vasconcelos (1998), o campo da pesquisa se ampliou cada vez mais, a valorização por títulos acadêmicos se tornou cada vez mais relevante, alimentada por uma crescente especialização do saber.

Com o advento da idade moderna, e os impactos da revolução industrial e francesa, houve a constituição e nascimento das ciências positivistas, sendo que, nesse modelo, há sempre uma separação entre o sujeito cognoscente e o objeto “pesquisado”, em nome da “objetividade científica” e da neutralidade. Concomitantemente, houve uma demasiada e necessária especialização dos saberes, tal como retratou o personagem de Charles Chaplin, ao interpretar o trabalhador dos tempos modernos. Ele muito faz, mas pouco sabe sobre o que faz, sobre a conjuntura, sobre o ‘além da esteira de produção’. Ele pouco sabe sobre o comando de seu patrão, sobre o excesso da carga de trabalho e sobre a máquina capitalista, mas ele aperta os parafusos... produz e adocece. E os professores, eles se percebem nesse processo?

De acordo com Masetto (2003), a partir dos anos 80, no Brasil, iniciou-se uma reflexão crítica acerca da docência no ensino superior, que diz respeito à necessidade de

investimento em competências próprias, considerando-se que a pós-graduação já se ocupava com as competências direcionadas à pesquisa. Cabia aos professores o investimento na direção de um profissionalismo, em substituição às posições justificadas, como ensinar por boa vontade, por título de professor universitário, por complementação profissional ou até por complemento do tempo que restasse da prática profissional.

Conforme Soares e Cunha (2010), a partir de uma pesquisa realizada sobre a formação do professor universitário em cursos de pós-graduação, a competência como pesquisador é reconhecida pelos coordenadores de programas como o mais importante atributo direcionado ao professor universitário, já que a pesquisa é o melhor meio de contribuir para uma formação autônoma dos estudantes, através da construção de um pensamento reflexivo, crítico e problematizador. Ao mesmo tempo, eles reconhecem, mas não conseguem nomear, as lacunas no “campo educacional”, principalmente diante dos desafios contemporâneos.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), os professores universitários, mesmo os que têm o ensino como atividade principal, identificam-se como profissionais das suas áreas específicas e se intitulam médicos, engenheiros, enfermeiros etc. Isso fragiliza o reconhecimento do professor no contexto das relações de trabalho e da sua condição como profissional. Ser reconhecido como professor sugere uma identidade menor, porque o confunde com professor primário e secundário. Quanto à formação do professor universitário,

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36).

Constatar essa realidade demonstra a necessidade de uma formação contínua para docentes, embora não haja um consenso quanto à necessidade dessa formação, quando se trata de docência no ensino superior. Para alguns, torna-se suficiente o saber específico, a pesquisa e o exercício profissional. Afirmam que, em grande parte das instituições de ensino superior, predomina entre os professores um despreparo para a docência e até uma falta de conhecimento do que seja um processo de ensino e aprendizagem, um fazer onde se vai tecendo saberes como um movimento dialético (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A realidade da prática docente diante do projeto da Nova Universidade, com a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, traz outras questões além das colocadas anteriormente, por tratar-se de uma proposta inovadora, com um projeto pedagógico que visa formar universitários cidadãos, através da ampliação do conhecimento e de competências gerais, interpessoais e cognitivas. Esse projeto permite ao aluno construir um percurso de aprendizagem por escolha própria; articular conteúdos disciplinares e ter um maior amadurecimento na escolha profissional. Segundo Almeida Filho (2008),

O egresso do Bacharelado Interdisciplinar será um sujeito capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido. Além disso, poderá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 144).

Coulon (2008) defende que a passagem do estudante para a Universidade ocorre em três tempos e abrange a aprendizagem da autonomia e a pedagogia da afiliação. A entrada do estudante na vida universitária e a sua conseqüente sustentação no curso dependem dessa afiliação. Afiar-se quer dizer, aqui, entrar no ambiente, sentir-se membro, afiliar-se intelectualmente ao mundo universitário, deixar de ser aluno³ e passar para o espaço acadêmico.

Aprender a tornar-se estudante depende também da instituição e dos professores. Seguindo o pensamento de Coulon (2008), os professores do 1º semestre devem ter uma função fundamental no processo de inserção e de afiliação do estudante na busca de um sentido construído, que o localize como membro da instituição. Aos professores, cabe ajudá-lo na adaptação às regras, na constituição de um novo grupo e na aprendizagem com relação à escrita e à leitura. O estudante tem que se apropriar dessas condições.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), se o professor se posiciona como alguém que está ali para transmitir o que sabe, por ser um bom profissional que domina o conhecimento na sua área, ele ocupa um modelo tradicional. Ele aprende a ser professor na prática, através da observação e da imitação dos modelos, de uma forma não analítica, que, segundo as autoras, leva a um conceito de docência como ofício e não como profissão. Isso desqualifica a profissão docente como organização política de uma categoria. As autoras defendem a docência como profissão, por tratar-se de um ato específico que diz respeito a um

³ Coulon (2008) considera que tornar-se um estudante é algo mais do que ser aluno, um status, uma espécie de nova profissão.

grupo especializado, competente. D'Ávila (1992), a partir de reflexões sobre a docência segundo modelos contemporâneos, corrobora com Pimenta e Anastasiou (2002) quanto ao modelo tradicional, reflete sobre o modelo instrumental-tecnicista como aquele que aponta para a dicotomia entre ensino e pesquisa e considera o modelo sociopolítico como o que critica o modelo instrumental e enfatiza a crítica social. Aponta, também, para novos paradigmas de formação, como a epistemologia da prática, que busca um saber oriundo e reconstruído nas práticas docentes, além da fenomenologia existencial, que possibilita um modelo focado nas autonarrativas de formação, a partir da história de vida. Conclui dizendo que, mesmo diante de novos modelos, uma boa parte dos cursos de formação continua ligada a modelos convencionais.

Visando refletir sobre a condição da docência frente à proposta da Universidade Nova, focada em uma posição de implicação do professor nas questões inerentes à realidade social e humana do contexto em questão, buscamos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar as relações e as práticas docentes no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) da UFBA, na percepção dos professores. Considerando que o BIS é uma nova experiência de educação superior em saúde em nosso país e que existem apenas dois cursos desta natureza na área da saúde no Brasil, faz-se necessário investigar as práticas docentes no contexto desse novo curso, a fim de produzir um conjunto de informações relevantes, tanto para o aprimoramento desse bacharelado interdisciplinar, quanto para o desenvolvimento de novos. Em nosso país, BI em outras áreas existem em diversas Universidades e Estados, em detrimento do BIS, que só existe no Estado da Bahia, com dois cursos, o da UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o da UFBA. Encontra-se em fase implantação um terceiro BIS, na Universidade Federal do Sul da Bahia. Por esse motivo, optamos então por desenvolver esta pesquisa no âmbito do BIS da UFBA, a fim de ampliar, no cenário científico, o debate referente à educação superior em saúde.

Como referência teórica, utilizaremos a psicanálise. Iniciaremos com as contribuições de Freud e de Lacan sobre a educação, ressaltando a importância do conceito de transferência e da teoria dos discursos, de Lacan, com o objetivo de discutir como os professores estão vivenciando suas relações e práticas docentes. Em seguida, apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada. No capítulo seguinte, faremos uma reflexão, a partir de algumas falas dos professores, sobre as relações professor-aluno-instituição e as suas práticas docentes, para, enfim, elaborarmos considerações finais sobre as contribuições da interdisciplinaridade para a transformação dessas relações e dessas práticas, em meio à pertinência da psicanálise como referencial teórico para a reflexão acerca dessas mudanças no ensino superior contemporâneo.

2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO

A teoria psicanalítica possibilita a interface com a educação, através de questionamentos quanto ao mal-estar que a permeia, além da relevante contribuição teórica, particularmente no que diz respeito ao conceito de transferência e à teoria dos discursos, que viabiliza a análise, no contexto institucional, das experiências vividas pelos professores, participantes desta pesquisa. São muitas as contribuições contemporâneas de estudos e pesquisas na interface da educação com a psicanálise, contudo, na sua maioria, se encontram direcionadas ao campo do ensino médio e fundamental. Nossa pesquisa se volta, mais especificamente, para o ensino universitário, que se encontra em processo de transformação.

2.1 Freud e a Educação

Freud, ao escrever *Análise terminável e interminável* (1937/1980), um dos seus últimos escritos estritamente psicanalíticos, retomou questões sobre a técnica e sobre a eficácia terapêutica da psicanálise, ressaltando a psicanálise como a terceira profissão impossível, ao lado da educação e da política. Mas o que levou Freud a essa conclusão?

Desde os primórdios da psicanálise, ainda em escritos considerados pré-psicanalíticos, como *Estudos sobre a histeria* (1895/1980) e *As neuropsicoses de defesa* (1894/1980), Freud buscou uma explicação para a histeria, com as contribuições de Charcot e de Breuer, percebendo que os meninos de boa educação e de bom comportamento eram os que sofriam de ataques histéricos, sendo que tais ataques seriam produzidos em função da repressão, como forma de insubordinação, através da manifestação de ideias recalcadas. Para Freud, nesse momento, interessava provar que existia uma disposição para a doença e que a repressão, conseqüente à educação, possuía uma relação com a sexualidade.

Quando escreveu a *Interpretação dos sonhos* (1900/1980), Freud, em alguns momentos, citou a importância da educação no processo de recalçamento, uma vez que as crianças são impedidas de realizarem seus desejos e, como conseqüência, isso aparece nas suas produções oníricas. As pulsões⁴ sexuais são submetidas às supressões das exigências da

⁴ Empregado por Sigmund Freud a partir de 1905, a pulsão se tornou um grande conceito da doutrina psicanalítica, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 642). Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu alvo é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir o seu alvo (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996, p.506).

educação cultural e passam a ser as forças propulsoras mais frequentes na produção dos sonhos.

Em *A Psicopatologia da Vida Cotidiana*, texto escrito em 1901, Freud trata, principalmente, dos atos falhos⁵ e dos pensamentos expressos através destas manifestações inconscientes, que partem da necessidade das pessoas sadias de manifestarem sentimentos e impulsos considerados reprimíveis, sob o peso da educação moral. Segundo Freud, estes pensamentos perturbadores são oriundos de moções suprimidas da vida anímica, que dizem respeito às questões sexuais. Quando escreveu *O chiste e suas relações com o inconsciente* (1905), ele também mencionou a educação como tendo uma participação crucial sobre a formação dos chistes, através da repressão, que exerce influência sobre a organização psíquica.

Freud retomou a influência da educação na etiologia das neuroses, em *Sobre as teorias sexuais das crianças* (1908/1980), dizendo que a intensidade da pulsão sexual infantil e a pressão oriunda da educação variam de criança a criança, no que diz respeito aos seus comportamentos. Em *Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna*, texto escrito no mesmo ano, ao tratar da repressão sexual na educação das jovens da época, Freud relatou que essas jovens, ao viverem o conflito entre seus desejos e seus deveres, se refugiavam na neurose como forma de protegerem a sua virtude. Segundo Freud, a forma como o ser humano se comporta sexualmente e a maneira como conquista seu objeto amoroso servem como protótipo da sua reação diante da vida, sendo que isso está diretamente relacionado com a educação. Ao refletir sobre o comportamento das mulheres que se afastam do atributo de pensar, percebeu que o valor que estas davam ao conhecimento sofria a influência do setor sexual:

Não acredito que a ‘debilidade mental fisiológica’ feminina seja consequência de um antagonismo biológico entre o trabalho intelectual e a atividade sexual, como afirmou Moebius em sua discutida obra. Acredito que a inegável inferioridade intelectual de muitas mulheres pode antes ser atribuída à inibição do pensamento necessária à supressão sexual (FREUD, 1908/1980, p.203-204).

Ao escrever sobre *A análise de uma fobia de um menino de cinco anos* (1909/1980), Freud discutiu sobre a etiologia da fobia de Hans e fez uma reflexão acerca do quanto os esclarecimentos sobre a sexualidade são importantes no que se refere à linha que separa as pessoas normais das neuróticas, sejam crianças ou adultos. Supôs que a educação tem uma

⁵ Ato pelo qual o sujeito, a despeito de si mesmo, substitui um projeto ao qual visa deliberadamente por uma ação ou uma conduta imprevista (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.40).

influência poderosa, para o bem ou para o mal, no surgimento da doença, mas não soube afirmar como deveria ser essa educação; apenas disse que, no contexto da época, ela só fazia controlar e suprimir as pulsões. Freud concluiu, questionando o quanto essas reflexões poderiam servir para serem aplicadas no âmbito social, deixando, portanto, essa decisão para outros (FREUD, 1909/1980, p.151).

No texto *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1912/1980), Freud nos diz que a neurose tira, pela via da repressão, o paciente da realidade, por fazê-lo senti-la insuportável, sendo desenvolvida como um processo inconsciente. Além do princípio do prazer, o princípio de realidade⁶ foi introduzido, por ele, visando o ajuste ao mundo externo. A educação foi vista por Freud com um estímulo para a busca do prazer, como uma via de busca do amor dos educadores, como recompensa, mas ela tende a falhar, caso a criança queira esse amor de qualquer forma, não abrindo mão dele.

Em *Introdução ao método psico-analítico de Pfister* (1913/1980), Freud discorreu sobre os sintomas patológicos como substitutos de algo ruim, sendo estes determinados na infância e na juventude, momentos esses em que as pessoas se encontram em pleno processo educativo. Associou a educação com a terapêutica, dizendo que a educação busca assegurar que as disposições inatas das crianças não gerem danos, nem aos indivíduos, nem à sociedade, sendo que a terapêutica serve para quando essas disposições já geraram sintomas patológicos. Assim, a educação serviria como uma forma de prevenir, enquanto a psicoterapia serviria como uma forma de pós-educação. Concluiu com a seguinte reflexão: a aplicação da psicanálise, em prol da educação, poderia contribuir para que educadores das gerações futuras se ligassem a ela, elogiando o livro de Pfister por ter despertado os educadores para essa questão.

Ainda em 1913, Freud escreveu *O interesse científico da psicanálise*, abordando a psicanálise como fundamental tanto para os educadores, quanto para a teoria da educação, apostando que, ao conhecerem as descobertas da psicanálise, eles teriam mais facilidade para lidar com questões inerentes ao desenvolvimento infantil. Enfatizou o quanto esses conhecimentos contribuiriam para que os educadores pudessem conviver mais facilmente com os impulsos instintivos infantis, ao invés de tentarem suprimi-los forçadamente. Freud sublinha a importância da psicanálise para o campo da educação, com a seguinte reflexão: “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós,

⁶ Par de expressões introduzido por Sigmund Freud em 1911, a fim de designar os dois princípios que regem o funcionamento psíquico. O primeiro tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites (como o lactente no seio da mãe, por exemplo), e o segundo modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.603).

“pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (FREUD, 1913/1980, p.224).

No ano seguinte, 1914, Freud escreveu *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* e retomou a questão da educação a partir de um encontro casual com um professor, ao caminhar pelas ruas de Viena. Este encontro o fez lembrar seus primeiros contatos com a ciência no período escolar e o quanto essa fase o influenciou, na sua tarefa futura, de contribuir com o conhecimento humano. Como psicanalista, questionou-se sobre a influência dos mestres na formação escolar, ao refletir sobre até que ponto a personalidade deles seria mais significativa do que o interesse pela ciência, já que o saber se transmite por meio dos professores.

Quando escreveu *Sobre o ensino da psicanálise na universidade* (1919[1918]/1980), Freud, ao tratar da reforma da educação médica, sugeriu a inclusão da psicanálise no currículo de medicina, com a intenção de tornar os médicos mais hábeis no trato com os pacientes, deixando claro a relevância dessa inserção. Outro momento em que Freud falou sobre a Universidade foi quando escreveu, em 1925, o breve texto intitulado *Por ocasião da inauguração da Universidade hebraica*, no qual ele diz que:

Uma universidade é um lugar onde o saber é ensinado acima de todas as diferenças de religiões e nações, onde a investigação é conduzida, e que se destina a mostrar à humanidade a que amplitude ela pode compreender o mundo a seu redor, e até onde pode controlá-lo (FREUD, 1925/1980, p. 365).

Essa é uma reflexão bastante significativa, que mostra a preocupação de Freud quanto ao ensino reducionista e seu alerta para o fato de que a Universidade precisa ser um espaço aberto aos saberes dos diferentes campos, aos saberes dos sujeitos / alunos e aos saberes não sabidos. Isso nos remete ao projeto da Universidade Nova, que tem o BI como um espaço no qual o saber circula de forma atemporal e interdisciplinar, aberto para alunos de diversas etnias, religiões etc.

Em *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn (1925/1980), Freud apontou que a educação foi a área de aplicação da teoria e da técnica da psicanálise que mais despertou interesse e colaboradores, pelo fato das crianças terem se tornado o alvo mais importante para os estudos psicanalíticos. Em decorrência de seu estudo, a educação se interessaria por acompanhar crianças na assistência e na orientação dos seus caminhos. Ao escrever sobre o trabalho de Aichhorn com delinquentes juvenis, reafirmou a relevância do estudo e da prática pessoal da psicanálise para aqueles que escolhem trabalhar com crianças. Porém, deixou claro

que a psicanálise não substitui a educação, mas apenas a auxilia com seus conhecimentos sobre a criança: “A relação entre a educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será o tema de uma investigação pormenorizada” (FREUD, 1925/1980, p.342).

Em 1925[1924], ao escrever *Um estudo autobiográfico*, Freud revelou que não contribuiu para a aplicação da psicanálise na educação, mas que foi natural que as suas descobertas tivessem influenciado os educadores em suas práticas. Com isso, concluiu que a psicanálise não deveria ser restrita apenas para os médicos, já que ela se mostrou eficaz para vários campos do conhecimento. Assim sendo, teve a esperança de que abriria importantes caminhos para o futuro.

Em suas *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise* (1933 [1932]/1980), especificamente em sua conferência XXXIV, intitulada “Explicações, aplicações e orientações”, Freud voltou a falar da educação, em vários momentos do texto. Ao abordar a aplicação da psicanálise à educação, iniciou dizendo que não poderia deixar de refletir sobre essa questão, ao mesmo tempo em que reconheceu ser esse um ponto pouco explorado por ele, embora de grande relevância futura. Para Freud, a criança tem que assimilar muitas coisas em um espaço curto de tempo, principalmente aprender a controlar suas pulsões e a se adaptar à sociedade. Acrescentou ainda que, através da educação, várias imposições são feitas como forma de adaptação. A neurose infantil poderia aparecer como consequência dessa difícil tarefa, tornando-se relevante uma forma de profilaxia com a aplicação da psicanálise, já que a educação inibe, proíbe e suprime.

Nessa discussão desenvolvida por ele, Freud (1933 [1932] /1980) questionou de que forma a educação poderia operar sem gerar tantos danos. Ou seja, até que ponto proibir, em que momento e de que forma, considerando que em cada um, em cada sujeito, o efeito é diferente. Nesse ponto entra a dificuldade do educador para perceber as singularidades de cada criança, dar-lhe amor e, ao mesmo tempo, manter-se na posição de autoridade. Freud então sugere, como possibilidade única, que o educador se submeta a uma formação psicanalítica, fazendo a sua análise pessoal. Acrescenta, ainda, que: “[...] a análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática” (FREUD, 1933 [1932]/1980, p.183).

Após essa revisão teórica das contribuições freudianas para o campo da educação, percebe-se o quanto ele abriu as portas para essa interface – psicanálise e educação – e como esperou que este estudo se tornasse promissor. Verifica-se, no decorrer dos seus escritos, que Freud percebeu a existência de uma relação entre a repressão sexual, oriunda da educação

social, e a origem da neurose, chegando a pensar que orientar as crianças sobre as questões sexuais serviria de profilaxia perante a neurose. No final da sua obra, compreendeu que essas ações não evitariam o adoecimento, chegando à conclusão de que educar seria uma profissão impossível. Assim, as suas contribuições se mostraram marcantes, de modo que os inúmeros adeptos do seu ensino não foram mais os mesmos nas suas práticas como educadores.

Sabemos que Freud não se dedicou diretamente ao tema da educação e que foi, no decorrer da construção da teoria psicanalítica, que ele trouxe os seus questionamentos sobre a influência da educação nas suas descobertas. Todas as suas relações com os mestres que influenciaram a sua trajetória e com aqueles que o seguiram, mesmo os que lhe abandonaram, foram permeadas pela transferência, conceito muito estudado por ele e construído como a mola propulsora da psicanálise. Freud foi um grande mestre, a partir dos seus ensinamentos e das suas concepções sobre o ensinar e o aprender, práticas essas intrinsecamente implicadas com a transferência.

2.2 A educação e o conceito de transferência, de Freud e Lacan

Embora, de uma maneira geral, a transferência permeie a relação entre as pessoas, ela foi utilizada por Freud como operador clínico, mais precisamente na relação do analisante com o analista. No campo da educação, Freud chegou a apontar a questão da transferência quando, em 1914, escreveu *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, relatando um encontro casual com um professor, ao caminhar pelas ruas de Viena. Como já mencionado, esse encontro o fez lembrar dos seus primeiros contatos com a ciência no período escolar e o quanto essa fase o influenciou na sua tarefa futura de contribuir com o conhecimento humano. Retomando o que foi dito anteriormente, como psicanalista ele se questionou sobre a influência dos mestres na formação escolar, ao refletir sobre até que ponto a personalidade deles (dos mestres) seria mais significativa do que o interesse pela ciência, já que o saber é transmitido através dos professores.

Argumentando acerca dessas questões, Freud se referiu à transferência como uma herança emocional, uma base deixada pelos primeiros protótipos, afirmando que todas as escolhas futuras deveriam seguir os efeitos deixados por essas relações. Para ele, a relação com os professores se daria em uma fase da vida do jovem quando ele já teria se deparado com o desapontamento com relação à figura do pai, tendo, portanto, o professor como um pai substituto. Freud, então, a partir dessas reflexões, se referiu à transferência na relação professor-aluno como algo inerente ao processo de desenvolvimento, concluindo que “nosso

comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável” (FREUD, 1914/1980, p. 288).

Se pensarmos que no contexto do ensino universitário se trata, principalmente, de um público jovem – adolescentes vivendo questões da vida infantil, reeditadas através das suas relações sociais –, podemos concluir que as reflexões feitas por Freud influenciaram a escolha do conceito de transferência como ponto de partida e elemento norteador deste trabalho, fazendo-se necessária uma revisão preliminar deste termo, a partir das contribuições de Freud e de Lacan, e uma subsequente articulação com a prática docente na Universidade, já que esse é o tema que ora nos interessa.

O termo transferência foi utilizado por Freud, pela primeira vez, em 1900, ao escrever a *Interpretação dos sonhos*. O psicanalista vienense se deu conta de que, no trabalho do sonho, ocorre que uma força psíquica, através do mecanismo da sobredeterminação, reduz a intensidade do valor psíquico de alguns elementos e a coloca em outros elementos de baixo valor, que aparecem no conteúdo onírico, caracterizando um deslocamento da intensidade psíquica na formação do sonho, ao que Freud chamou de transferência de sentido.

A partir daí, Freud apresentou-nos a transferência como o eixo fundamental da análise. Discorrendo sobre a técnica, escreveu, em 1912, a *Dinâmica da transferência*, buscando entender como este fenômeno acontece no trabalho analítico. Iniciou relatando que a necessidade de amar e a insatisfação por não conseguir plenamente esse amor levam a pessoa à busca de substitutos para o direcionamento da pulsão. Foi nesse ponto que Freud percebeu que essa pessoa poderia ser a figura do médico e, aqui, pensamos também na figura do professor, colocando-o em uma das séries psíquicas já antecipadamente construídas pelo paciente, mecanismo utilizado na análise como resistência⁷. Freud questionou sobre como um mecanismo tão importante para a análise poderia chegar a ser uma grande arma de resistência do paciente ao tratamento, mas depois compreendeu que, na verdade, a transferência era um mecanismo da própria neurose e, não apenas, da análise. Descobriu

[...] que todas as relações emocionais de simpatia, amizade, confiança e similares, das quais podemos tirar bom proveito em nossas vidas, acham-se geneticamente vinculadas à sexualidade e se desenvolveram a partir de desejos puramente sexuais, através da suavização de seu objetivo sexual, por mais puros e não sensuais que possam parecer à nossa autopercepção consciente (FREUD, 1912/1980, p. 140).

⁷ Termo empregado em psicanálise para designar o conjunto das reações de um analisando cujas manifestações, no contexto do tratamento, criam obstáculos ao desenrolar da análise (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.659).

Em *Observações sobre o amor de transferência* (1915 [1914] /1980), Freud retomou o tema da transferência no processo analítico, discorrendo, principalmente, sobre o processo de enamoramento como efeito natural da relação do paciente com o analista. Para Freud, o amor se reedita e repete reações infantis oriundas das primeiras relações amorosas. Afirma, também, que todo estado amoroso reproduz protótipos infantis. Acrescentou que o amor transferencial tem um grau menor de liberdade, se comparado ao amor da vida cotidiana. Ele é mais dependente dos padrões da infância, não é tão adaptável, mas é mais vulnerável a modificações.

Dando continuidade às suas reflexões, em 1917, na conferência XXVI, intitulada *Transferência*, Freud apontou que o paciente utiliza-se da figura do médico como forma de desviar-se da própria doença. Tudo o que se relaciona à figura do médico torna-se importante para o paciente, passando ele a transferir para o médico sentimentos e emoções que derivam de outro lugar e que já estavam à busca de uma oportunidade para se expressar. Freud sinalizou que isso acontece também fora da psicanálise, sendo inerente a todos a capacidade de redirecionar catexias⁸ libidinais para outras pessoas, como uma característica universal. Isso, somado ao que ele já havia dito anteriormente sobre a relação professor-aluno, nos possibilita pensar que a relação transferencial é também um efeito universal presente no contexto da educação, o que mostra o quanto é relevante utilizarmos este conceito para este estudo, em questão.

Nesse cenário, para onde aponta a contribuição da psicanálise lacaniana à educação? Faz-se necessário buscar nos escritos de Lacan, e nas suas alocuções, reflexões sobre a transferência, já que a transferência, também para Lacan, se presentifica no laço social. Retomando a obra de Freud, ele demarcou a transferência como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, ampliando suas contribuições com a teoria dos discursos, na qual apresentou a transferência como forma de laço social. Abordaremos, inicialmente, as contribuições de Lacan ao conceito de transferência, para chegarmos às suas alocuções sobre o ensino a partir dos quatro discursos e suas possíveis leituras no contexto do ensino universitário.

Em *Intervenção sobre a transferência* (1951/1998, p.215), Lacan, ao fazer uma análise do caso Dora, paciente que foi atendida por Freud e considerada o pivô das conjecturas sobre o manejo transferencial no início da sua prática clínica, argumentou que “a psicanálise é uma

⁸ Termo extraído por Sigmund Freud do vocabulário militar, para designar uma mobilização da energia pulsional que tem por consequência ligar esta última a uma representação, a um grupo de representações, a um objeto ou a partes do corpo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 398).

experiência dialética”. Com o uso unicamente das palavras, tratou da natureza da transferência, deixando claro que esta não diz respeito a comportamentos e, sim, à posição do sujeito diante da sua verdade, do seu desejo, expressa através da fala.

Lacan considerou que a transferência não é um resultado da afetividade. Só quando ela se trai como emoção é que o sentido advém em função da forma como, em um momento dialético, se produz na fala. Ele acrescentou que, “Em outras palavras, a transferência não é nada de real no sujeito senão o aparecimento, num momento de estagnação da dialética analítica, dos modos permanentes pelos quais ele constituiu seus objetos” (LACAN, 1951/1998, p. 224). Nesse primeiro momento, Lacan apresentou a transferência no registro imaginário⁹, quando o analisante, através de um direcionamento para uma relação intersubjetiva, coloca o analista na posição que tem a ver com a forma de se relacionar com as suas identificações formadoras, o que muito ocorre na relação que o aluno estabelece com o professor, quando o coloca, imaginariamente, em posições que reeditam a forma dele se relacionar com o outro.

Em 1953, Lacan começou a tratar da transferência pela vertente simbólica. No seu seminário, livro 01, *Os escritos técnicos de Freud* (1953-1954/1986), comentou sobre três grandes conceitos - o imaginário, o simbólico¹⁰ e o real¹¹ -, como fundamentais para abordar a natureza humana, e os utilizou como referência para compreender a experiência freudiana. Segundo Lacan, (1953), o lugar do sujeito no mundo simbólico, no mundo das palavras, é que define a sua situação na relação com o imaginário e com o real. A transferência aparece como ato verbal, que acontece simbolicamente a cada vez que uma pessoa fala para outra, de forma autêntica e plena; “[...] é a relação simbólica que define a posição do sujeito como aquele que vê” (LACAN, 1953-1954/1986, p. 165), sendo a palavra o que aproxima o sujeito do imaginário.

Nesse sentido, o ser vivo se torna humano através da relação simbólica. Desde o seu nascimento, as palavras lhe servem de apelo na relação com o outro que o nomeia. Faz-se importante ressaltar que, para Lacan (1953-1954/1986), a relação simbólica é eterna, já que a

⁹ Utilizado por Jacques Lacan a partir de 1936, o termo é correlato da expressão “estádio do espelho” e designa uma relação dual com a imagem do semelhante. Associado ao real e ao simbólico no âmbito de uma tópica, a partir de 1953, o imaginário se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 371).

¹⁰ Termo extraído da antropologia e empregado como substantivo masculino por Jacques Lacan, a partir de 1936, para designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 714).

¹¹ Termo empregado como substantivo por Jacques Lacan, introduzido em 1953 e extraído, simultaneamente, do vocabulário da filosofia e do conceito freudiano de realidade psíquica, para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 644).

palavra representa um terceiro elemento de mediação quando diante de duas pessoas. É pela via dessas primeiras experiências de linguagem que o meio do homem se torna simbólico, fornecendo a conexão da dimensão imaginária com o sistema simbólico, podendo a história do sujeito se inscrever de uma forma que ele se reconheça no presente, no passado e no futuro.

No seminário, livro 08, *A transferência* (1960-1961/1992), Lacan iniciou suas reflexões dizendo que a intersubjetividade é algo de muito estranho ao “encontro analítico” e, nesse sentido, precisa ser evitada. A relação tende ao estanque se cair no campo do consolo, da sedução, do encantamento. Segundo Lacan (1960-1961/1992), a intersubjetividade deve ser evitada para que apareça a transferência, mesmo que ele tenha dito que no começo é o amor. Na relação professor-aluno isso é algo que também tende a acontecer, essa relação de encantamento, que também precisa ser evitada para que a transferência enquanto desejo de saber possa acontecer. Como Lacan, então, chega a essas reflexões sobre o amor na transferência?

Lacan utilizou *O Banquete*, de Platão, para falar do amor de transferência a partir do diálogo entre Sócrates e Alcibíades. Nesse diálogo em torno de Sócrates, cada um dos personagens relata uma concepção diferente do amor. Entre eles encontra-se Alcibíades, a quem Sócrates renunciou a ser amante. Lacan, ao discorrer sobre esse diálogo, coloca Sócrates no lugar daquele que interpreta o desejo dos seus discípulos, demonstrando que o filósofo ateniense não escolhe a abstinência por amor à filosofia, mas por entender que o verdadeiro objeto de desejo de Alcibíades não é ele, Sócrates. É nisso que consiste a transferência. Ela é feita pelo mesmo estofado que o amor comum, que, em verdade, é um artifício, pois se refere inconscientemente a um objeto que reflete outro. Ou seja, Alcibíades acredita desejar Sócrates, quando, na verdade, deseja Agatão (LACAN, 1960-1961/1992).

O que se entende por isso, no contexto da análise? Embora o divã analítico seja visto como um leito de amor - disse Lacan (1960-1961/1992) -, ele implica uma posição falsa, já que, mesmo estando o paciente ali para saber o que lhe falta, o analista não vai ensiná-lo a amar, mas, sim, possibilitá-lo saber o que lhe falta, amando. O paciente busca o analista porque supõe não saber o que tem e isso já implica o inconsciente, “[...] se ele parte em busca do que tem e não conhece, o que vai encontrar é o que lhe falta... a saber, seu desejo” (LACAN, 1960-1961/1992, p. 71).

E no contexto da educação? O que Lacan falou sobre a posição falsa do analista se assemelha com a posição do professor quanto ao saber. Mais do que ensinar, o professor vai possibilitar ao aluno desejar aprender pela via do desejo de saber. Ao professor é possível

ocupar o lugar de causa de desejo quando há transferência e quando ele suporta não se colocar no lugar do detentor do saber. Isso condiz com o que Freud falou sobre a educação como algo impossível, porque o saber, o que o aluno quer realmente aprender, está com ele; essa busca por esse saber através da transferência produz o desejo de saber.

Lacan, a partir de suas colocações no seminário, livro 08 (1960-1961/1992), mesmo quando se baseou no amor de transferência como demanda de amor e sustentou a relação entre analista e analisante pela via do objeto, passou a introduzir a dimensão da suposição de saber. Como objeto do desejo, o analista passa a ser objeto causa do desejo na relação transferencial.

No seminário, livro 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/1998), Lacan reafirmou que a transferência é um fenômeno fundamental ligado ao desejo e que, havendo um sujeito que encarne alguém nessa função de suposição de saber, seja psicanalista ou não, a transferência estaria fundada. Nenhum psicanalista poderia representar um saber absoluto, sendo que o mesmo acontece com a figura do professor. Como objeto da transferência e como sujeito suposto saber, o analista opera a partir do desejo inconsciente, já que o desejo é o desejo do Outro¹². O analista passa a ser questionado como alguém que sabe e, em contrapartida, maneja a transferência na intenção da produção de um saber pelo sujeito. Embora colocado na condição de supostamente ter o objeto (objeto *a*) que causa o desejo, ele não ocupa esse lugar de detentor do saber e, sim, de causador desse saber. É neste seminário que Lacan formaliza o conceito de Sujeito Suposto Saber como articulador da transferência.

Em 1962, no seminário livro 10, *A angústia*, Lacan tratou do desejo do docente e afirmou que abordar isso é falar que o ensino existe. Para Lacan, falar sobre o ensino através de uma reflexão psicanalítica é falar do desejo, de algo que vai além das práticas docentes reconhecidas através da identidade do professor. Falar do desejo do docente é colocar o professor, portanto, no lugar de desejante, daquele que deseja que o ensino aconteça possibilitando, como objeto causa de desejo, que o aluno deseje saber.

2.3 Os discursos de Lacan e os laços sociais no contexto da educação

Baseado na premissa de que o desejo é sempre o desejo do Outro, o analista trabalha na condição de não responder à demanda do outro, fazendo-o funcionar de maneira a se

¹² Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico — o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus — que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o Desejo (ROUDINESCO, 1998, p. 558).

questionar sobre seu próprio desejo. Assim se posicionando, o analista não ocupa o lugar do mestre detentor do saber sobre o inconsciente do sujeito, colocando-se no lugar de quem não sabe. Tais reflexões nos levam ao estudo que Lacan fez sobre os discursos, nos possibilitando articulá-los com a posição do professor.

Em *Alocução sobre o ensino* (1970/2003), palestra proferida no encerramento do congresso da Escola Freudiana de Paris, Lacan fez uma reflexão sobre o ensino não como aprendizagem, mas como transmissão de saber. Falou, principalmente, do seu próprio ensino. Aqui, utilizaremos as suas colocações para pensarmos o ensino na Universidade na proposta do BI. Para Lacan (1970/2003), o ponto principal do ensino não é atingir um objetivo nem, necessariamente, entrar em um assunto específico, mas produzir, como efeito, um saber como algo além do conhecimento.

Segundo Miller (2003)¹³, falar do ensino de Lacan nos seus seminários não é falar de um método, um procedimento ou uma técnica e, sim, de um dispositivo. De maneira criativa, Lacan expunha o objeto, o inconsciente, de uma forma em que ele se embrulhava, se atrapalhava e se desembaraçava, sendo que isso estaria longe de ser um método. Para Miller, Lacan modificava a sua maneira de ensinar, de forma que a reinventava, ao seu modo e a cada tempo. Essa sua forma particular de fazer isso produziu um grande efeito de formação. Ele mostrava que não dominava plenamente o objeto e nunca disse que ele estava pronto; quando dizia, desfazia a colocação.

Para falar do seu ensino, Lacan usou, como metáfora, o pêndulo que se movimenta entre quem ensina e quem é ensinado, ressaltando a relação professor-aluno como uma relação dialética, como um impulso. Ao acrescentar que essa relação é como se fosse uma roda-viva, que não deveria ser vista com o olhar da pedagogia, defendeu que resultar um saber a partir dessa relação vai mais além de um ensino focado em um objetivo específico e em um assunto a cumprir. O professor, como efeito do ensino, disse Lacan, “se produz no nível do sujeito” (1970/2003, p. 305) como efeito do significante, “que o representa para outro significante”. Lacan sugere colocarmos o professor no lugar do \$ barrado¹⁴, mas não afirma que ele estará o tempo todo nessa posição, pois isso vai depender do seu lugar no discurso em questão.

¹³ Psicanalista francês contemporâneo.

¹⁴ Em psicanálise, Sigmund Freud empregou o termo sujeito, mas somente Jacques Lacan, entre 1950 e 1965, conceituou a noção lógica e filosófica do sujeito no âmbito de sua teoria do significante, transformando o sujeito da consciência num sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo. Foi em 1960, em “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”, que Lacan, apoiando-se na teoria saussuriana do signo lingüístico, enunciou sua concepção da relação do sujeito com o significante: “Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante.” Esse sujeito, segundo Lacan, está submetido ao processo freudiano da clivagem (do eu) (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.742).

Em *Meu ensino* (1967/2006), Lacan iniciou o texto dizendo ser difícil, como professor, entregar o ensino como se fosse um comprimido. Para ele, falar da psicanálise todos os dias, mesmo que isto seja visto como algo corriqueiro, como disciplina, não é repetir a mesma coisa. Isso traria, como efeito, um ensino que deixa a desejar quanto à incompletude do saber: “Tudo leva a crer que o que a verdade diz não o diz absolutamente da mesma forma que o discurso comum o repete” (LACAN, 1967-1968/2006, p. 25). Para Lacan, quando o outro pretende dizer alguma coisa, o que ele diz não coincide com o que ele pensou em falar. Quando fala do efeito, da finalidade do seu ensino, Lacan diz que “seria fazer psicanalistas à altura dessa função que se chama “sujeitos”, porque se verifica que só a partir desse ponto de vista se enxerga bem aquilo de que se trata na psicanálise” (LACAN, 1967-1968/2006, p. 53), o que não é uma simples comunicação intersubjetiva.

Lacan trata da divisão do sujeito como relevante no que tange à díade professor-aluno e, ao falar da sua própria posição, no lugar de quem ensina, diz: “só posso ser ensinado à medida do meu saber” (LACAN, 1970/2003, p. 304), pois, enquanto professor, ele ocupa uma posição de divisão e considera que também se instrui a partir dessa relação. Em *Estou falando com as paredes* (1971/2011), Lacan afirmou que, quando está falando, nos seus seminários, está na posição de analisando. Essa fala tem relação com o seu discurso e nem sempre as pessoas a compreendem bem, mas, mesmo que tenham o sentimento de não entendimento do que escutam, ela pode ajudá-las nas suas ideias. Lacan ressaltou que há um discurso em seu ensino e que, embora haja uma escolha do que vai ser dito, que pode ser arbitrária ou não, haverá sempre um furo nessa fala.

Quando, em *Estou falando com as paredes*, Lacan se questionou “Como saber para quem estou falando?” (1971-1972/2011, p. 79), ele disse que sempre falou com as paredes, que elas circundam um vazio e que, ao falar com as paredes, sua fala se faz ouvir e pode não se passar indiferente, pois alguém pode se interessar. Ao falar da sua forma de ensinar, afirmou: “Eu me exercitei para me colocar em uma posição de ensino bem particular, pois ela consiste em partir de novo sobre um certo ponto, um certo terreno, como se nada houvesse sido feito” (LACAN, 1967-1968/2006, p. 107). Lacan construiu uma proposta de ensino mais complexa, ampla, que produz “fissuras” de tempos em tempos, com efeitos nas pessoas que pegam emprestadas coisas aqui e ali para construírem seus discursos. Elogiou Freud ao afirmar que foi ele quem disse que o importante não é o pensamento e, sim, o nível da nossa relação com ele, de maneira singular, a partir da descoberta do inconsciente. Lacan tomou de Freud o que depois chamou de sujeito.

Ainda sobre o seu próprio ensino, Lacan fez afirmativas como “o que eu ensino fez um certo barulho” (LACAN, 1967-1968/2006, p. 70), ou “o que eu ensino salta aos olhos...”, por ser uma operação de discurso (LACAN, 1967-1968/2006, p. 81). Ao falar da psicanálise, como um caso inédito de discurso, disse que ela conduz à interrogação do fenômeno por outra lógica, produzindo estranheza. Para Lacan, as coisas nos escapam. Mesmo a aritmética tem um fundo com um furo e isso é importante para uma formação, para não se deixar “cretinizar” pela cultura, já que, de alguma forma, já fomos um pouco “cretinizados” pelo ensino secundário, que não deixa de ter, entretanto, o seu valor, diz Lacan. Ele destacou, assim, a relevância de uma base questionadora para a prática profissional e lembrou o trabalho dos sofistas, que se serviam da lógica, por exemplo, de forma brilhante e isso tinha um efeito formador em um primeiro plano. Os sofistas, no século V a. C., foram considerados *profissionais do saber, pensadores itinerantes* e muito contribuíram para a circulação das ideias e para a inauguração do estatuto social do intelectual moderno (ROMEYER-DHERBEY, 1999, p.10-11). Fazendo uma extrapolação para a proposta da Universidade Nova, podemos considerar a interdisciplinaridade como uma forma de itinerância entre saberes e práticas. O aluno, nesse cenário, pode também ser considerado como um “itinerante”, usando a denominação dos sofistas, já que circula na Universidade por diversos campos.

Ao falar do ensino como uma operação de discurso, Lacan abordou os quatro discursos, apresentados por ele no final dos anos 60, mais especificamente no seu seminário, livro 17, *O avesso da psicanálise* (1969-1970/1992), como forma de deslizamento de quatro posições oriundas do modo como o laço social se articula. Lacan referiu-se a quatro funções: o significante-mestre S_1 , o S_2 como o saber, amarrado ao S_1 constituindo a cadeia significante, o sujeito do desejo $\$$ e o que causa a incompletude do sujeito, configurando uma perda, o objeto a . Esses termos (S_1 , S_2 , $\$$, a), combinados nos lugares que correspondem ao funcionamento dos discursos, resultam em 4 discursos, quais sejam: o discurso do mestre (M), do universitário (U), da histérica (H) e do analista (A).

$$\begin{array}{cc}
 \text{M} & \text{U} \\
 \frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a} & \frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$} \\
 \\
 \frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2} & \frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1} \\
 \text{H} & \text{A}
 \end{array}$$

Quanto aos lugares do discurso que os quatro termos podem ocupar, Lacan (1969-1970/1992) os nomeou da seguinte forma, a partir de quatro elementos:

$$\frac{\textit{agente}}{\textit{verdade}} \longrightarrow \frac{\textit{outro}}{\textit{produção}}$$

Retornando ao texto *Alocução sobre o ensino* (1970/2003), Lacan, ao falar do discurso do mestre, apontou este como sendo o próprio discurso do professor, o \$ barrado ocupando o lugar da verdade. Com um quarto de volta, chegamos ao discurso universitário, o saber S_2 ocupando o lugar do agente e o significante mestre S_1 ocupando o lugar da verdade, caracterizando o ensino na Universidade. Pensando na posição do \$ barrado, o professor, nesse discurso, encontra-se no registro da produção, revelando a crise da Universidade, anteriormente refletida, e nos questionando sobre como fica o ensino nessas condições. Esse foi um dos pontos discutidos pelos autores que defendem a reforma universitária, que trazem a proposta de um ensino que parece solicitar do professor outra posição diante do aluno, questão abordada neste estudo.

Como, então, fica essa situação, se trabalharmos com o discurso da histórica? Aqui, o saber S_2 encontra-se como produção do próprio significante mestre S_1 , sendo este interrogado pelo \$ barrado no lugar do agente, aqui pensado como sendo o professor, que sairia do lugar da produção, no discurso universitário, para aquele que questiona.

Pelo discurso do analista, pontuou Lacan (1970/2003, p.308), oposto ao discurso do mestre, o saber S_2 ocupa o lugar da verdade e “adquire verdade aquilo que se produz de significantes-mestres no discurso analítico”. O que ensina (professor), no lugar de $\$$ barrado, cria caminhos para que “se associe livremente, (o que significa: que os faça mestres) aos significantes de seu percalço” (LACAN, 1970/2003, p. 308). Nessa modalidade de laço social, a produção não é ensinável, já que o saber, como verdade no discurso, é sempre não-todo. Com isso, esse discurso não cai na armadilha da completude do ensino e, sim, causa embaraço a partir do momento em que faz produzir. Trata-se de uma perspectiva contrária ao discurso universitário, que esvazia a verdade, diz Lacan. É no discurso do analista que a causa do desejo é o agente. Ao se oferecer ao ensino, o discurso psicanalítico leva o professor, aqui pensado como $\$$ barrado, “a não produzir nada que se possa dominar” (LACAN, 1970/2003, p. 310). Lacan concluiu essas reflexões com a seguinte frase: “A verdade pode não convencer, o saber passa em ato” (LACAN, 1970/2003, p. 310). Essa proposição do saber como efeito do ato só é possível a partir da transferência.

Quando Freud trouxe a transferência como eixo fundamental da análise e descobriu, ao mesmo tempo, que a transferência não acontece apenas na análise e, sim, em outras relações, como, por exemplo, a de professor-aluno, ele fez um convite para o estudo desta relação (professor-aluno), que Lacan retomou muito bem ao examinar os discursos. As contribuições de Freud, com o conceito de transferência, associadas ao ensino de Lacan quanto à posição do sujeito nos discursos, produzem vínculos possíveis que possibilitam uma análise contemporânea das relações sociais que permeiam o campo da educação e da posição do professor diante das suas práticas.

3 METODOLOGIA

3.1 Desenho do estudo

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o Estudo de Caso, que, segundo Yin (1989), se faz quando é possível a observação direta do fenômeno. Para Minayo (2010), nos estudos de caso se utiliza, através de investigação qualitativa, estratégias para delinear, descrever e analisar as relações e as percepções da situação do contexto da pesquisa através de entrevistas, observações, banco de dados e documentos. Ainda segundo a autora, esta metodologia mostra o contexto desta intervenção; o processo em questão e a forma de interpretá-lo, e o sentido e a relevância do resultado alcançado. Tem como objetivos compreender o fenômeno, examinar os processos relacionais e estudar os fatos que atuam no processo.

O estudo de caso, como estratégia de pesquisa qualitativa exploratória, pode se referir ao estudo de um grupo, uma comunidade, permitindo fornecer explicações do caso e do contexto em questão. O pesquisador seleciona um caso, estuda-o profundamente através dos instrumentos escolhidos e constrói uma compreensão de forma exploratória e flexível diante dos imprevistos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Como já afirmamos na introdução, o objetivo desta pesquisa é investigar, à luz da psicanálise, como os professores que compõem o colegiado do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde estão experienciando as relações e as práticas docentes na Universidade Federal da Bahia. O BI foi concebido em 2006, no contexto de formulação do projeto “UFBA Nova”, e passou a fazer parte do IHAC, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos, no Campus da UFBA, em Ondina.

No processo de implantação do BIS, foi indicada em 2008 a coordenação do curso e, em 2009 foi iniciada a formação do corpo docente, do colegiado e da secretaria. O corpo docente começou com duas professoras, que assumiram a coordenação e a vice-coordenação e, em 2010, foram contratados três professores na categoria de substitutos, enquanto acontecia a redistribuição de dois docentes de outras Universidades para o IHAC. No segundo semestre de 2010, foi realizado concurso público para docentes, que culminou com a contratação, em 2011, de cinco aprovados (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013). Em 2013, ingressaram na

equipe dois novos professores através de concurso, o mesmo ocorrendo em 2014 com a entrada de mais um docente concursado. O referido colegiado é composto atualmente por 12 (doze) professores, mas como 1 (uma) refere-se à orientadora desta pesquisa e outros três ingressaram depois que a coleta de dados havia sido realizada, trabalhamos com 8 (oito) participantes.

Quanto ao perfil desses participantes, faz-se importante informar que todos os professores do colegiado do BIS são doutores. Dentre os 8 (oito) participantes, 5 (cinco) têm doutorado em Saúde Coletiva e 3 (três), em áreas afins. O sexo não será divulgado para evitarmos que os participantes sejam identificados. No intuito de preservar a identidade dos mesmos, no momento da análise dos dados seus nomes foram representados por letras e números, que vão de P1 a P8. Como temos apenas um docente do sexo masculino no grupo, optamos por apresentar todos os trechos de fala, das entrevistas, no gênero feminino. A pesquisa aconteceu entre março de 2012 e abril de 2014, período esse que abarcou todas as etapas do estudo.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

É aconselhável, de acordo com Minayo (2010), a utilização de várias fontes de informação que auxiliem na construção de um banco de dados no decorrer do processo investigativo. Como instrumentos auxiliares escolhidos pelo pesquisador deste estudo, a observação participante nas reuniões de colegiado foi o primeiro a ser utilizado, acompanhado pela observação nas oficinas, realizadas por esse grupo de professores, para fins de discussão sobre as práticas no BIS. Em um segundo momento, foram realizadas as entrevistas individuais, fazendo-se necessário, ao investigador, habilidades para perguntar, escutar e observar de maneira flexível e, ao mesmo tempo, firme, diante dos parâmetros de sua pesquisa. Vale ressaltar que a autora desta pesquisa obteve a devida permissão para participar, na fase de coleta de dados, das reuniões do Colegiado do BIS, com o intuito de observar/conhecer o perfil dos professores do curso.

Conforme Laville e Dionne (1999), a observação é o mais privilegiado contato com a realidade, visto que através dela reconhecemos, descobrimos, emitimos juízos e construímos saberes; contudo, para que seja científica, necessita de critérios. Faz-se importante que o pesquisador conheça o contexto e os aspectos que necessita observar no comportamento e no discurso das pessoas. Para as referidas autoras, a observação participante, também chamada

de pouco ou não-estruturada, possibilita ao pesquisador participar de forma integrada na vida de um grupo, para compreender de dentro o sentido desse mesmo grupo.

Para Minayo (2010), em um trabalho de campo, na pesquisa qualitativa a observação participante é de grande importância, parte fundamental, sendo considerada por alguns estudiosos como um método em si mesmo. Minayo (2010), ao citar Schwartz e Schwartz, ressalta que a observação participante é definida da seguinte maneira:

[...] como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (MINAYO, 2010, p 274).

Esta definição nos coloca diante da riqueza que a técnica possibilita ao pesquisador, colocando-o próximo ao contexto e aos participantes em questão. A observação participante foi feita nas reuniões do colegiado e nas oficinas de avaliação. Foi uma experiência que possibilitou clareza quanto a questões burocráticas e acadêmicas, relacionadas ao funcionamento do BIS. Como a pesquisadora é professora e participante de colegiado em cursos de ensino superior, se tornou mais fácil compreender as questões discutidas, realizando um maior aprofundamento nas especificidades do contexto. Embora as reuniões do colegiado costumem priorizar as questões acadêmicas, algumas questões a respeito das dificuldades de relação com alunos e com a instituição apareciam, sendo melhor discutidas nas duas oficinas de avaliação, que ocorreram durante o período da coleta de dados.

Segundo Minayo (2010), as observações devem ser registradas num instrumento chamado diário de campo, como comportamentos, conversas informais, gestos, expressões que tenham relação ao tema da pesquisa. Além das anotações feitas, os encontros foram gravados com o consentimento prévio dos professores, através do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A).

Faz-se importante relatar sobre o acolhimento do grupo, sempre comunicando previamente quanto às datas das reuniões e das oficinas. Nos encontros, durante as reuniões do colegiado, as datas das entrevistas individuais foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos professores. Para a coleta dos dados, tanto durante as observações realizadas nas reuniões, quanto nas entrevistas realizadas, os participantes da pesquisa cooperaram plenamente.

A entrevista, outro instrumento da coleta de dados, é a técnica mais utilizada em um trabalho de campo, essencialmente pelo seu poder de comunicação verbal e pela contribuição na construção de informações necessárias para uma pesquisa. Para Bauer (2002, p. 189), no contexto da pesquisa social, a entrevista “é um método conveniente e estabelecido” através do qual as pessoas expressam o que pensam, falando. Minayo (2010) corrobora com Bauer, ao dizer que é a estratégia mais utilizada nas pesquisas de campo.

Minayo (2010), Lavelle (1999) e Dionne (1999) classificam as entrevistas da seguinte maneira: como sondagem de opinião; entrevista semi-estruturada; entrevista aberta ou em profundidade; entrevista focalizada; entrevista projetiva. A entrevista semi-estruturada, também chamada de parcialmente estruturada, combina perguntas fechadas e abertas, dando oportunidade ao entrevistado de discorrer sobre o tema abordado sem ter que seguir um eixo formal. Como fonte de informação, trata da reflexão que cada sujeito tem sobre a realidade que vivencia, dependendo da contribuição da própria pessoa. Crenças, sentimentos, ideias, formas de pensar, de agir e de comportar são transmitidas de forma objetiva e subjetiva. Neste trabalho, foi utilizada a entrevista semi ou parcialmente estruturada, sugerida pelos autores, por possibilitar maior liberdade na condução das perguntas.

Foi elaborado um roteiro com perguntas orientadoras (APÊNDICE B), que serviu de ponto de partida para a entrevista. Essas entrevistas aconteceram em horários previamente marcados, proporcionando maior liberdade para cada participante, no intuito de aproveitarem seus horários da melhor maneira possível. Os encontros, tanto para as observações quanto para as entrevistas, foram gravados com o consentimento dos mesmos (APÊNDICE A) e com a autorização do conselho de ética (ANEXO B). A gravação ajudou para que o pesquisador evitasse tomar notas durante a observação, evitando, por conseguinte, a perda de dados importantes.

A entrevista é uma forma de interação social e se encontra à mercê da dinâmica das relações do contexto. Cada entrevista acontece de forma diferente, de acordo com “[...] a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos” (MINAYO, 2010, p 187). Ao ser analisada, é necessário que o contexto da sua elaboração seja incorporado e que o material, colhido através da observação participante, possa complementar e acompanhar a análise. Essas observações de Minayo são bastante pertinentes e mostram a riqueza do trabalho paralelo, feito através da observação participante e das entrevistas individuais. Ter participado das reuniões do colegiado e das oficinas contribuiu bastante para minha inserção no contexto e na elaboração das questões que nortearam as entrevistas.

3.4 Referencial e procedimentos de análise dos dados

Como método de interpretação dos dados coletados, foi escolhida e utilizada a análise temática, considerada por Bardin (2011) como a mais prática e a mais usada, que consiste em recortar o conteúdo do material coletado, utilizando-se uma grade de categorias, sempre levando em conta a frequência dos temas extraídos dos discursos. A aplicação da análise temática para esta pesquisa segue o seguinte esquema: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise representa o momento da organização do trabalho, através da definição de um programa que abrange a escolha do material que será submetido à análise, levantamento de hipóteses e objetivos e consequente elaboração de indicadores. O pesquisador utiliza-se de atividades de organização do material na constituição do *corpus*, como a transcrição das falas dos professores nas reuniões de colegiado, nas oficinas e nas entrevistas individuais, além da leitura flutuante do material (BARDIN, 2011).

A exploração do material consistiu na categorização, que é a divisão dos componentes, analisadas em categorias ou rubricas. De acordo com Bardin (2011), as categorias ou rubricas não são consideradas obrigatórias em uma pesquisa, porém, faz-se necessária uma categorização mínima para organizar a análise dos dados. Elas reúnem um grupo de elementos com características comuns, sob um título genérico. As categorias de análise, construídas a partir do material da pesquisa, foram a formação acadêmica e a percepção dos professores sobre as relações e as práticas docentes no BIS. A partir destas categorias, foram definidas suas respectivas unidades de análise, conforme a matriz para processamento e análise dos dados qualitativos (vide APÊNDICE C). Essas unidades de análise foram definidas em conformidade com as questões do roteiro de entrevista (APÊNDICE B), dando origem ao plano de análise dos dados qualitativos, conforme APÊNDICE D.

Em seguida, Bardin (2011) sugere que seja feito o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. As falas foram selecionadas a partir das unidades de análise anteriormente definidas (APÊNDICE C) com suas respectivas definições das variáveis que serviram de base para a inferência, na análise do conteúdo. A inferência e a interpretação representam o momento de “saber mais” sobre o texto a partir dos polos de atração, a mensagem e o receptor (o pesquisador). A mensagem na pesquisa em questão constitui o material obtido através das observações feitas nas reuniões do colegiado, nas oficinas e nas entrevistas realizadas com os professores. A interpretação constituiu-se por uma leitura do material a partir de uma

fundamentação teórica previamente elaborada, através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise.

Na verdade, a análise do material foi iniciada desde o momento da coleta, já que, segundo Laville e Dionne (1999), no decorrer desta fase o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se permite conduzir pelas especificidades do material. O processo de análise do conteúdo das falas se deu a partir de um aprofundamento da percepção e da interpretação que os professores têm das suas práticas docentes. Foi de muita relevância o conhecimento do pesquisador da realidade estudada e a sensibilidade para capturar, nas falas, as sutilezas das quais estão carregados os discursos, seja nas expressões, contradições, pausas ou repetições, além do próprio conceito que exteriorizam. Esse foi um processo bastante complexo, que possibilitou o enriquecimento deste trabalho.

3.5 Aspectos éticos

Para a realização desta pesquisa, se fez necessário a inscrição do projeto na Plataforma Brasil, que faz parte do Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a partir da emissão de um documento de autorização da unidade da Instituição devidamente assinado pelo diretor do IHAC (ANEXO A) e do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), para apreciação do comitê de ética. O projeto foi aprovado através do parecer emitido pelo CEP/IMES, na reunião plenária realizada em 22 de abril de 2013, sob o número de protocolo 5039, conforme documento em anexo (ANEXO B). Todo o procedimento em questão baseou-se na resolução 466/12 de dezembro de 2012, que regulariza as pesquisas com seres humanos no Brasil. Os professores assinaram o termo de consentimento, viabilizando a gravação e transcrição das falas para análise do conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como pesquisadora estudiosa da psicanálise e a partir dos objetivos propostos por este estudo – analisar como os professores estão experienciando suas práticas no contexto do BIS, à luz da psicanálise–, depreendemos elementos temáticos nas suas falas, que foram analisados e confrontados com a teoria apresentada anteriormente. A relação dos docentes com os alunos é de extrema importância, visto que os professores têm um papel fundamental na relação que o aluno desenvolve com o estudo. Para Freud (2014/1980), a personalidade dos mestres é crucial nesta relação, já que o saber é por eles transmitido.

Para analisar a percepção dos professores no que tange às relações e práticas docentes, partimos da categoria “formação acadêmica”, por considerarmos importante o perfil acadêmico dos docentes participantes desta pesquisa, para, em seguida, abordarmos os vários temas que influenciam essas práticas e relações. Os professores participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre a sua prática docente no BIS, se diferenciaram e se singularizaram a partir da história de cada um e da posição que ocupam perante o ensino. Nesse contexto, nos propomos a discutir o seguinte: a relação professor-aluno, levando em consideração a entrada desses professores no BIS; suas relações com a docência e com o projeto; como acontecem suas práticas docentes; como percebem os alunos no que diz respeito à experiência relacional; suas relações com a instituição UFBA diante da prática no BIS; e, enfim, as relações entre os colegas de trabalho. As relações dos professores com os alunos se entrelaçam e são passadas pelas suas formações acadêmicas, relações com a docência, com a instituição e com os colegas de trabalho.

4.1 Formação acadêmica

Começamos a discussão dos dados pelo percurso acadêmico dos professores do colegiado do BIS, por considerarmos relevante observar o caminho trilhado por eles no que tange à formação, até chegarem no BIS. Como pode ser visto na tabela 1, a formação acadêmica dos professores participantes desta pesquisa inclui a graduação, o mestrado e o doutorado, o que quer dizer que todos os participantes da pesquisa têm doutorado na formação acadêmica.

TABELA 1: Formação Acadêmica dos professores

FORMAÇÃO	Nº	%
GRADUAÇÃO		
Graduação em Psicologia	03	37.5
Graduação em Medicina	03	12.5
Graduação em Psicologia Social	01	12.5
Graduação em Fisioterapia	01	12.5
Graduação em Terapia Ocupacional	01	12.5
Graduação em Comunicação Social	01	12.5
MESTRADO		
Mestrado em Saúde Coletiva	05	62.5
Mestrado em Medicina	01	12.5
Mestrado em Psicologia Social	01	12.5
Mestrado em Psicologia	01	12.5
DOCTORADO		
Doutorado em Saúde Coletiva	05	62.5
Doutorado em Medicina	01	12.5
Doutorado em Psicologia Social	01	12.5
Doutorado em História das Ciências da Saúde.....	01	12.5

De acordo com a tabela 1, dos 8 participantes da pesquisa, 50% tem graduação na área de psicologia e os outros 50%, em áreas da saúde e áreas afins. Observa-se que, na tabela, encontram-se duas graduações a mais, pelo fato de dois participantes possuírem duas graduações. Quanto ao mestrado, percebe-se um direcionamento para a Saúde Coletiva, totalizando 62.5%, sendo que os outros 37.5% se encontram direcionados para a Medicina e

para a Psicologia. O percentual da área da Saúde Coletiva se mantém alto no doutorado, ficando essa área com um total de 62.5%.

O percentual predominante de doutorado na área da Saúde Coletiva mostra o interesse destes professores pesquisadores pelo tema em questão, o que condiz com a proposta do BIS (UFBA, 2010) quanto à formação do bacharel e/ou futuro profissional desta área, que busca formar pessoas capazes de problematizar os desafios da saúde contemporânea. Vimos também um razoável percentual de professores com formação na área da psicologia, o que contribui para a formação de profissionais mais humanizados, uma outra proposta do projeto do BIS. A formação destes professores dentro do campo da saúde e/ou da psicologia aparece nos seus discursos, através da importância dada por eles à sua trajetória de formação acadêmica e aos respectivos efeitos desta formação na sua relação com os alunos.

Em seguida, analisaremos a relação destes professores com a docência, o que vai além da formação acadêmica que os capacita como pesquisadores, embora, na concepção de Soares e Cunha (2010), a competência como pesquisador seja um importante atributo direcionado ao professor universitário, sendo a pesquisa o melhor meio de contribuir para uma formação autônoma dos estudantes. Tudo isso, evidentemente, se dá pela via da construção de um pensamento reflexivo, crítico e problematizador, como percebemos isso nos relatos dos professores, acerca das suas docências.

4.2 A relação do professor com a docência

O ponto de partida para a análise de como os professores estão experienciando suas práticas é a compreensão da relação destes professores com a docência, suas histórias construídas e suas posições diante do ensino e da pesquisa. Com a palavra, os professores:

Quando eu estudava na faculdade aqui, eu já pensava que eu queria ser professora, então sempre quis ensinar[...]eu comecei a dar aula muito cedo [...] eu sempre quis seguir essa carreira docente (P2).

Então eu iniciei [...] quando comecei a perceber isso eu comecei a descobrir aí, busquei, busquei e descobri Paulo Freire. Aí comecei a entender o que é que é a educação, o que é que era o diálogo, o que era a política, enfim. Então fui tentando inventar, isso foi muito a leitura de Paulo Freire junto com a minha prática e construindo esse diálogo com o outro. A partir do que eu queria de que o outro tivesse. [...] (P7).

[...]tenho gostado muito de ser docente, pelo resultado, pela ação do outro [...] enfim, eu acho que pelos anos, eu perdi o medo, entende? O medo do imprevisto, o medo do caos, o medo do não saber[...] eu perdi esse medo. E

me aproxima a enfrentar e isso faz mais interessante a prática como docente [...]eu acho que é o perfil que cada um deveria ter, ou seja, deixar de se surpreender, e inventar e criar, e rir sobre si mesmo (P7).

Verificamos na fala dos professores acima o gosto deles pela docência. É importante ressaltar que P7 percebe a atividade da docência como uma ação política. Trata-se aí de realizar uma prática inventiva, criativa e que leva o professor à superação dos seus medos, dentre os quais o medo do não saber.

[...]eu não pensava em ser docente [...] comecei a me interessar por pesquisa, entrei no mestrado [...] comecei realmente a ir pra sala de aula [...]foi aonde eu realmente aprendi a ser professora, onde eu construí essa possibilidade, e realmente descobri que é isso que eu queria fazer (P4).

[...] você trabalha vinte e quatro horas, né?! Na docência é um ciclo, eu nunca tive esse ciclo contínuo de trabalho, que nunca acaba [...] é um ciclo contínuo, então, está sendo tudo uma coisa muito nova pra mim, um trabalho contínuo que eu nunca tive, sempre fiquei na minha pesquisa sozinha, e no máximo com minha orientadora e de vez em quando, uma vez por semana, uma vida bem solitária de trabalho, e aqui você tem que lidar no mínimo com 165 pessoas por semana, né?! (P8).

P8 se refere ao triângulo formador da Universidade, a saber pesquisa, ensino e extensão, como fundamental na relação com a docência. Para ela, a docência tem significado uma mudança em seu modo de vida, ressaltando ainda a sobrecarga produzida pelo trabalho docente. Tanto P8 quanto P1 se aproximaram da docência através da atividade de pesquisa; o interesse pelo ensino veio a surgir depois.

[...]eu me interessei primeiro pelo mestrado e doutorado do que pela docência, a docência veio como consequência [...] ensinei em uma faculdade privada [...] e não sei se porque era privada e também porque eles não incentivavam a pesquisa, eu acho que o meu papel de professora está ligado à pesquisadora, não fui motivada a continuar ensinando, [...]meu interesse inicial era pela pesquisa (P1).

Esta fala corrobora com a perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2002), segundo a qual muitos são os percursos “informais” de formação dos professores. A formação não se dá apenas pela via formal, mas pela ação, pela práxis, conseqüente à inexistência de uma formação específica de professor universitário.

P1 destaca também que a sua prática inicial como docente numa instituição privada não a estimulava no exercício da docência, uma vez que se concentrava na atividade de ensino, em detrimento da pesquisa. Pinheiro (2004) considera que nos anos 80 o Brasil viveu a chamada “década perdida”, período de reforma neoliberal da Universidade Brasileira,

caracterizado pela subordinação às leis do mercado, quando a lógica da economia prevaleceu, fazendo com que as instituições, regidas por essa lógica, não incentivassem e oferecessem condições à prática de pesquisa. A relação com a pesquisa mostrou-se importante na atuação destes profissionais do BIS, que fizeram uma escolha pela docência, tomando-a pela via da pesquisa e, não apenas, pela sua profissão de formação, como acontece no modelo tradicional, abordado por D'Ávila (1992). Eis algumas outras falas a cerca desse aspecto:

[...] eu queria fazer pesquisa, fazer outras coisas e a instituição privada tem limites[...]eu queria ir pra instituição pública [...] fiz um concurso [...] tive muitas dificuldades [...] uma coisa muito institucionalizada, com muita pouca flexibilidade pro novo, e eu senti muitas dificuldades de estar fazendo aquilo que eu estava a fim [...] foi quando surgiu o concurso daqui do IHAC (P4).

E aí eu falei vou parar de dar aula e tentar um doutorado, pra depois tentar uma Universidade pública, porque é a que mais incentiva a pesquisa[...]estado de docência, [...] como professor. E aí comecei a me encantar, que é uma realidade bem diferente da privada, comecei a me encantar [...] o interesse por ser professora veio pelo interesse de ser pesquisadora (P1).

A relação que estes professores fazem da docência com a pesquisa mostra que a instituição pública possibilita e estimula esta relação. Entretanto, alguns cursos, mesmo de Universidades públicas, possuem uma menor abertura para temas que não estão diretamente ligados aos seus objetivos principais. Verificamos que essa realidade na experiência de P4 influenciou o seu interesse pela interdisciplinaridade na proposta do BIS.

4.3 A entrada do docente no BIS

Além da relação com a docência, no percurso profissional destes professores, consideramos a forma de entrada no BIS como relevante, porque nos mostra a implicação deles com o projeto desde o momento em que decidiram fazer parte do Curso. O corpo docente, como já explicitado, foi iniciado com duas professoras, quadro que se manteve durante todo o ano de 2009 e metade de 2010. A partir do 2º- semestre de 2010 chegaram dois professores redistribuídos de outras Universidades. Em 2011, aconteceu um novo concurso que possibilitou a entrada de cinco novos docentes, o mesmo se repetindo em 2013 e 2014, quando ingressaram dois e um professor respectivamente (TEIXEIRA; COELHO, 2014).

Percebe-se, na fala de todos os participantes, que, independentemente de terem sido convidados ou concursados, a relação estabelecida com o projeto foi fundamental:

Quando eu fiz o concurso eu senti que tinha todo o perfil para esse projeto, tem todo o sentido, porque eu percorri na minha vida um caminho interdisciplinar em todos os sentidos (P7).

[...] eu já tinha ouvido falar do projeto [...]vi que caía como uma luva para mim, porque eu tenho uma graduação em uma coisa, um mestrado em outra e um doutorado em outra (P8).

[...] eu acho que só caiu a ficha de estar no IHAC, quando eu efetivamente cheguei, porque no fundo é isso, mesmo se você lê o projeto pedagógico, mesmo que você converse, leia sobre, você não compreende a proposta em si, no meu ponto de vista é estar aqui dentro, você vai compreender de uma outra maneira obviamente [...] (P4).

Os processos de entrada no BIS foram vividos de forma singular. Uns já conheciam um pouco mais a proposta, já estabelecendo antecipadamente uma relação de identificação com a mesma; outros passaram a conhecê-la melhor a partir da experiência no curso. Entretanto, percebemos que o encantamento com a possibilidade das mudanças propostas pelo projeto do BIS, e defendidas como essenciais para a formação superior, por autores como Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), sustenta esta relação de identificação.

A identificação é um conceito considerado como fundamental na obra de Freud, sistematicamente desenvolvido por ele. No texto *Psicologia de grupo e a análise do ego* (FREUD, 1921/1980), Freud escreveu sobre a formação dos grupos e a forma como eles exercem influência na vida das pessoas, através da formação de laços, pela via da identificação. Foi no capítulo VII desse texto que ele distinguiu três tipos de identificação, interessando aqui para nós o que ele chamou de terceiro tipo, que mostra a vontade ou capacidade da pessoa de se colocar em uma situação semelhante à de outra(s) pessoa(s) do grupo. Esse tipo de identificação é comum nas comunidades, por ligar pessoas entre si e com o líder do grupo. Seguem outras falas a esse respeito:

[...] não vou te falar que quando eu fiz o concurso eu sabia inteiramente do que se tratava o BI, né? Eu só fui conhecendo depois que eu entrei aqui, mas o básico do que era o BI eu sabia, a proposta [...] Eu sou uma fã da proposta do BI [...] eu admiro muito essa formação que a gente tenta passar, interdisciplinar, para os alunos em dois ciclos, a gente está sempre se articulando com os professores, não só do BI de Saúde, mas eu já trabalhei com os professores de Humanidades e de Artes também, não só na docência, mas em sala de aula também, fazendo trabalhos extra disciplinares, trabalhos de extensão, atividades de extensão [...] eu acho interessante essa proposta, não pretendo sair do BI (P1).

Quando eu conheci e vi o projeto, né, eu achei e acho que tinha muito a ver com a minha trajetória. Por quê? Porque eu sempre fui [...] incessante, [...] uma incessante busca por novas possibilidades, novas formas de pensamento, de produção de conhecimento, eu sempre fui uma curiosa. E muito inquieta com as fronteiras rígidas da própria universidade, inclusive porque a minha trajetória na universidade, ela foi uma trajetória não linear, mesmo internamente. (P3).

O BI eu já sabia um tanto, porque eu acompanhava as propostas que estavam saindo na gestão de Naomar, né?! Mas eu acho sinceramente que por mais que a gente soubesse nada é igual aqui, a estar fazendo a coisa mesmo acontecer [...]. Eu acho que o projeto é um projeto que tem, digamos assim, o ideal de formação muito interessante, muito pertinente. Eu vejo assim que a minha própria formação se deu nesse meio interdisciplinar, então eu acho que o projeto é muito coerente, muito interessante [...]. (P5).

[...] aí aparece essa proposta [...] acho que foi o pulo do gato [...] assim como eu discutia modelo de atenção, haveria também que se mudar o modelo de formação [...] a gente estabelece um espaço para que os estudantes possam até escolher essa profissão com um grau maior de maturidade (P6).

Percebe-se que a entrada dos professores no BIS se fez, principalmente, pela proposta do projeto e pela possibilidade de mudanças no ensino superior. Segundo Teixeira e Coelho (2014), o interesse pelo projeto perpassou pela relação que alguns professores tinham com o reitor da Universidade, na época de sua entrada, de compartilhamento das propostas de mudança no ensino superior e nas práticas do campo da Saúde. Além disso, a proposta do BIS é fruto de uma crise que envolve instituição, discentes e docentes; isso justifica o interesse dos professores pelo projeto, como veremos a seguir.

4.4 A relação do professor com o projeto

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do BIS (UFBA, 2010), o campo da saúde vem sofrendo transformações que levam ao reconhecimento da complexidade da saúde e da necessidade de investimento na formação dos profissionais que neste campo atuam. O projeto visa uma formação mais ampla, abarcando o conceito saúde-doença de uma maneira mais holística, com profissionais mais compreensivos e preparados para ações mais coerentes com a real necessidade deste campo. Em relação ao referido projeto, os professores pesquisados pontuam nas suas falas a relevância do BIS para esta formação, por trazer uma reflexão interdisciplinar no que tange à saúde como processo. Algumas falas foram recortadas

como relevantes, mas a importância dada ao projeto foi unânime, a partir dos pontos destacados na tabela 2 abaixo.

TABELA 2: Percepção do professor acerca do Projeto do BIS

RESPOSTAS	Nº	%
Formação interdisciplinar	08	100
Importante para a formação em saúde	06	75
Humanização na saúde	03	37.5

A tabela 2 mostra a relevância dada pelos professores à trajetória acadêmica proposta ao bacharel em saúde e o quanto o campo da saúde se mostra carente de profissionais com formação interdisciplinar. Observam-se esses pontos nas falas a seguir. P6, por exemplo, revela no seu discurso uma relação muito forte com o projeto, de verdadeiro encantamento:

Experiência que eu diria assim [...] de enamoramento, quando você se enamora, quando você se apaixona por uma ideia, por uma ideal, por um objetivo, por uma proposta, e você luta por ela, você trata de cuidar como um filho, né, então o BI pra mim é como um filho, cuidar de um projeto (P6).

P7 e P8 também mostram esse encantamento, quando falam dos componentes e da identificação com a proposta interdisciplinar que, segundo Fazenda (1951), é uma atitude epistemológica que ultrapassa o que foi estabelecido pelos programas de ensino. Nesta pesquisa, nos deparamos com falas que revelam grande interesse por uma prática interdisciplinar:

[...] Um curso como esse que me permite descobrir o que eu quero e percorrer tudo o que eu tenho curiosidade para saber, que isso me traga um título [...] isso é um privilégio. [...] (P7).

Ah, eu me sinto super confortável, às vezes eu fico olhando a grade e eu tenho vontade de dar todos os componentes, porque todas as áreas me interessam, eu gosto de arte, eu gosto de poesia, eu gosto de teatro, eu gosto de história, eu gosto de sociologia, eu gosto de escrever, eu gosto de ler, eu gosto da área da saúde, eu gosto de ciência, eu gosto de história da ciência – risos – eu gosto de tecnologia, eu me sinto à vontade (P8).

P4 fala da relevância do projeto para a formação em saúde, que condiz com a proposta do BIS (UFBA, 2010), que tem como finalidade uma formação humanística, científica e artística ao tratar do campo da saúde, possibilitando aos alunos a construção de competências e habilidades que gerem autonomia, inserção ampla e multidisciplinar na vida social. Diz P4:

Como proposta, eu acho interessantíssima [...] porque a ideia é trabalhar sobre um projeto de saúde [...] que esse mundo de profissões fazendo coisas muito às vezes semelhantes, né, enfim conflitantes ao mesmo tempo, era muito estranho pra mim, achava que não tinha cabimento, sempre acreditei que o mais interessante poderia ser uma boa formação em saúde [...] eu sempre acreditei, por exemplo, você poderia fazer uma boa formação em saúde, não sei como seria ela, e depois você pudesse especializar [...] então é uma proposta que eu me vi muito com essa ideia (P4).

Estes pontos foram também abordados por outros professores:

Eu já sabia dos bacharelados, sabia pela internet, vi pelo site da UFBA [...] Eu sempre achei muito interessante, bastante inovadora também, porque eu realmente acho que a gente tem passado por um momento difícil na saúde, principalmente na formação, né, mas não é só na formação médica, nem na formação profissional de saúde então [...] o problema, o que eu acho é muito maior do que isso, acho que o que a gente tem é problema social, de individualismo mesmo, então se as pessoas não se preocupam com os outros nas suas vidas, elas também não se preocupam com pessoas nas suas relações profissionais, porque a gente, como é uma relação que vem dessa sociedade, a gente tem esse problema com o profissional de saúde. Então eu vejo que é um momento, né, antes dos meninos seguirem uma carreira profissional, de refletir sobre essa questão do outro, essa questão de humanização, essa questão de escutar, de enxergar, de acolher, antes mesmo deles entrarem na vida profissional, então eu sempre enxerguei o bacharelado como uma hora de você pensar um pouco nessas questões, que não são efetivamente anatômicas e fisiológicas, e além de tudo deles experimentarem outras coisas, é uma formação em línguas, um pouco de computação, aprender um pouco de artes, eu acho isso muito interessante (P2).

Eu acredito em uma formação universitária, que seja mais aberta, flexível, de forma que tenha menos fronteiras rígidas, tá? E de fato pensar uma formação que seja mais [...], ou viabilizar, Inter transdisciplinar, então eu continuo aqui, mas continuo transitando, dialogando [...] poder construir pontes e refletir sobre os objetos diversos ou em momentos específicos, a interdisciplinaridade não anula a disciplinaridade ou a disciplina (P3).

Eu vi no BI a possibilidade de se abrir um espaço [...] que o estudante pudesse conhecer um pouco a ciência, a cultura, as artes, e aí a proposta me capturou, exatamente por três elementos, né: a ideia da articulação das três culturas, a interdisciplinaridade está embutido aí, [...] ir além da própria saúde. Interdisciplinar no campo da saúde e ao mesmo tempo um espaço de articulação com a cultura humanística, com a cultura artística e a cultura científica, isso pra mim é o elemento fundamental que os alunos possam

circular: fazer um pouco de música, teatro, a questão das três culturas foi um elemento fundamental. A segunda coisa foi exatamente isso, a superação da precocidade da escolha da carreira, seja o fato de que seriam três anos pra circular nos cursos da área de saúde (P6).

Verificamos que os docentes do BIS conhecem o projeto pedagógico do curso e valorizam a formação interdisciplinar em saúde proposta por ele, seja pela sua importância para o perfil do futuro profissional dessa área, seja por possibilitar aos próprios docentes e aos alunos o trânsito e o diálogo com as diversas disciplinas e áreas do conhecimento, como, por exemplo, as artes e as humanidades. É nítida a preocupação com a educação em seu sentido mais amplo, contemplando aspectos macrosociais e comportamentais, não se restringindo à aquisição de conhecimentos. O projeto pedagógico, nessa perspectiva, é perpassado pelo discurso do analista, na medida em que demanda que os próprios alunos circulem pelas diversas unidades e cursos da Universidade e, a partir de seu desejo, façam suas escolhas e tracem a sua trajetória acadêmica. A fala de P3 abaixo aponta para essa direção:

[...] os alunos, eles vão construindo [...] claro que eles também transitam pela universidade, transitam por disciplinas, tem direções, eu estou falando pensando em unidades. Eles saem daqui, eles vão pro ICS, eu acho interessante novos estudos, o resultado desse trânsito, é um resultado muito mais interessante do que aquele que nós tivemos em unidades, nossa formação tradicional [...] Quando eu vejo que os alunos saem daqui, vão pra lá e dialogam com outros colegas, com professores, [...] esse fluxo, esse trânsito, porque na verdade é uma coisa muito mais da prática, é uma coisa pragmática nesse sentido, porque não é apenas fazer uma ideia mais tradicional de pensar interdisciplinaridade, mas é mais pensar o trânsito de pessoas, que estão transitando, que estão dialogando, que estão discutindo. Não é só o saber[...]. Contato com os colegas, com os professores, em outros lugares, em outros espaços, né, é muito interessante [...] eu acho bacana (P3).

Nesse contexto, como as práticas, em sala de aula, estão sendo vivenciadas por estes professores?

4.5 Práticas docentes

Ao tratar da relação com a docência na experiência do BIS, consideramos que a identificação com o que se faz torna-se fundamental ao ato de ensinar. Segundo Masetto (2003), o professor precisa repensar sua prática, de acordo com o contexto em que atua, já que é um agente de mudança, um facilitador da formação humana. Ao ser questionada quanto à experiência da docência, P7 diz:

Não me sinto docente, me sinto alguém que compartilha saberes[...] Tem que ter um diálogo, não quero algo que eu chego como se estivesse pronto. Conhecimento não se passa, se constrói em um diálogo (P7).

P7 complementa a sua fala, trazendo algo da relação com o saber, colocando o professor no lugar de causador do desejo de saber no aluno.

A legitimidade do que eu sabia se podia dar a partir do que o outro precisava saber. Eu então perguntava: o que é que você quer saber? A docência é isso para mim, é o percurso por um tempo com o outro que não é curioso porque não sabe o que você tem para dar, então é despertar essa curiosidade, esse interesse, essa necessidade de saber (P7).

A narrativa acima de P7 nos remete à perspectiva de Lacan (1960 – 1961/1992), segundo a qual o professor ensina a partir do que o aluno deseja saber. Nessa mesma direção, P3 fala da sua experiência como docente, enquanto algo construído no contato com os alunos. Para Masetto (2003), a prática docente ultrapassa a razão pura, considera o processo de aprendizagem entre aluno-professor como uma interação no espaço-tempo.

Eu acho que a docência, ela se aprende no dia-a-dia, ninguém fabrica, não sai quentinho... “esse aqui é um professor”, mas o professor de um bacharelado pensando as nossas formações, a gente aprende a fazer aqui. Então esse perfil ele é construído, construído nos embates, nas diferentes experiências, no contato com esses alunos, nas dificuldades, ele é a todo momento e a gente vai se recriando (P3).

P5 compartilha o mesmo ponto de vista de P3, ao abordar a prática no BIS como algo que está sendo construído, ainda in (definido) e sem resposta:

[...] no meu ponto de vista, a gente tem esse desafio de formar o bacharel. E esse desafio de formar o bacharel é uma pergunta que não tem resposta ainda, sabe? (P5).

P8 e P9 abordam a necessidade do docente chegar ao aluno e estabelecer uma relação com ele. Destacam a importância da escuta nesta relação e de uma aprendizagem que faça sentido na vida do estudante. Vejamos o que nos dizem P8 e P9:

[...] tem que sentir a turma, tem que sentir o que é que eles querem, o que é que eles querem discutir, se é estudos sobre contemporaneidade, não tinha aula de cidadania, aula de cidadania entrou por causa de um movimento de junho, se é contemporaneidade eles vão trazer também o que eles querem estudar, e o grupo sabe disso, tem muita escuta [...] (P8).

[...] eu não vou ensinar em uma Universidade, eu vou compartilhar saberes, eu quero que o outro aprenda, aprenda pra vida, aprenda para si. A minha

docência é essa, não é que eu tenha conteúdo, que vou e que você tem que aprender, você tem que aprender e acabou! Eu tenho o conteúdo que vai sendo compartilhado, dialogado, com esforço[...] (P7).

Já P4 destaca, como importante na prática docente no BIS, a liberdade de conduzir de uma forma ampla as aulas e as atividades. Para Konder (1992) a prática docente permite modificar a realidade; nela, os sujeitos podem se alterar e se transformar. Essa ação precisa de uma reflexão que conduza a um fazer:

Eu me realizo muito aqui porque a heterogeneidade dos alunos, dos estudantes, a cumplicidade também, o que exige de nós, embora seja muito desafiador, também muito instigante, né, a possibilidade de fazer coisas diferentes também, né, quando você tá num curso de progressão linear as coisas estão mais demarcadas, são mais definidas, e eu acho que as coisas não “tão” muito definidas, então abre possibilidades, eu prefiro estar num lugar que você tenha abertura de possibilidades[...]você chega nesse universo e é uma outra coisa (P4).

Ao mesmo tempo, P4 fala da angústia que é conduzir, sem uma definição prévia de onde se vai chegar, apenas com o desejo de fazer alguma coisa. É possível prever onde se vai chegar, quando se trata do ensino? Trata-se aí de uma aposta de que algo possa acontecer a partir desta atividade. Lacan (1962-1963/2005) aborda o desejo do docente como uma forma de afirmar que o ensino existe. Miller (2003), ao falar do ensino de Lacan, disse que ele o fazia de uma maneira criativa, que se embrulhava, se atrapalhava e se desembaraçava, modificando sempre essa maneira de fazer e, no entanto, o objeto nunca estava pronto.

A sensação que eu tenho hoje é do trabalho duro, difícil, às vezes assim você não consegue, mirar e ver assim o caminho que estamos chegando, para onde estão indo mesmo, às vezes eu tenho um pouco essa sensação, acho que não é só eu não, acho que é uma coisa que paira no ar, pra onde mesmo que nós estamos indo? [...] então isso dá uma sensação, pra mim pelo menos, muito angustiante, porque eu ainda sou uma pessoa que, embora goste de desafio, tudo mais, eu ainda preciso dessa sensação de que estou fazendo isso para isso, com a ideia de que você tá formando, né, que você tá fazendo recursos junto com aquela pessoa, assim eu não consigo ver isso, me dá um certo desconforto, né, o que é que eu tenho que dar pra ele? Pra ele fazer o quê? Como é que eu vou facilitar? Ainda é uma coisa muito difícil (P4).

A fala acima de P4 revela o quanto é diferente atuar como docente junto a um projeto pedagógico como o do BIS. Como proposta nova, o projeto desse BIS (UFBA, 2010) condiz com essas inquietações. Esse aspecto aparece também na fala de P2 abaixo:

[...] então nos outros programas eu entrava em um momento muito específico, então você vai dar uma aula sobre tal coisa, é só sobre aquilo[...] aqui [...] a cobrança é diferente [...] porque o conteúdo é totalmente diferente, então a solicitação é também outro departamento [...] aqui a gente tem temas mais gerais, não são tão específicos assim [...], aqui a gente tem 4 horas de teoria, você tem mais espaço pra diálogo, filme, vídeo, música, então, muda bastante nesse sentido. Mas, é isso, o tipo de conteúdo também é diferente (P2).

Percebemos que, mesmo com todas essas possibilidades, impasses e angústias, os efeitos da experiência do BIS já aparecem na fala dos professores. P6 marca o quanto as mudanças na proposta do ensino possibilitam ao docente repensar suas práticas. Essa reflexão condiz com a perspectiva de Pimenta e Anestasiou (2002), quando as autoras defendem a necessidade de uma formação contínua, de um saber fazer que se vai tecendo como um movimento dialético.

[...] então a experiência deles me mudou também, porque eu tenho que me mudar como professora para poder chegar a eles, para poder entender como eles são, estou falando assim em geral, mas, na verdade, cada um é único. [...] não adianta eu dar texto demais, por exemplo, textos complexos que eles não conseguem aprender, então eu estou, eu estou num processo de ajustamento, eu vivo esse processo de ajustamento. [...] a experiência anterior à inserção no IHAC eu chamei de estranhamentos, essa mudança, depois multiplicidades, isso me mudou como professora, é isso que eu estou querendo dizer, hoje eu sou uma professora [...] eu acho, melhor (P6).

Outro aspecto trazido pelos docentes diz respeito à importância da relação de confiança e da suposição de saber no processo de ensino e aprendizagem. A transferência, defendida por Freud na relação professor-aluno como algo inerente ao processo de desenvolvimento (FREUD, 1914/1980), é retomada por Lacan (1960-1961/1992) na perspectiva da suposição de saber. Vimos que o processo transferencial, originalmente teorizado no âmbito da clínica, foi posteriormente estendido para outros contextos, como o da educação. A fala de P1 abaixo aponta nessa direção:

Os alunos perguntam muito sobre as profissões, eles se envolvem, [...] eles acreditam que eu possa responder às dúvidas deles referentes às profissões, a maioria que me procura quer saber mais sobre a maioria dos cursos que eu fiz, sobre o mercado de trabalho, [...] é uma relação interessante, [...] a orientação acadêmica também aproxima mais o professor do aluno (P1).

A experiência da orientação acadêmica, apontada por P1 como facilitadora de uma relação mais próxima com o aluno é uma atividade que faz parte do projeto do BI. Segundo o PPP do BIS (UFBA, 2010), a orientação acadêmica e profissional tem como intenção oferecer

ao aluno uma visão das profissões no campo da saúde. Nesses encontros, diante da disponibilidade do professor para escutar os alunos quanto ao percurso acadêmico a ser traçado por eles, ocorre uma maior proximidade que, conseqüentemente, influencia a formação do aluno. Essa é uma atividade que acontece com um grupo pequeno, que escolhe o professor que será o seu orientador. Na visão de P1, a disponibilidade do professor para escutar faz causar o desejo e contribui na relação com o aluno:

É mais próxima [...] são relações que a gente desenvolve aqui que vão além daqui. Eu acho que fica uma ligação com os alunos, coisa que eu não mantive no CPL (P1).

Ainda sobre a orientação acadêmica, P4 fala da sua angústia por não ter respostas diante das questões dos alunos. Na perspectiva lacaniana, é no discurso do analista que a causa do desejo é o agente. Ao se oferecer ao ensino, o professor, aqui pensado como \$ barrado, no discurso do analista, leva “a não produzir nada que se possa dominar” (LACAN, 1970/2003, p. 310), possibilitando que o próprio professor deseje saber algo sobre si:

[...] eu tenho quase 40 alunos de orientação acadêmica, uma série de questões, uma série de dúvidas, que eu não tenho resposta, que ninguém tem, com uma ansiedade que a gente possa ajudar, no curso, na trajetória, que curso que eles vão fazer, e a gente, eu mesmo me vejo muito de mãos atadas, [...] embora seja muito angustiante, isso tudo, que tem a ver com tudo, não só com orientação acadêmica, mas ao mesmo tempo é também muito significativo, que é lidar com aquilo que é o incerto, que a gente não tem costume, a gente não está acostumado, com as incertezas, com as coisas indefinidas, por serem construídas não tem modelo pronto, eu acho que isso gera muito desconforto, mas ao mesmo tempo também é muito estimulante, ele provoca outras coisas com a gente, eu acho que isso seria mais significativo por ser um aprendizado diário, ser professor de BI realmente eu acho que é uma experiência [...] (P4).

A fala de P4, ao trazer a angústia diante dos diversos questionamentos elaborados pelos alunos do BI, mostra o quanto a proposta interdisciplinar e a forma como as aulas são conduzidas permitem que os alunos se expressem em sala de aula, o que corrobora com a reflexão de Teixeira (2005), ao criticar o modelo de ensino dos anos 60, que chamou de *gentleman's agreement*, quer dizer “(...) nada pode perguntar que não tenha ensinado, significando ensinado que tenha *dito* em aula” (TEIXEIRA, 2005, p. 230). No BI, os professores se deparam mais com a dimensão da incerteza e do não-saber, frente à complexidade das diversas questões que surgem ao longo do curso, o que é percebido também como estimulante.

A tabela 3 abaixo reúne os pontos mais significativos, extraídos das falas dos professores, ao relatarem a experiência da prática docente no BIS. Vejamos:

TABELA 3: Pontos mais significativos da prática docente

RESPOSTAS	Nº	%
Efeitos de mudança na prática como professor	08	100
Poder trabalhar temas mais gerais	08	100
Maior proximidade com os alunos	06	75
Desafio quanto ao que é formar um bacharel em saúde	05	62.5
Dificuldades para despertar a curiosidade e o interesse de saber no aluno	05	62.5
Importância da orientação acadêmica	04	50
Insegurança quanto à direção nas práticas utilizadas	03	32.5

Os dados mostram que os professores foram unânimes quanto aos efeitos que a experiência do BIS propiciou na sua formação como docente, sendo que 75% aponta que a forma como as aulas acontecem aproximam-nos mais do aluno. Principalmente pelo aspecto de os componentes curriculares (ANEXO C) permitirem aos professores trabalharem com os temas de uma forma mais geral e interdisciplinar, todos colocaram esse ponto como relevante. Observa-se, na Tabela 3, que 5 dos 8 professores participantes abordaram a dificuldade de causar desejo de saber nos alunos, quando questionados com relação às dificuldades vivenciadas na práxis. Este ponto está relacionado ao perfil do aluno diante de questões contemporâneas em nossa sociedade, como carências provenientes do ensino fundamental e médio e dificuldades de adaptação ao contexto do ensino superior. Retomando Coulon (2008), esse aspecto está ligado ao processo de afiliação estudantil, que diz respeito à entrada no ambiente universitário, sentir-se membro e afiliar-se intelectualmente a ele, deixando de ser aluno e passando para a condição de estudante no espaço acadêmico. Por fim, 3 participantes abordaram a insegurança quanto à direção nas práticas docentes, por tratar-se de um projeto novo.

Após as várias reflexões acerca da experiência dos professores no BIS, passamos para uma análise quanto à forma que eles estão percebendo suas relações com os alunos.

4.6 A percepção do docente sobre a relação professor-aluno

Para P2, as relações com os alunos do BIS é igual à relação com os alunos de outros cursos. O aluno é visto, por esse participante da pesquisa, como igual a qualquer outro jovem que faça parte da sua relação cotidiana, como um jovem que deseja. Diz P2:

Eu acho muito semelhante, eu acho os jovens que eu tenho em casa e na família é o aluno do BI, os jovens que eu tive nas outras faculdades [...]. Todos eles têm as mesmas vontades, querem ter sucesso, ganhar muito bem, ter muita sorte na vida (P2).

A fala de P2 nos remete às reflexões de Freud (1914/1980), já apontadas anteriormente, quando ele nos diz que a relação com os professores se daria em uma fase da vida dos jovens, quando estes já haviam se deparado com o desapontamento em relação à figura do pai e considerariam, portanto, o professor como um pai substituto. São jovens adolescentes, vivendo questões da vida infantil, reeditadas, como já dito, através das suas relações sociais em uma fase da vida em que precisam desejar saber, crescer e construir um projeto de vida. O que vai diferenciar e singularizar o processo de cada um é, justamente, a interferência do professor como articulador, fazendo funcionar, nesse momento, todo o processo, possibilitando, via transferência, que a relação com o saber se instale. O vínculo transferencial, na relação professor - aluno, pode acontecer pela via imaginária, quando o professor opera como um substituto na recepção dos afetos, pela via de uma herança emocional (FREUD, 1914/1980). Nessa perspectiva, esta relação também pode ser sustentada pela via do saber, da produção, a depender da direção sugerida pelo professor. De acordo com P7 e com P6:

O mais significativo é [...]a possibilidade de estabelecer um vínculo afetivo e um vínculo científico com os meninos [...] a gente tem que ser capaz de criar na hora, de articular na hora, então porque senão, se você não entrar nessa sintonia com o outro, você tem uns meninos que vão lá para o fundo e pegam no computador, o que sai pra tomar ar, tomar água, tem outros que vão ao banheiro, ou seja, esse é um indicativo que você não tá dando uma boa aula, entendeu? Agora quando todo mundo tá dentro, porque você foi capaz de atrair a atenção, é porque eles se sentem identificados com aquilo que você tá falando (P7).

É muito difícil ensinar, o que quer que seja, alguma coisa. Isso [...] sabe [...]tira a arrogância, o professor que vai pra uma sala de aula e acha que é

o sabichão, que sabe tudo [...] eu tenho aprendido com os alunos, [...] eu tenho me colocado de um jeito com eles, que eles ficam muito à vontade comigo, entendeu, então os seminários que eles fazem eu pergunto coisas para eles não como uma professora avaliando, mas como alguém que está querendo saber, [...] está sendo muito mais interessante nas minhas aulas de graduação o diálogo [...]o que eu quero é que eles se deem conta [...] que depende deles desejar sair desse mundo, que é possível, que é possível você se encantar com o aprendizado, que é possível, entendeu? Você sair gostando de estudar, gostar de ler, porque o problema pior é que eles chegam na Universidade com uma visão negativa do estudo, como se estudo fosse alguma coisa chata, como se estudar fosse uma coisa cansativa, como se o professor fosse sempre um cara que está maltratando eles [...] (P6).

É importante destacar que P7 chama a atenção para a necessidade de estabelecer também um vínculo afetivo com os alunos no processo de ensino e aprendizagem. P6 fala da relação professor-aluno pela via do diálogo, como sendo fundamental fazê-los gostar de estudar. Lacan (1970/2003) usou, como metáfora, o pêndulo que se movimenta entre quem ensina e quem é ensinado, ressaltando a relação professor-aluno como uma relação dialética, como um impulso, e defende que resultar um saber a partir desta relação vai mais além de um ensino focado em um objetivo específico e de um assunto a cumprir.

Tal reflexão nos remete à fala de Teixeira (2005), ao comentar sobre as modificações sofridas na Universidade, a partir de 1961, com relação ao corpo docente, quando ocorreu a supressão do professor catedrático, substituído por interinos ou encarregados temporários, e o corpo docente passou a ser predominantemente de tempo parcial, formado por professores que iam à Universidade/Faculdade para dar a aula, sem um espaço para permanecer em outros horários na instituição e conviver, de forma mais próxima, com alunos e colegas. O corpo docente do BI, composto por professores doutores de dedicação exclusiva, reafirma a possibilidade de o professor se dedicar amplamente às atividades docentes, enriquecendo, assim, a relação e o trabalho com alunos e colegas.

Nessa direção, a experiência de P6 com seus alunos é vivenciada como bastante carinhosa, uma relação permeada pelo afeto, considerada por P6 como diferente de outras experiências, conseqüente à identificação que tem com o projeto do BIS (UFBA, 2010). Durante toda a entrevista, P6 expressou seu encantamento com a proposta:

Isso para mim é uma coisa maravilhosa, eu adoro estar com esses alunos [...] e eu nunca recebi o carinho como professora como eu recebi com os alunos do BI (P6).

A identificação do professor com o projeto influencia bastante no desejo de que a relação de trabalho com os alunos aconteça. Durante toda a entrevista, P6 mostrou uma

grande identificação com o BIS, que repercute na forma de ver os alunos, colocando-os em um lugar diferenciado. Isso é observado nas falas de P8 e de P6, que mostram um grande encantamento no que estão construindo com os alunos, percebendo um diferencial nesta relação:

Eu estou adorando, a troca de energia com os alunos é maravilhosa. [...] tem uma troca forte (P8).

Isso me mudou como professora [...] hoje eu sou uma professora eu acho melhor, né? do que eu fui [...] (P6).

O docente P3, na relação com o aluno, acentua a relevância da forma como o professor pensa o objeto de ensino, sua relação com a docência. Se ele pensa no objeto, de forma abrangente, não profissionalizante, com várias possibilidades de articulação com o saber, isso influencia nas práticas docentes utilizadas e na formação do aluno. Para Lacan (1970/2003), no ensino, o ponto principal não está em atingir o objetivo, nem entrar no assunto específico, mas produzir um efeito, um saber como algo que está além do conhecimento.

[...] a minha forma de dar aula ou de discussão, ela é sempre de problematizar essas fronteiras, então eu gosto muito de pensar os objetos [...] que a gente por acaso esteja discutindo [...], sem buscar reduzir esse objeto (P3).

Assim, através de uma relação com o objeto, de uma forma interdisciplinar que, segundo Fazenda (1991), se designa como uma atitude que vai além do que é estabelecido pelos programas de ensino, P3 convida o aluno para as discussões, direcionando para ele a produção de saberes:

Então a minha prática acadêmica ela realmente é um esforço, uma labuta, uma atividade com os alunos de expandir uma perspectiva, um olhar, tentar ver o objeto [...] de mais de um determinado ponto de vista, eu não consigo abarcá-lo, também não é essa minha pretensão. Mas é discutir em sala de aula ou fora da sala de aula. Os objetos eles são complexos e exigem ou existem versões múltiplas desses objetos, ou formas distintas ou perspectivas diferentes, também um único olhar da forma não dá conta desses objetos (P3).

Essa fala de P3 mostra que a proposta do BIS (UFBA, 2010) possibilita que o aluno dialogue mais com os saberes e possa apreender o objeto de uma forma singular, através de um processo que ele vai construindo, como pode ser visto, como efeito da posição do

professor diante desse objeto, uma posição de um saber “não todo”. O que vai possibilitar esse efeito aos alunos é a implicação do professor com a proposta (UFBA, 2010), que solicita uma direção em sala de aula de maneira mais problematizadora e articuladora, visando alunos mais criativos e autônomos. A fala de P6 corrobora com isso:

[...] os alunos desse instituto buscam dialogar com determinados saberes e práticas de uma forma muito mais aberta do que a minha formação possibilitou... eles não estranham e eles embarcam nessa proposta, pra eles é muito tranquilo, é menos estranha a discussão, a problematização, a reflexão plural ou pluralística aberta, é algo como se fosse do cotidiano deles, isso faz parte do cotidiano (P6).

Lacan (1970/2003) trouxe o ensino não como aprendizagem, mas como transmissão de um saber que vai além do conhecimento, já que a psicanálise está fundamentada em uma posição subjetiva que se traduz na forma como o sujeito se relaciona com o objeto. O saber, nessa perspectiva, apresenta-se como produção do aluno, estando o professor na posição de articulador e, não, como detentor desse saber. Uma posição de quem questiona e, ao mesmo tempo, possibilita produzir.

Os alunos eles vão construindo, claro que eles também transitam pela Universidade, transitam por disciplinas, têm direções, [...] o resultado desse trânsito é muito mais interessante do que aquele que nós tivemos em unidades, nossa formação tradicional, mesmo que os professores se esforçassem de forma interdisciplinar ou interdisciplinarmente, mas é mais interessante (P6).

A docente P6 traz, na sua experiência, um questionamento com relação à direção dada às aulas, no que tange à articulação das suas aulas com a proposta do projeto. Esse questionamento a leva ao “como fazer? ”, que conduz ao saber fazer, a partir do desejo:

E isso exige de mim muita atenção, porque eu sempre fico “ah, isso é uma coisa que vale à pena estudar mais, mas como eu estou fazendo? ”. [...] solicita que o docente mude muitas vezes sua forma de ser docente, tanto do ponto de vista da relação que a gente tem com o conhecimento [...], eu é que tenho que chegar a eles (P6).

A fala de P4 corrobora com a fala de P6, com relação à forma de conduzir as aulas, a partir da proposta do BIS, por encontrar-se diante de alunos que estão aproveitando o curso, mas não sabem ainda onde vão chegar. P4 considera isso um grande desafio para o professor, que não está formando profissionais com um aprendizado específico:

[...] eu sinto que elas gostam das disciplinas, que elas gostam das discussões, elas gostam das aulas, é, elas gostam dos professores, elas gostam de estar na Universidade, mesmo com todas as dificuldades, mas obviamente que o sentido pra cada um é muito diferente, o uso que se faz disso. Eu acho que para a grande maioria ainda é: eu ainda não sei bem onde estou, o que estou fazendo e para onde vou (P4).

E o professor, será que sabe como conduzir esse processo? Essa é uma questão importante, quando falamos da docência. Fazendo uma analogia, podemos lançar mão das reflexões de Miller (2003), ao falar do ensino de Lacan durante seus seminários, quando ele ressalta que aí não se trata de um método, nem de um procedimento; não existem regras. Segundo ele, Lacan falava do seu objeto de forma criativa, de uma forma que se embrulhava, se atrapalhava e se desembrulhava novamente. Ele, modificava, reinventava, a cada instante, uma forma particular de fazer. Lacan (1967-1968/2006, p. 70) dizia que não podia entregar o ensino como se fosse um comprimido, que seu ensino fazia certo “barulho”, saltava aos olhos, por se tratar de um discurso. Ele acrescentou, nesse mesmo texto, que não deveríamos nos deixar “cretinizar” pela cultura, como já fomos um pouco “cretinizados” pelo ensino secundário, conforme apontamos anteriormente.

Quem é o professor do BIS, qual o seu perfil? Esta foi uma das questões abordadas nas entrevistas, com a intenção de saber o que os professores participantes da pesquisa pensam sobre isso. Haveria um perfil específico? Já é possível pensarmos a cerca desta questão? As falas de P2 e de P4 apontam nessa direção:

[...] os professores daqui são muito acessíveis, tanto que os professores e os estudantes estão sempre conversando. Isso é o perfil que eu acho dos professores daqui (P2).

[...] ele precisa ser um professor de graduação, preferencialmente, querendo estar em sala de aula, querendo trabalhar a formação dos alunos, eu acho que isso é prioritário, não porque você não possa fazer outras coisas, mas é porque os alunos precisam muito de orientação, e olha que orientação presencial, digamos assim, precisa falar da trajetória deles, do percurso, das dificuldades, do cansaço; desse aspecto da orientação acadêmica, ela é fundamental, até porque, se adequar a esse sistema, esse modelo novo é muito difícil para o aluno [...].o perfil do professor de sala de aula, aí é difícil dizer você tem de tudo aqui. [...] acho que tem professores muito comprometidos com a proposta, né, principalmente as pessoas que foram meio que pesquisadoras, fundadoras, realmente envolvidas, comprometidas com a universidade [...]. É interessante isso, porque quando a gente quer pensar o perfil do professor, a gente vai fazer os concursos, a gente sempre fala uma coisa muito importante, [...] a interdisciplinaridade, não que de fato transite pelas diferentes áreas, pelo que ele consiga fazer,

uma articulação, ter uma boa comunicação, possa de fato, que seja disponível pelo menos a isso, mas eu não sei se na prática, quando a gente vai efetivamente estar em uma banca, né, eu acho que ainda o que impera, eu acho também que por conta dos baremas, eu acho que o que impera ainda é a comunicação, nossa!, quanta publicação!, nossa!, ele tem vinculação com não sei qual núcleo [...] (P4).

P4, fala de algo importante que é a banca de seleção de professores para o projeto do BIS diante das exigências do barema. Percebe-se como, na seleção de professores para ingresso na Universidade, é grande a importância dada à titulação e à produção acadêmica do professor. Isso nos remete ao discurso universitário, um dos discursos propostos por Lacan. Em 1970/2003, ao falar do ensino, Lacan sugeriu colocar o professor no lugar de sujeito barrado (\$), pensando no professor como aquele que se produz no nível do sujeito e disse que esta posição depende do lugar que ele ocupa no discurso, levando em consideração os quatro discursos por ele propostos. Tratando-se do discurso universitário, Lacan pensou o professor na posição do \$ barrado, encontrando-se este no registro da produção, revelando a crise da Universidade em 1968, na França, quando estudantes se manifestaram criticamente contra o modo de vida capitalista/consumista (“Abaixo a sociedade espetacular mercantil”) e questionaram a perda da subjetividade. Os estudantes buscavam um novo formato. Uma crítica ao modelo de ensino autoritário e uma formação alienada é mostrada na frase “Professores, vocês fazem-nos envelhecer”, pichada em um dos muros da cidade (TRINDADE, 2013). Percebe-se que a crise contemporânea, vivida pela Universidade, aborda questões que se assemelham, no que tange ao ensino na perspectiva do discurso universitário:

$$\begin{array}{cc} & \text{U} \\ \text{S2} & a \\ \hline \text{S1} & \$ \end{array}$$

Outras possibilidades de discurso podem sustentar o ensino, como vimos nos depoimentos dos professores do BIS. A docência, nesse contexto requer mudanças de posição e de modos de operar, como nos revela o fragmento de fala de P6 abaixo:

[...] solicita que o docente mude muitas vezes sua forma de ser docente, né? tanto do ponto de vista da relação que a gente tem com o conhecimento [...] eu é que tenho que chegar a eles, pra eles poderem vir um pouquinho para essa, vamos dizer, essa cultura acadêmica [...] (P6).

O professor como sujeito barrado (\$), sugerido por Lacan, em 1970, pode ocupar o lugar de agente, como ocorre no discurso da histérica. O professor, neste discurso, sai do lugar da produção, para ocupar o lugar daquele que questiona:

$$\begin{array}{c}
 \mathbf{H} \\
 \$ \quad S1 \\
 \hline
 a \quad S2
 \end{array}$$

O professor, como alguém que questiona, que está aberto ao novo, que sai do lugar do mestre e da produção, e que trabalha na perspectiva da interdisciplinaridade, pode ser visualizado nas falas de P3 e de P1:

[...] Para estar aqui tem que tá aberta. É só isso! Aberta a isso. Se você não quer a instabilidade de uma coisa, quer dizer, algo que é instável, não dá tudo dado, não tem nada fechado, se você não quer algo que seja flexível, você só quer conviver com aquilo, do que você vem, da sua formação. [...] Mas, se você está aberta a essa diversidade e tá a fim de ver outras coisas, de estar com colegas diferentes, estar aberta a esse fazer, que é diário, é questionador, que é coletivo com toda heterogeneidade de trajetórias, de pontos de vista, de conhecimentos, de formações, enfim, assim, se você está aberta a isso (P3).

[...] Acho que interdisciplinaridade, acho que você conseguir passear por vários cantos, conseguir fazer essa junção, trabalhar bem esses campos, saber trabalhar em equipe, acho muito importante, saber trabalhar com outros professores de outros BI; também acho isso interessante, conseguir ser sociável, acho isso interessante. Além disso, acho que ter uma contribuição também específica para os alunos, por exemplo, fazer um doutorado tão específico naquela área, acho que isso perde muito o todo, acho que pelo menos você conseguindo ver outras áreas, mesmo fazendo trabalhos específicos, mas sabendo diferenciar das outras áreas, acho interessante [...]. Eu acho que há uma diferença principal que eu consigo ver é a questão da profissionalização, os professores dos cursos lineares têm a profissão em mente, então eles trabalham sempre passando as experiências da profissão que ele desempenha, aqui a gente não pode, a gente não consegue, porque não é um curso profissionalizante [...] (P1).

E o professor como causa de desejo, levando em consideração esta leitura do discurso do analista?

$$\begin{array}{cc}
 & \mathbf{A} \\
 a & \$ \\
 \hline
 S2 & S1
 \end{array}$$

O professor, nesta posição, cria caminhos, solicita que o aluno deseje saber e produza a partir do seu desejo (LACAN, 1970/2003). A fala abaixo de P7 aponta para essa perspectiva:

Eu então perguntava: o que é que você quer saber? [...], então é despertar essa curiosidade, esse interesse, essa necessidade de saber [...]. Não sei, eu acho que tem que ser um perfil, de alguém que esteja disposto a percorrer muito, que esteja disposto a sonhar, que esteja disposto ao caos, que esteja disposto ao imprevisto, que esteja disposto a escutar, [...] muitas vezes eu tenho minha aula preparada e eles vêm com coisas de outras disciplinas, vêm com outras inquietações, e eu entro nessa conversa, e eu tento construir a partir do que eles trazem [...]; a gente tem que ser capaz de criar na hora, de articular na hora [...] (P7).

Vimos, a partir do que foi exposto, que o projeto do BIS convoca os professores a ocuparem diferentes posições e a circularem por múltiplos discursos, não se afixando nos tradicionais discursos universitário e do mestre. A tabela 4, abaixo, apresenta os pontos abordados pelos próprios professores, quanto à percepção do perfil do professor do BIS, considerados significativos de acordo com a proposta em questão:

TABELA 4: Percepção sobre o perfil do professor do BIS

RESPOSTAS	Nº	%
Transita pelos diversos saberes de forma interdisciplinar	08	100
Identifica-se com o projeto	08	100
Está aberto ao novo, é flexível	08	100
Questiona, escuta e leva à produção de um saber	06	75
Sabe trabalhar em equipe	06	75
É acessível	04	50
É também um professor de graduação	01	12.5

Os dados da tabela mostram que, para ser professor do BIS, é necessário que se transite pelos diversos saberes, de forma interdisciplinar, sendo este um ponto fundamental no momento da seleção destes professores; que se identifique com o PPP do BIS e que seja alguém flexível, acessível e aberto ao novo. Vale ressaltar que saber se relacionar com a equipe, questionar, escutar e levar à produção de um saber são aspectos que também foram considerados como importantes. Verificamos assim, que o entendimento acerca do discurso universitário, tal como teorizado por Lacan na década de 70 do século passado, requer uma nova discussão na atualidade, face às transformações produzidas no âmbito das práticas docentes, de algumas Universidades.

E os alunos? Como os professores percebem o seu perfil? Na fala dos professores, este perfil se diferencia em alguns aspectos. P8, por exemplo, traz uma experiência que mostra o quanto o professor precisa ficar atento às questões sociais, diante das dificuldades vividas pelos alunos, principalmente do turno noturno. Segundo o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras, pesquisado pela ANDIFES (2011), no nordeste 52% dos estudantes são da classe C, D e E. Para P8, o professor precisa mexer com o desejo de saber destes alunos:

[...] esse rapaz, que era mecânico, [...] ele estava sempre dormindo, eu ficava com ele, batia palma pra acordar, ele falou “Olha, eu estou muito cansado mesmo, desculpa, eu durmo na sua aula”, eu falei “Poxa, mas eu tenho que te acordar, já que você tá aqui pra você aproveitar”, ele, “não, obrigado, tem que me acordar mesmo, porque eu acordo quatro horas da manhã, eu trabalho numa oficina mecânica, eu acordo às quatro, eu chego em casa uma da manhã, se eu saio daqui às dez eu chego em casa uma da manhã e eu não durmo, eu vou comer, até eu dormir, eu durmo às três e acordo quatro, cinco”. Ele não dorme praticamente, ele tinha muita dificuldade, de leitura, de escrita. [...] E aí ele falou “eu nunca tinha pensado nisso na minha vida, como é que a história explica pra gente o que a gente é hoje”, isso foi um exercício pra ele muito grande, ele falou “quero ler o livro todo”, aí eu mandei o livro todo pra ele e falei “tá, então você vai ler o livro todo, você faz o fichamento também”. Nossa! A compreensão que ele teve daquilo, [...] como ele chegou no começo, que ele não conseguia nem compreender um texto e o interesse dele, a força de vontade dele, eu não fiz nada, ele fez tudo sozinho, o que ele compreendeu dali, ele teve uma compreensão profunda pra uma pessoa que teve processo educacional muito... muito fraco. No final, ele quase não passou, ele teve 5.5, mas esse é o dez dele, eu devia ter dado dez a ele, depois eu fiquei pensando, o cinco dele vale dez e ele falou assim pra mim “a Universidade foi a coisa mais importante que aconteceu na minha vida”. Nossa! Me impressionou muito (P8).

A disponibilidade de P8 para com o aluno fez com que ele conseguisse desejar saber, mesmo diante das dificuldades, e nos mostra a importância da base de conhecimentos gerais

que o BI oferece antes de um estudo profissionalizante e o quanto a relação com o professor faz esta diferença. Para P8, a Universidade é para todos e os alunos estão na Universidade para alguma coisa, mesmo diante das dificuldades:

Eu não entendo como, às vezes, eu vejo professor falando “eles não sabem escrever, eles não [...]” (P8).

Para P1 e P3, por outro lado, os questionamentos dos alunos do BIS são mais amplos, eles não ficam focados em um saber profissionalizante, as associações com outros campos de saber possibilitam novos olhares, sendo esta uma das finalidades abordadas pelo projeto (UFBA, 2010). De acordo com P1 e P3:

[...] às vezes os alunos traziam muitas questões voltadas para a profissão, voltados para o trabalho, era uma preocupação com o fim do curso, eu acho que já começa por aí, sendo o perfil dos alunos daqui diferente, porque eles não estão preocupados em terminar o curso e entrar no mercado de trabalho, eles sabem que é um estágio preparatório para eles irem para o curso do CPL ou do mestrado, o que for [...] (P1).

[...] os alunos deste instituto buscam dialogar com determinados saberes e práticas de uma forma muito mais aberta do que a minha formação possibilitou. [...] para eles não é estranho quando veem um professor discutindo ou saúde, ou cultura, ou discutindo identidade, de bagunçar de certa forma no bom sentido da palavra, né, de borrar esses campos, eles não estranham e eles embarcam nessa proposta, então pra eles é muito tranquilo, é menos estranho a discussão, a problematização, a reflexão plural ou pluralística aberta, é algo como se fosse do cotidiano deles, isso faz parte do cotidiano [...] os alunos, eles vão construindo [...] claro que eles também transitam pela Universidade, transitam por disciplinas, tem direções, eu estou falando pensando em unidades. Eles saem daqui, eles vão pro ICS, eu acho interessante novos estudos, o resultado desse trânsito, é um resultado muito mais interessante do que aquele que nós tivemos em unidades, nossa formação tradicional [...]. Quando eu vejo que os alunos saem daqui, vão pra lá e dialogam com outros colegas, com professores, [...] esse fluxo, esse trânsito, porque na verdade é uma coisa muito mais da prática, é uma coisa pragmática nesse sentido, porque não é apenas fazer uma ideia mais tradicional de pensar interdisciplinaridade, mas é mais pensar o trânsito de pessoas, que estão transitando, que estão dialogando, que estão discutindo. Não é só o saber [...]. Contato com os colegas, com os professores, em outros lugares, em outros espaços, né, é muito interessante [...] eu acho bacana (P3).

A fala de P3 nos faz refletir sobre a extrapolação feita anteriormente, que considerou a interdisciplinaridade como uma forma de itinerância entre saberes e práticas. O aluno passou a ser considerado como um “itinerante”, usando a denominação dos sofistas, já que circula na Universidade por diversos campos.

P5 segue na mesma trilha percorrida por P1 e P3, quando fala da relevância do projeto para o aluno do BIS e aponta para a questão da singularidade, como cada um vive o BIS de uma forma única, no modo pelo qual escolhe os componentes curriculares a partir do seu interesse. Este é um ponto importante do projeto do BI (UFBA, 2008), por possibilitar maior autonomia aos estudantes:

[...] eles são pessoas que têm aproveitado do curso [...]. Eu acho que o estudante que a gente tem, ele hoje se dispôs a viver esse projeto, né? E os que se dispõem de verdade são muitos ávidos, querem muito cumprir o projeto [...], eu vejo que eles estão aproveitando do BI de diversas formas e, digamos assim, ter um diploma de bacharelado é ter benefícios que o BI tá proporcionando [...]. Eu acho que eles, apesar de uns influenciarem outros, muito de existir um sentimento de grupo, eles fazem muitos componentes juntos, eles fazem matrícula juntos, eles se dão dicas, eu acho que nesse grupo de agora isso existe mais até do que no grupo anterior e acho que isso vai crescer mais; ao mesmo tempo, eles veem diferente [...]. A proposta possibilita e nem sempre a gente consegue ver isso [...]. O estudante de BI, cada um compõe a sua grade, seu horário, sua matriz (P5).

P6 aborda algo bastante significativo, quando trata do perfil do aluno do BIS, que é a abertura que o BI e o ENEM propiciaram para os alunos que teriam dificuldade de entrar na Universidade, se não fosse por essa via. Segundo Teixeira e Coelho (2014), comparando com o percentual elevado de alunos oriundos de escolas particulares (67%), em 2009, nos anos de 2010 e 2011, cerca de 40% dos alunos que ingressaram no BI vieram de escolas públicas.

A partir de 2010, no perfil com ENEM, o perfil mudou completamente, então isso para mim é uma coisa maravilhosa, eu adoro estar com esses alunos [...]. Os alunos do BI, a grande maioria, eles são de origem mais pobre [...]. Então, eles têm um vocabulário, uma gíria, um gosto musical, da cultura popular, né, que [...] aparece no jeito de tratar o colega, no jeito de se vestir, no jeito até de estudar, não é, no jeito de estar naquele espaço, [...] muito mais relaxado, muito mais leve, a questão de afiliação da vivência universitária, eu acho que aí é que a gente observa mesmo os alunos do BI, uma dificuldade muito maior, tem gente que trabalha durante o dia, tem gente que não tem tempo de estudar, que não sabe nem ler direito, que não vieram de colégio que estimulasse a criatividade, a autonomia [...], quer dizer, pessoas de um nível socioeconômico muito mais baixo [...], são meninos que nunca estariam na Universidade se não fosse pelo BI, pelo ENEM, eles não estariam. Se estivessem, seria um percentual nesses cursos menos valorizados (P6).

P6 fala deste perfil também abordando a dificuldade que eles apresentam para estudar, pelas condições de vida que apresentam. Quanto a este ponto, a pesquisa da ANDIFES (2011) revela que quase a metade dos estudantes das Universidades federais pertence a classes

populares, com rendas médias familiares, segundo a ABEP, de \$1459,00. No nordeste, 93% dos estudantes residentes universitários pertencem às classes C, D e E. Segundo Mota (2014), 41% dos alunos do BIS, de 2009 a 2011, trabalham fora.

Tem meninos que trabalham em telemarketing, tem alunos que são auxiliar de enfermagem, gente que trabalha em escritório, gente que se matricula em duas, três disciplinas por semestre porque não tem tempo para estudar. Eu tenho empregada doméstica, diarista, tem gente que não estudava a um tempão e que hoje volta a estudar, tem gente que já tem outra profissão, que veio fazer o BI para tentar outra coisa melhor, porque de onde tá não sai do lugar com o que está fazendo, e tem meninos que são mantidos aqui pelas famílias e que são do interior da Bahia, né, de Feira, de Alagoinhas, de Brumado e que estão morando aqui na casa de avós, tias, dividindo apartamento, precisando da bolsa do permanecer UFBA, precisando da bolsa do Permanecer SUS, 300,00 reais, de meninos que dizem assim: “só estou aqui por causa da bolsa”, “só consigo ficar aqui por causa da bolsa”, e pense que é uma bolsa de meio salário mínimo para sobreviver e o que a família manda, manda, sei lá, é para andarem de ônibus, agora estão felizes com o BUZUFBA¹⁵, porque eles podem se mover de lá para cá, é a realidade do país, e eu ainda imagino que tem milhares de meninos e meninas que gostariam de estar nessa situação, então, não estou dizendo que eles são coitadinhos não, estou vendo a inclusão social [...]. O BI promoveu uma inclusão social, nós temos 2000 alunos no IHAC hoje que não estariam na Universidade se não fosse no BI, e se eu pegar o perfil socioeconômico cultural desses alunos, vou ver que é diferente dos alunos do curso médico [...] (P6).

Confirmando a fala de P6, segundo a pesquisa da ANDIFES (2011), 57% dos estudantes dependem do transporte coletivo para ir à Universidade e 45% destes alunos são oriundos da escola pública. Esse perfil condiz com o apresentado na fala de P5:

Então, no mais que seja, por mais que a gente sempre falou, que os estudantes pobres estavam nas privadas, eu não vejo da mesma forma [...]. Eu acho que o BI levou muita gente para dentro da Universidade, de diversas realidades, por causa de idade, por causa de formação no ensino público, por causa de situação de você vir do interior e entrar na Universidade pelo BI, [...] eu acho que se a gente for fazer um estudo, os nossos estudantes têm origens muita mais diversas do que os estudantes dos cursos de progressão linear, sabe? (P5).

Para P8, o aluno do BIS tem características inerentes ao contexto social. A docente aborda dificuldades vividas pelos alunos do curso noturno, para conciliar os estudos com o trabalho. Ainda segundo os resultados da pesquisa da ANDIFES (2011), mais de 1/3 dos estudantes trabalham.

¹⁵ BUZUFBA é o nome dado aos ônibus da própria Universidade que circulam entre os campus da UFBA.

[...] é uma diversidade, né?! Eu não acho que é difícil traçar um perfil, eu não sei se [...], eu acho difícil porque é bem diverso, como essa cidade também é diversa, né? É muito diferente [...], eu dei aula de tarde e dei aula à noite. De tarde é um perfil totalmente diferente, eu dei aula pra calouro de tarde, eles são muito novinhos, 18 anos, eles acabaram de entrar numa Universidade [...], eu acho que de tarde cumpre essa questão da experiência da cidade, e eles estão com esse discurso já, um pouco, eles falam “ah, o BI é bom que dá pra experimentar”, eles falam isso. O perfil da turma da noite é bem diferente. Todo mundo trabalha, o dia inteiro, você vê que a maioria é de uma renda mais baixa, de tarde eu acho que o aluno da tarde é parecido com o aluno dos outros cursos, né? À noite eu acho que já é um outro perfil, é um pessoal que mora mais longe, que já chega mais cansado, que trabalha o dia inteiro, [...] mas, para mim [...], eu tive experiências muito gratificantes à noite, de tarde também (P8).

Diante das falas dos participantes, a tabela 5 mostra uma síntese do perfil do aluno do BIS, na percepção dos professores:

TABELA 5: Percepção sobre o perfil do aluno

RESPOSTAS	Nº	%
Vivem o projeto dialogando com os saberes de forma aberta	6	75
São de origens diversas	5	62
Sentem-se cansados devido à jornada de trabalho	4	50
Em parte possuem um nível sociocultural mais baixo	4	50
Têm mais dificuldades para estudar	4	50
Sabem que o BIS é um estágio preparatório para o CPL	1	12.5
Têm um jeito mais relaxado, mais leve	1	12.5

Na percepção dos professores, os alunos do BIS têm origens bastante diversas, uma boa quantidade deles tem um nível sociocultural baixo e são, na sua maioria, alunos com dificuldades para estudar, principalmente os que estudam no turno da noite e que trabalham durante o dia. Ao mesmo tempo, eles se dispõem a viver o projeto e apresentam um jeito de ser mais leve, relaxado e descontraído no estilo de vida.

4.7 A relação do professor com a UFBA

As reflexões anteriores nos remetem a outros questionamentos dentro do campo de atuação do professor, no que tange a esta nova experiência, qual seja, a relação com a instituição UFBA. Além das dificuldades inerentes ao grande desafio vivido pelos professores na relação com o projeto e na relação com os alunos, a relação com a Universidade foi outro ponto de reflexão, quando abordamos a prática docente. Na fala de P4:

[...] na prática aí tem dois problemas: um é a instituição UFBA, [...] é uma instituição que pra mim tá claro que ela não acolhe o projeto, isso dificulta muito a nossa vida, como profissionais, como docentes, para os alunos, para instituir realmente de vez [...]. Dificuldade efetivamente eu apontaria a UFBA como instituição [...], ela me incomoda muito porque tem o lado bom que se resolve coisas se você for no jeitinho, mas ao mesmo tempo ela personaliza muito as coisas, as coisas não funcionam como devem funcionar, é sempre esse terreno movediço e a UFBA me dá uma sensação de que as pessoas vão caminhando meio sem rumo, eu tenho impressão que a UFBA anda assim, uma falta de gestão mesmo, nem as pessoas que estão nos cargos sabem que rumo dar, elas querem que cada um faça e que brilhem, crescendo, faça você, pode fazer, então eu não acho que o IHAC é algo isolado, é ele que tá sem rumo, é a UFBA que tá sem rumo. [...]. E aí eu acho um projeto como esse tão inovador, um modelo tão diferenciado que a gente tem numa instituição como essa, [...] torna tudo muito mais difícil [...], eu não acho que seja um problema só do IHAC [...]. Quem criou o IHAC foi a UFBA e ela não assume, porque eu acho que ela não se assume como Universidade. Eu acho que o BI saúde, o maior problema que a gente tem, é que a gente meio que tá nadando contra a corrente [...] (P4).

A fala de P4 aponta para a existência de dois modelos de graduação distintos na Universidade, em que um desses modelos, o do BI, não é plenamente assumido pelo conjunto da instituição. Nesse sentido há uma divisão de concepções acadêmicas, na Universidade, o que cria dificuldades na implementação do regime de três ciclos. A fala de P4 é corroborada pelas falas de P5 e de P7, que relatam as grandes dificuldades experienciadas no BIS diante da forma pela qual a UFBA, como instituição, conduz o projeto:

[...] acho que o maior desafio é a Universidade, apesar da gente estar conseguindo [...], ela não é uma Universidade, digamos assim, não sei se existe a Universidade [...] suficientemente livre, inovadora, a Universidade é muito cheia de amarras, assim, e de pessoas que têm autoridade, se acham muito competentes e têm uma relação com o aluno muito autoritária mesmo, então, tudo isso, acho que dificulta as inovações na Universidade, não somente inovação no BI, são muito desafiadas, possa ser, por exemplo, uma realidade que eu tenho como uma realidade de muita dificuldade, pra desempenhar uma função dentro da universidade é muito difícil, muito cheio de burocracia [...], não tenho dúvida nenhuma que ela cresceu muito, mas

acho que você, toda hora, se depara com situações, que você vê que os projetos inovadores da Universidade são muito enfraquecidos, desafiados [...], eu acho inclusive que a gente está passando por um momento de alguns retrocessos, do ponto de vista administrativo, acadêmico, lideranças, são retrocessos [...], a gente não tem as lideranças fortes dentro da universidade, que são lideranças dóceis ao projeto do BI, tipo o Conselho Acadêmico de Ensino, entendeu? (P5).

[...] a proposta em si eu considero, o problema é que tá sendo difícil de viabilizar, porque essa proposta se criou num momento, com certos gestores, o gestor mudou e os que ficaram disseram de palavra que eram comprometidos com a proposta, mas na prática não se põe isso como algo que é legítimo e hegemônico, por exemplo, para eu poder dizer que o aluno pode se inscrever, as outras unidades têm que ter vagas para a gente, mas eles não dão vaga para a gente, então essa luta pela interdisciplinaridade é difícil de instalar, quando os outros não estão nem aí com o BI, e eles receberam professores, receberam recursos, não era só um contrato de palavra, eles se beneficiaram com esse BI, mas não cumpriram com o que tinham que cumprir, e não tem gestor que faça valer isso [...] e isso eu acho que está de alguma maneira inviabilizando o projeto original do BI [...] (P7).

Lacan (1968-1969/1992), no seu seminário, livro 17, ao falar do discurso universitário, nos conduziu à reflexão de um discurso que se sustenta na burocracia e nos títulos acadêmicos, um discurso onde o sujeito é convocado a submeter-se ao que é estabelecido pela Universidade, o que condiz com as falas dos participantes acima referidas. Neste discurso, no que tange à relação com a Universidade, professores e estudantes não são convocados nas questões referentes às dificuldades de efetivação de projetos acadêmicos inovadores. A burocracia, a descontinuidade da gestão e o conservadorismo retardam as transformações necessárias ao bom andamento dos processos, em diversos níveis.

Na percepção de P3, por sua vez, a relação com a instituição é difícil, mas é uma questão de tempo a assimilação desse processo pela UFBA:

Olha, é uma relação difícil, né, não é fácil, como tudo que é novo. Eu acho que nós conseguimos cada vez mais, ela é uma prática, um modelo, que vai sendo assimilada a prática, ou assimilado o modelo, [...] essas coisas vão sendo assimiladas, pela própria instituição, pela UFBA. A repetição, parece que as pessoas vão introjetando essas coisas, já se fala dos BI. Alunos já entram, já não é mais estranho pedir vaga, aquilo parece que é uma rotina, de certa forma, vai repetindo. Eu acho que cada vez mais algumas dessas barreiras vão sendo quebradas, claro que tem ainda resistências, [...] as pessoas vão se familiarizando com isso. Isso já existe, isso já tá, já faz parte inclusive dos cursos do MEC, os bacharelados (P3).

Para P8, tudo é muito novo. Ela fala da relação com a UFBA, a partir da percepção dos alunos e dos colegas de trabalho:

Olha, eu tenho uma percepção [...]. Que a estrutura da UFBA é muito conservadora ainda e não consegue incluir o IHAC. Mas acho que também falta ao IHAC definir o que é que ele quer ser. Até para poder ser incluída, “então vocês são isso dentro da universidade, né? ”. Até porque fica muita coisa, vocês são isso, vocês são isso, um círculo, então vocês vão ser uma continuação do segundo grau, vocês vão ser o quê? Vocês vão ser um programa de massa, ou vocês vão ser um programa experimental? o que é que quer ser? Acho que quer ser tudo também, acho que pode ser tudo também, mas essa questão de querer ser tudo também não pode ser tão rápido, porque se tudo for em uma estrutura conservadora não se entende. Eu vejo que alguns alunos falam que são maltratados em alguns cursos, [...] eu acho um absurdo isso, que os outros professores têm preconceito com os alunos do IHAC, é o que eu ouço, dos alunos [...]. Olha, o que eu ouço fora do IHAC [...], todo mundo falava assim pra mim: “Nossa! Você vai pra menina dos olhos da universidade, o IHAC é a menina dos olhos da universidade”. Eu falei: “sério gente? ”. Isso é a visão que eles têm [...], “lá você vai ver, tá tudo novinho, aqui é tudo caindo aos pedaços”; “Nossa, você tá indo pro lugar onde todo mundo quer [...], sabe, todo mundo tá de olho”. É uma visão que é engraçada, que aqui acham que não, né? Que acham que ninguém quer o IHAC, fora do IHAC ele é a menina dos olhos da Universidade. E você não sabe o que é que é na verdade (P8).

A docente acima chama a atenção para um aspecto muito importante, que diz respeito à identidade do IHAC. Esse instituto, por sua natureza interdisciplinar, tem uma vocação para identidades múltiplas, que ressoam tanto dentro da unidade, tanto fora dela. Ressalta ainda que o IHAC é muito bem visto por alguns seguimentos externos a ele, numa proporção muito maior do que imaginam seus membros. Ao mesmo tempo, P8 lembra que a UFBA é uma instituição e que tem burocracias que não podem ser desconstruídas tão facilmente, o que nos conduzem, novamente, ao discurso universitário (LACAN, 1968-1969/1992). Diz P8:

Eu falei dessas coisas que os colegiados são separados, né? Que deveria ter uma integração, mas eu estou meio que [...] se funcionaria de outra forma. Eu também não sei, porque existe uma burocracia na universidade [...], na universidade são departamentos, a universidade é formada por departamentos, então [...] eu não sei se funcionaria de outra forma também, mas eu acho que existe uma vontade de fazer diferente [...], minha e dos outros professores da equipe da saúde, eu acho que todo mundo daquele IHAC tem um compromisso de tentar fazer a coisa diferente do que a Universidade é hoje [...]. Eu percebo [...] os departamentos [...], a burocracia, existe uma estrutura conservadora que é difícil muito de vencer [...] (P8).

P1 se mostra também mais otimista quanto à relação com a instituição, apontando como dificuldade maior a questão do espaço físico:

Eu não tenho queixas com relação à instituição enquanto IHAC [...]. Enquanto UFBA, eu sinto diferença da Universidade privada, a gente não tem tanta liberdade o quanto a gente tem aqui na Universidade pública, a gente tem um grau de autonomia mais elevado aqui, não tenho queixas [...]. Eu não tive nenhum empecilho enquanto docente pesquisadora dentro da UFBA por ser do IHAC, a gente sabe que tem algumas instituições que são contra o IHAC. Eu não tive nenhum problema. [...]. Primeiro físico, né? Agora que a gente conseguiu uma salinha, eu acho que essa foi a primeira dificuldade que eu encontrei quando eu vim pra cá [...]. Eu cheguei aqui e não encontrei lugar para sentar, para esperar para dar aula, mas aos poucos a gente vai se adaptando, vai conseguindo [...], essa foi a minha primeira dificuldade (P1).

A docente acima destaca a boa acolhida que teve no seu ingresso, tanto pela instituição UFBA como pela unidade IHAC. Ela chama a atenção para um problema que diz respeito à falta da infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades docentes. Uma outra dificuldade apontada pelos professores se refere à relação que uma grande parte dos alunos do BIS têm com a entrada no curso de medicina. Essa é uma das questões mais discutidas nas reuniões do colegiado e foi bastante abordada na 1ª oficina realizada pelos professores, que teve a intenção de refletir sobre os problemas enfrentados na prática. Isso é bem colocado por P2 e por P4, quando questionados quanto às dificuldades:

A gente tem um problema que é muito típico do BI Saúde, que é essa questão da concorrência de medicina ser muito grande [...]. Então, é muita queixa relacionada à preocupação em entrar em medicina, mas se você for ver não tem queixas do curso em si [...]. Eles estão sempre na internet atrás dos scores, querem saber os scores um do outro, estão sempre competindo e eu acho que isso cria essa competição entre eles mesmos [...]. É uma dificuldade para eles aceitar essa realidade da competição, né, cria dificuldade, porque é isso, eles estão sempre preocupados com aquela nota que vai parar o score deles, não estão necessariamente preocupados se o trabalho foi bom, se não! É sempre a preocupação “minha nota tem que ser boa e a do outro mais baixa” e eu acho isso super complicado. Eles se instigando o tempo todo e para o relacionamento deles eu acho muito complicado [...]. Dificulta sim, porque a ideia é que eles todos se ajudassem, né? Muitas vezes eles não se ajudam porque eles têm a preocupação de um ter uma nota melhor do que o outro, na concorrência eles sempre estão com essa preocupação... Eles chegam aqui, alguns chegam muito focado nisso, às vezes até sem abertura para novas possibilidades, isso é um problema muito do BI de saúde, eu vejo os outros sem tanta competição (P2).

[...] você pergunta para qualquer estudante, ou ele quer direito, engenharia ou medicina. O aluno que entra aqui em grande parte é medicina, se a gente, por exemplo, vetasse a medicina, não vai mais dar, seria um outro BI, eu tenho certeza, então isso é um problema [...], ele entra aqui querendo isso e a gente diz não é isso, a gente não pode estimular, claro que a gente não pode ser um pré-vestibular, ajudando ele a entrar em medicina, mas ao mesmo tempo a gente é super pressionado para isso. Então a gente não quer colaborar com isso, eu vou dar orientação e as pessoas querem saber como

está a questão do escore, aí eu falo assim: É medicina? Não quero discutir medicina aqui, não tenho nada a ver com isso, não estou aqui para isso, sou professora do BI e o que me interessa discutir na orientação é a sua formação aqui [...] (P4).

Essa questão dos alunos do BIS associarem a entrada no BI como uma forma, talvez mais fácil, de se chegar ao curso de medicina, associada à elevada concorrência entre os mesmos, é considerada pelos professores do colegiado como um dos grandes problemas vividos no curso. A exacerbada competição atrapalha a colaboração entre os alunos, interferindo, às vezes, nas suas relações interpessoais. Embora em menor escala, esse problema reflete um dos pontos abordados pelo projeto REUNI (BRASIL, 2007), que é a limitação do acesso à Universidade. Entretanto, se por razões também culturais, os estudantes optam pela transição para o curso de medicina após o término do BI, tal aspecto precisa ser considerado e estar presente nos encontros dialógicos com os estudantes.

Ao mesmo tempo em que falam sobre as dificuldades institucionais, os professores, pela própria relação com o projeto e pelo desejo de que as coisas possam melhorar, trazem algumas sugestões. As falas abaixo refletem isso:

[...] a UFBA precisa dizer o que ela quer, ela quer o BI, ela quer o BI como porta de entrada, né, ela vai acolher esse projeto, dar sustentação, isso vai dar um rumo para nossa vida, enquanto não fizer isso a impressão que eu tenho é que a gente fica nadando e morrendo na praia [...]. A questão é de fato do gestor da universidade dizer: bom, nós queremos o BI, na entrada. Vocês vão montar isso, mas nós queremos, é a nossa proposta [...] (P4).

No meu ponto de vista, ele tem que ter um domínio na perspectiva ideológica mesmo [...]. Então eu acho que a gente deve encontrar meios dessa formação mais ampla dos conteúdos, de uma formação que dê uma [...] densidade ao título [...]. O projeto não trata disso [...]. Acho que o projeto foi construído no momento em que isso não poderia acontecer [...]. Eu acho que, com relação à formação do BI, eu proponho, eu tenho uma ideia de que a gente precisa rever os componentes ou os conteúdos obrigatórios, né? Com relação à Universidade e com relação à sociedade e ao estado, eu acho que a gente tem que trabalhar no sentido de fazer o projeto existir. Então, por isso que eu penso que a gente deveria fazer ações com os próprios estudantes nas suas unidades, falando, incentivando [...], porque hoje a gente tem uma circunstância de muitos estudantes, de muitas vagas que estão ociosas [...], estudantes que não completaram, estudantes que não se matricularam, estudantes que se matricularam e não cursaram, e assim por diante [...]. Assim, a gente quer garantir que exista uma mobilização do estado para o ingresso na Universidade federal pelos BI, sabe? Aí você vai me perguntar: “tem estrutura para isso? ”. Não posso ser ingênua, não tem estrutura (P5).

As docentes acima sugerem que a administração central da UFBA assuma e coloque em prática a proposta do regime de ciclos em toda a Universidade. Propõem ainda uma

avaliação do projeto pedagógico no sentido do fortalecimento da terminalidade do curso. Apontam para a necessidade de melhoria da estrutura, para que possa haver um maior preenchimento de vagas, viabilizando o BI como porta de entrada para os cursos de progressão linear. As falas abaixo também seguem nessa direção:

[...] temos ainda de avançar no sentido de viabilizar mais, por exemplo, os dois ciclos. A gente ainda tem muitas coisas paralelas acontecendo, então a gente fala de BI e CPL (curso de progressão linear), então com dois ciclos não faz nem sentido em falar em CPL, o primeiro ciclo [...] tem que pensar ainda os currículos, ajustar essas coisas, estamos no momento [...], você acompanhou, você vem acompanhando, de discutir, por exemplo, na saúde que é que a gente quer repensar no projeto, se é importante a gente colocar mais a formação no campo da saúde, a gente precisa colocar mais um componente, tirar, o que é que as outras unidades [...]. Então é esse momento [...]. O debate, ele é importante, é contínuo, a negociação, ela é contínua, é um processo contínuo, é um processo de negociação e nesse processo de negociação, né, todos os atores participam, é um processo político (P3).

A proposta, na medida que a gente aprofunda, é que a gente vai poder perceber o que é que a gente precisa ir além [...]. Precisamos explorar mais o componente contemporaneidade, precisamos explorar mais o componente cultura e eu acho que se a gente fizer isso, aí as outras coisas vão surgindo [...]. A questão do campo da saúde, o curso foi todo montado em termos temáticos. Talvez [...], tem muita coisa que temos que consertar, mas no processo, a cada semestre com a turma, com os alunos [...], os próprios alunos vão se mostrando no caminho [...] (P6).

A proposta dos Bacharelados Interdisciplinares é recente, encontra-se, podemos dizer, em seus primeiros anos de existência e, com certeza, são vários os ajustes que vão surgir como efeito da própria prática. Alunos, professores e gestores precisam ficar atentos para as grandes contribuições que podem fazer, refletindo sobre a Universidade neste novo cenário. Segundo Wanderley (1994), a Universidade deve ser compreendida em sua totalidade, situando-a historicamente e contextualmente, pois a mesma guarda relações com as estruturas e processos sociais da sociedade, e está calcada em três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Para o referido autor, "Como instituição social, a Universidade articula o ensino, a pesquisa e a extensão nos níveis mais elevados da política educacional de um país, satisfazendo os requisitos prefixados pela sociedade" (WANDERLEY, 1994, p. 9). Aqui, não podemos deixar de abordar a grande importância que o programa de pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (EISU) possui, ao colaborar com discussões em sala de aula e com o desenvolvimento de pesquisas que, em parte, versam sobre essa nova experiência.

4.8 A relação dos professores entre si e a percepção dos colegas

A relação com os colegas foi um dos pontos abordados nas entrevistas e observado durante os encontros, nas reuniões do colegiado. Este é um tema relevante para a proposta, porque aponta para pontos de identificação entre os docentes, na relação de trabalho, aspecto já discutido anteriormente a partir das contribuições freudianas, que denunciam a implicação com o projeto do BIS. Na fala de P4, a relação com os colegas é perpassada pela relação com a Universidade:

[...] a gente tem um respeito, eu pelo menos tenho muito respeito, porque são pessoas que eu sei de onde veio [...]. Eu acho que o BI é uma coisa diferente para cada um [...], a impressão que eu tenho é que entre nós também, eu acho que tem gente que veio porque era opção de entrar na Universidade, não era bem querer estar aqui, mas isso também não interfere o quanto eu me comprometo com esse lugar, e aí vem a diferença [...], eu tenho a sensação de que é um grupo muito comprometido, mesmo que não seja exatamente onde eu queria estar, mas já que estou, vou fazer disso o melhor do que eu posso, essa é uma sensação que eu tenho. Quase o grupo como um todo é um grupo que se respeita, mesmo que a gente tenha divergências, tenho uma sensação de um respeito pelo trabalho do outro, pela trajetória do outro, isso eu acho que é fundamental (P4).

Observamos, nas falas acima, a valorização do respeito nas relações entre os professores e do comprometimento de todos com o projeto do curso. Entretanto, uma das docentes chama a atenção para a importância do fortalecimento da coesão no processo grupal, na direção da construção de uma identidade forte e de uma maior atuação política junto à instituição, como pode ser visto na fala abaixo:

[...] institucionalmente sim, eu acho que o grupo pode ser mais coeso e, mais forte e mais unido, faria a pressão. Assim, não faz pressão, a chave de tudo isso é quanta coisa um grupo tem, quanta identidade tem com o projeto, tanto na medida dessa identidade você tem força para enfrentar os desafios, senão você tá largado ao que é possível fazer individualmente, ou outros deixem que você faça (P7).

É relevante destacar que a Universidade é um lugar de construção de saberes e, ao mesmo tempo, é um campo que possibilita a subversão das estruturas discursivas (ALBERTI, 2000). Lacan (1964/2003), no Ato de Fundação da sua escola, aborda o tema da transferência de trabalho entre os membros daquela instituição. Fazendo uma extrapolação desse conceito para o funcionamento de outros grupos, percebemos que, no BIS, o saber é transmitido de um sujeito a outro, quando alguém transmite algo de sua experiência, que resulta do seu próprio

trabalho. Ao falar das relações com os colegas, os professores trazem a experiência de diálogo e troca com colegas, inclusive de outros BI, como fundamental para a prática da interdisciplinaridade, como nos mostra a fala de P1:

Tem colegas que a gente tem mais afinidade, tem outros que tem menos. Tem colegas que a gente consegue desenvolver trabalho em parceria, outros não. Mas eu acho que aí é cada um, né? O perfil individual de cada um. A maioria dos professores do BI de saúde eu consigo ter uma relação saudável, eu consigo desenvolver o trabalho em equipe, a gente consegue sentar e elaborar um cronograma, pensar em uma turma juntos [...], acho legal! Trabalhar em equipe, esse é o primeiro passo para ser professor do BI. Acho que o trabalho em equipe que eu estou conseguindo desenvolver aqui, acho bem interessante, a interdisciplinaridade, né? Como a gente não é focado em uma profissão, [...] eu desenvolvi trabalho com professores do BI de artes, do BI de saúde e foi maravilhoso. Então, qual é o outro curso CPL que dá abertura para trabalhar em equipe, de uma forma tão interdisciplinar? São vários olhares, para diversos campos (P1).

P5 considera que o grupo de professores do BIS se diferencia dos grupos dos demais BI por ser um grupo pequeno. Na sua visão, isso faz com que a responsabilidade de cada um se torne maior, como podemos ver em sua fala abaixo:

[...] os estudantes dizem que têm muitos professores que vieram para cá para responder a seus projetos de pesquisa e dão aula sobre seus projetos de pesquisa. Eu não vejo que as coisas sejam assim entre nós no BI Saúde, nós somos poucos, não temos condições de ficarmos respondendo aos nossos projetos de pesquisa. Agora, se isso acontece, eu sei que realmente tem em outros BI professores que dão o mesmo componente desde que entraram [...]. Nós fomos submetidos a uma mesma avaliação de entrada, nos igualamos na entrada, claro que tem as diferenças, as capacidades, as competências de cada um, mas nessa situação você não veio pra cá pra ensinar uma coisa do seu interesse a vida inteira, do seu doutorado, não! (P5).

P2 aborda a relação com os colegas como positiva, principalmente por ser um projeto novo, em que todos se ajudam mutuamente:

Toda a equipe de professores daqui eu acho muito acessível, estão sempre disponíveis, eu acho que isso é uma diferença, que tem professor o tempo todo [...]. A relação dos colegas no BI Saúde eu acho muito boa, mas uma coisa que eu acho que também ajuda é que [...] o projeto é recente [...], a gente discute com todo mundo os programas, que às vezes nesses cursos mais antigos não acontecem, porque o programa já é estabelecido [...]. Aqui não, todos se mexem e também a gente discute o programa, né, com todos os professores que dão aquela matéria, mas, por outro lado, tem uma coisa muito boa que é que a gente tá tentando construir os programas curriculares, novas propostas, filmes, aulas conjuntas, né, isso aí é o que

trouxe de bom, como o curso é novo, todo mundo tá simultaneamente construindo, tanto que eu não vejo problema de relacionamento mesmo, todo mundo chegou mais ou menos no mesmo momento, então eu acho que isso ajuda. De mais significativo, eu acho que é a gente tentar ampliar os horizontes, tanto nosso como dos nossos alunos, é o que eu acho mais importante [...] livros diferentes, filmes diferentes, cada um sugere uma bibliografia, cada um sugere um livro, cada um sugere um autor, imagine a enormidade de coisas novas que você vai conhecendo (P2).

P8 concorda com isso e disse gostar muito do trabalho de seus colegas. Ela lembra de um momento em que escutou, na reunião do colegiado, a proposta de um fazer mais aberto e flexível, que o BI possibilita:

Eu gosto muito, assim, da forma como os outros professores lidam com o “fazer” [...]. Eu lembro da primeira vez que eu estava em uma reunião do colegiado, eu lembro que alguém falou: “são fechados mas também são abertos, sabe, tem que ter uma flexibilidade”, e eu achei muito importante isso [...] P8.

Para P3, a forma como o BI funciona contribui bastante para a dinâmica grupal. A docente ressalta a riqueza do corpo de professores do instituto:

Eu acho que nós temos um grupo que é muito interessante, esse grupo do IHAC, temos formações muito distintas, experiências, trajetórias muito distintas, isso eu acho uma riqueza, tá? Eu acho que as pessoas não se deram conta de tantas coisas bacanas, interessantes, que podem acontecer aqui dentro [...]. Eu vejo que a gente começa a viver um cotidiano, [...] ela tem um certo [...] de pesquisa, de ensino, nas reuniões, nos encontros, né, pós-graduação, a gente tem uma dinâmica aqui interessante. E é uma dinâmica, e é um produto interessante, é um produto de pessoas muito diferentes, é uma diversidade, é um instituto que dá um caldo legal, mas eu acho também que as pessoas percebem isso, né, [...]. Os bacharelados têm uma função que pode fazer a diferença na formação geral da UFBA [...]. Eu tenho uma característica que é realmente tentar negociar essas coisas, vejo que pode dialogar mais essas diferenças, né, então eu gosto muito, eu acho que é um ambiente interessante para o trabalho, para as atividades acadêmicas, para as reflexões, né, ainda que eu veja que alguns colegas são mais engajados do que outros, como em qualquer Universidade de ensino (P3).

As palavras acima valorizam espaços de natureza relacional e interativa, que buscam a construção de um saber-fazer na prática, na sala de aula. Tratam-se de espaços focados na escuta, espaços para questionamentos e análise das experiências vividas, fracassos, sucessos e impasses. Lacan, ao escrever *Direção do tratamento e os princípios de seu poder*, para falar sobre a interpretação como algo que incide na divisão do sujeito, no contexto da clínica, diferencia o conceito de “interpretação” do conceito de “confrontação” e define confrontação

como intervenções verbais, “uma formulação articulada para levar o sujeito a ter uma visão (insight) de uma das suas condutas” (LACAN, 1958/1998, p. 598). Trata-se de uma confrontação com seu próprio dizer, que possibilita implicação com o que se faz.

Segundo Almeida (2012), podemos articular essa contribuição de Lacan com as práticas docentes no BIS, pensando o contexto da educação como espaços onde os professores podem se confrontar pelo saber, não-saber, desejo, verdade e fazer, possibilitando uma transmutação no sujeito. A autora sugere que o termo confrontação seja aplicado à análise das práticas docentes, com a intenção de que o professor possa se implicar no que faz, através da interrogação da conexão entre conhecimento e saber. Isso convoca o professor a se posicionar frente ao ato educativo, como sujeito dividido, como proposto por Lacan (1970/2003).

A necessidade de um tempo maior, junto com o grupo, para discussão e troca de experiências é demandado por P4, já que o tempo dos encontros tem sido insuficiente para possibilitar o exercício da confrontação e da reflexão acerca de questões que transcendem os aspectos administrativos:

[...] o tempo que a gente tem de grupo, que é uma vez por mês no colegiado, embora sejam quinzenais, mas a gente quase não consegue fazer, a gente entra no processo, a gente discute algum ponto que é eminente, que foi demandado pela direção, conta um pouco alguma coisa que tá acontecendo, de polos distintos, a gente efetivamente nunca discute nada, né, então, aí a gente de alguma forma não tem problemas. Quando a gente vai discutir com outro componente, quando a gente vai discutir, esses encontros que estão acontecendo fora, aí a gente começa a ver que os problemas surgem. As contradições, contrapontos, asteriscos, pontos de vista, aí provavelmente surgiria uma série de coisas que acabam não surgindo por conta dessa rotina, né, meio que dando conta da burocracia administrativa e não há tempo para reflexão [...]. É muito bom estar trabalhando com pessoas que você dialoga, que falam sua língua, que você pode trabalhar junto, pra mim é fundamental em um projeto como esse inclusive, tem pessoas que você pode dialogar, querem construir alguma coisa com você, então isso é fundamental [...]. Você pode estar num lugar fantástico, você não tem nada a contribuir, tá tudo pronto, você só tem que executar, eu acho muito ruim, isso é muito bom aqui (P4).

P6 aborda a dificuldade do trabalho em equipe, pelo fato das pessoas não serem preparadas para um olhar de grupo e percebe, na proposta do BI, uma oportunidade de mudança e de abertura para a heterogeneidade. A interdisciplinaridade, como proposta, solicita dos professores trocas, diálogos e discussões nas relações interpessoais, com a finalidade de ações conjuntas. Japiassú (1976) identifica quatro tipos de obstáculos à prática interdisciplinar: epistemológico, institucional, psicossociológico e cultural. Entre os citados, o mais importante, segundo o autor, é a superação dos obstáculos institucionais, com sua

cronificada história de separação do saber por disciplinas. O autor também aponta o seguinte: “O regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistras, permite ao especialista dividir para reinar” (JAPIASSÚ, 1976, p. 94). Vejamos o que P6 nos diz sobre isso:

[...] é preciso trabalhar com uma equipe... A dificuldade de organizar o trabalho em equipe é porque as pessoas não foram qualificadas a trabalhar em equipe, porque as equipes são heterogêneas, ou seja, há uma valorização social diferente para cada profissão. Então, algumas profissões são consideradas, tipo, de alto valor [...] e outras não são tão valorizadas, né, então isso faz com que o trabalho em equipe seja difícil de se consolidar, ainda mais quando cada profissional não sabe o que o outro faz. Por quê? Porque ele entrou na Universidade naquela profissão, não é, então além dele só saber daquela profissão, e não saber da dos outros, ele ocupa um lugar no conjunto da equipe que é definido previamente a ele. (P6).

O trabalho em equipe, neste contexto, mostra-se fundamental, nos espaços de troca e de diálogo. Segundo Fazenda (1978), o trabalho interdisciplinar solicita grande dedicação dos participantes da equipe, o que exige condições de espaço e tempo. Ainda no pensamento da autora, para a interdisciplinaridade acontecer, dependerá da participação gradativa dos integrantes, num trabalho de equipe em que estejam dispostos a vivenciar esses atributos para consequente consolidação de atitudes. Na fala de P7, a necessidade de maior diálogo entre os professores do grupo se mostra bastante forte:

[...] minha impressão é de que não sentam para pensar as dificuldades que a gente tá tendo para levar a cabo um projeto que é aquele pelo qual nós entramos, entendeu? É levar com a barriga, [...] dos gestores da reitoria, digamos, dos produtores e tudo mais, o que eu sinto é que a cara que tá tomando o BI é a cara que os gestores, que não somos nós, estão querendo dar, e que não encontram resistência por parte dos meus colegas, né? [...] Não entrei em um projeto que venha a ser vulnerável ao gestor, é um projeto de BI, que todos que entrássemos puxássemos para ele, né? E o que eu estou vendo é que não, é muito frágil o grupo, muito frágil o grupo, eu não sei se todos queremos a mesma coisa, não sei o que cada um quer, eu sei o que é que eu quero, mas me dá impressão de que não temos [...], eu não tenho muitos interlocutores, entendeu? [...] eu não sei o que os outros querem da gente, [...] eu sinto falta de um projeto coletivo, eu sinto falta de uma coesão de grupo, eu sinto falta da discussão mais estruturante, [...] eu sinto de que não há uma identidade de projeto do grupo, eu sinto (P7).

Diferentemente do que foi apresentado por outros professores, a fala da docente acima reflete um sentimento de preocupação em relação a identificação do grupo com o projeto e a sua capacidade de lutar por sua identidade. Sinaliza, também, o seu sentimento de solidão, de falta de diálogo e de interlocução. A necessidade de espaços de diálogos, trocas, falas e escuta

entre os professores mostrou-se bastante forte, diante de um contexto permeado por crises e desafiado por novas propostas. Uma experiência maior de troca e de diálogo oportunizaria a esses professores se escutarem diante das questões levantadas e seus possíveis efeitos. No discurso universitário, o saber está no lugar do agente, é ele que move as relações que nele se fazem, é ele que agencia o discurso. Inserir o discurso analítico na Universidade é colocar o saber inscrito em um fundo de não saber, produzindo efeitos na subjetividade dos sujeitos em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as contribuições contemporâneas, a partir de estudos e pesquisas na interface da educação com a psicanálise, especialmente no que diz respeito às reflexões feitas por Freud e por Lacan, no decorrer das suas obras. Por considerar o ensino superior como um campo propício a estudos, principalmente se levarmos em consideração a proposta inovadora da reforma universitária – vigente no Brasil desde 2007 – e seus possíveis efeitos nas relações, nesse cenário, destacamos a importância de estudos que abordem as relações e as práticas docentes, na percepção dos professores.

A implantação do BI, no contexto da UFBA, é um caminho que vem sendo experienciado por alunos e professores. A crise vivida pela Universidade serviu para que mudanças acontecessem a partir de uma reforma intitulada Universidade Nova. O BIS surge com o propósito de formar bacharéis da saúde mais críticos e mais sensíveis aos problemas contemporâneos. Diante desse novo cenário, repensar as práticas docentes na relação professor-aluno-instituição se faz necessário, já que mudanças na formação, com propostas inovadoras, solicita repensarmos a função do professor, sua relação com o novo projeto e o que ele solicita de ajustes na relação dos professores com alunos, com a instituição e com colegas de trabalho.

Todo o estudo teórico, realizado neste trabalho, possibilitou um percurso nos escritos de Freud e de Lacan sobre o tema da educação, trazendo a importância da subjetividade, quando falamos do ensino. As contribuições da psicanálise sobre as relações nos possibilitam pensar que a relação transferencial, vista por Freud como universal, se faz também presente no âmbito da educação, mostrando o quanto é importante a compreensão desse conceito para que possamos, cada vez mais, aprofundar e problematizar o estudo das relações nesse cenário, como bem colocou Freud: “(...) é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 2014/1980, p. 286).

As contribuições de Lacan à teoria do ensino, a partir da experiência do seu próprio ensino e o seu interesse pelas questões do sujeito, mostram o quanto ele resistiu ao par professor-aluno no formato que coloca o professor na posição do ativo e o aluno na posição do passivo. Para ele, o ensino é como um pêndulo, que se movimenta entre quem ensina e quem é ensinado, ressaltando a relação professor-aluno como uma relação dialética. O espaço para o ensino é o espaço para o desejo e para o saber produzido por cada sujeito, a partir da transferência, diante de um saber não-todo.

Mesmo que o ensino, na modalidade contemporânea, não mais trate do aluno como um sujeito passivo, não podemos negar as contribuições da psicanálise, por destacar a importância do conceito de sujeito, quando trata do desejo de saber, que é de onde tudo parte. Então, como, afinal, os professores estão experienciando essas relações nas suas práticas? Vimos o quanto colocá-los no lugar de sujeitos divididos, a partir do momento que os convidamos para falar, possibilitou aos professores trazerem suas inquietações quanto ao novo desafio; as inseguranças com relação ao saber-fazer, diante das inovações propostas; suas tensões com a “velha UFBA”; a relação com os pares, com a angústia do novo, angústia essa que faz produzir; o questionar da disciplinaridade e as tensões deste novo modelo de formação com a lógica mercantil que ainda permeia o ensino, compondo o mal-estar em nossa civilização, apontado por Freud desde os primórdios da psicanálise.

Diante do material que foi coletado a partir das falas dos participantes, no que tange à experiência desses professores, é possível considerar que a relação de identificação com o projeto do BIS foi unânime, na medida em que foi vista, principalmente, como uma possibilidade de mudança na estrutura vigente. Os professores falam da docência como uma prática contínua, dialética, relacional, que solicita implicação, energia e disponibilidade. Mostram o quanto a escolha pela docência, no processo de formação, se torna outro diferencial quando abordamos a necessidade de flexibilidade e abertura ao novo, na forma de conduzir as aulas de maneira interdisciplinar. Temas mais gerais são propostos em um espaço de abertura de possibilidades, que convoca os professores a um fazer diferente. Soltar o seu objeto de estudo, que o torna um especialista e pesquisador na sua especificidade, e poder olhar o objeto de uma forma que vai além do seu conhecimento marca uma das diferenças da proposta do BI.

A percepção dos professores, quanto ao perfil dos alunos do BIS, traz, como ponto fundamental, a heterogeneidade desses alunos, a liberdade, mesmo que relativa, que eles apresentam, ao transitar pelas unidades e ao dialogar com os saberes. Os docentes consideram as relações com os alunos do BIS como mais próximas e mais afetivas, em comparação com suas experiências anteriores, o que corrobora com a proposta do projeto do BIS (UFBA, 2010), que tem em vista uma formação mais humanística. Isso nos leva ao perfil do professor do BIS, que, segundo os próprios participantes da pesquisa, precisa ser mais flexível, aberto ao novo, que se interesse pela graduação, que esteja disponível para escutar, levar à produção de um saber e que saiba trabalhar em equipe. A valorização do respeito nas relações entre os colegas mostrou-se fundamental. Entretanto, uma das docentes chamou a atenção para a necessidade do fortalecimento da coesão grupal na construção de uma identidade forte, que

leve a uma maior atuação política junto à instituição. A responsabilidade de cada um, a condição de disponibilidade de espaço e tempo para a consequente consolidação de atitudes é fundamental para a construção de uma identidade grupal.

A relação com a instituição UFBA é outro grande desafio. Lidar com a instituição diante de questões burocráticas e de gestão, enraizadas e cronificadas a partir de um modelo político e administrativo considerado como tradicional, tem sido um ponto de tensão na experiência deste novo projeto. Este ponto nos remete ao trabalho em equipe, que inclui a relação com a instituição e com os colegas de trabalho, já que o projeto do BI solicita uma articulação grupal bastante significativa diante dos seus fins. Na relação com os colegas, com os alunos e com a instituição, a interdisciplinaridade foi um aspecto destacado pelos docentes como crucial deste projeto. Vimos que a interdisciplinaridade convocou os professores a uma mudança de posição em sua prática docente, no BIS, permitindo uma circulação por diversos discursos.

As considerações produzidas ao longo deste trabalho nos estimulam a continuar com estudos e pesquisas na interface da educação com a psicanálise, levando sempre em consideração o conceito de transferência como norteador das relações inerentes a esse cenário. Torna-se importante inserir, no contexto acadêmico, o ato da palavra com a intenção de criar uma nova Universidade, lugar de trabalho onde o discurso psicanalítico possa permear as relações, produzindo reflexões e troca de experiências ente seus membros. Como bem colocado por alguns professores, essa é uma prática que produz angústia e, pela leitura psicanalítica, a inovação só se dá sob angústia, principalmente quando podemos refletir e falar sobre ela.

Como psicanalista, docente e pesquisadora, me sinto afetada por este estudo em vários aspectos. Inicialmente, pelas significativas contribuições que venho encontrando na obra de Freud e de Lacan, para a interface da psicanálise com o ensino, muito mais do que eu supunha encontrar, e pelo quanto estas leituras e reflexões têm me mudado como docente na prática em sala de aula. Em segundo lugar, a comprovação de que é possível fazer pesquisa utilizando a psicanálise como matriz teórica, com seus conceitos norteadores, como referencial teórico para a análise do conteúdo, a partir das falas dos participantes, em um estudo de caso. A prática clínica, como contribuição na escuta, foi um grande diferencial, principalmente na condução das entrevistas. Por fim, este estudo me afetou por eu ter tido a grande oportunidade de estudar e pesquisar sobre a Universidade dentro da instituição na qual me graduei e pós-graduei, com o suporte da psicanálise, teoria que me conduz e que me capturou, dentro da própria UFBA, desde 1982.

Este trabalho pode ter sido um ato de uma grande ousadia, mas o desafio foi muito enriquecedor. Foi ousadia, no sentido de trazer os conceitos da psicanálise para o contexto do ensino superior, principalmente o conceito de transferência e a teoria lacaniana dos discursos, com a intenção de sugerir que a psicanálise circule mais no cenário do BI, inclusive como componente curricular, e que os seus conceitos sejam pensados e discutidos como suporte para a formação contínua de professores, através de espaços para discussões e trocas que possibilitem, a cada um, no grupo, um confronto com a sua prática, contribuindo para as práticas em sala de aula e, conseqüentemente, para as relações professor-aluno-instituição.

Este estudo nos mostra a importância de caminharmos também na contramão da lógica perversa do capitalismo, que engessa as práticas e, conseqüentemente, as relações. Aponta para a necessidade de que a fala possa circular, permeada pela angústia e desamparo de sujeitos no exercício de uma profissão considerada como “impossível”, por Freud (1937), se não leva em consideração o sujeito, o desejo de saber e o saber como não-todo. Considerando as entrelinhas dos discursos, pode-se ver a educação como algo que, ainda que permeado por uma dimensão de impossível, pode-se fazer, a partir de novos laços sociais que se diferenciam dos estabelecidos pelos discursos universitário e do mestre, tal como apontados por Lacan. Esperamos que esta pesquisa contribua para este novo cenário, que nos convida a mudanças, como profissionais da educação, na direção de uma formação mais humana, flexível e livre de engessamentos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, S. Psicanálise: A última flor da medicina. In: Alberti, S. & Elia, L. (Orgs.) **Clínica e Pesquisa em psicanálise**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- ALMEIDA, S. F. C. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.17, n.1, p.76-87, jun. 2012.
- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: **A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.
- ANDIFES, **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, DF, abr. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 abr. 2012.
- BRASIL. LDB – **Lei de diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 fev. 2013.
- COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.1, n.1 (jan./jun., 1992). Salvador: UNEB, 1992.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977**. (Tese de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1978. 111p.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: Um Projeto Em Parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.
- FREUD, S. As neuropsicoses de defesa. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1894/1980. V. 03. p.53-82.

_____. Estudos sobre a histeria. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1895/1980. V. 02. p.11-36.

_____. Interpretação dos sonhos. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1900/1980. V. 05.

_____. A psicopatologia da vida cotidiana. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1901/1980. V. 06. p.11-332.

_____. Os Chistes e sua relação com o inconsciente. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1980. V. 08. p.11-268.

_____. Sobre as teorias sexuais das crianças. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1908/1980. V. 09. p.209-228.

_____. Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1908/1980. V. 09. p.203-204.

_____. Análise de uma fobia de um menino de cinco anos. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1909/1980. V. 10. p.11-158.

_____. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1911/1980. V. 12. p.271-286.

_____. Dinâmica da transferência. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1912/1980. V. 12. p.131-143.

_____. Introdução ao método psico-analítico de Pfister. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1980. V. 12. p. 413-418.

_____. O interesse científico da psicanálise. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1980. V. 13. p. 199-226.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1980. V. 13. p. 281-288.

_____. Recordar, repetir e elaborar. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1980. V. 12. p. 191-203.

_____. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, (1915 [1914]) / 1980. V. 12. p. 207-221.

_____. Conferências introdutórias sobre psicanálise: transferência. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, (1917 [1916-1917]) /1980. V. 16, conferência nº XXVII – Transferência.

_____. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, (1919[1918]) /1980. V. 17. p.213-220.

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1921/ 1980. V. 18. p. 89-179.

_____. Por ocasião da inauguração da universidade hebraica. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1980. V. 19. p. 365.

_____. Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1980. V. 19. p.337-343.

_____. Um estudo autobiográfico. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, (1925[1927])/1980. V. 20. p.11-92.

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1933 [1932] /1980. V. 22. p.167-191. Conferência nº XXXIV - Explicações, aplicações e orientações.

_____. Análise Terminável e Interminável. In: Freud, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1937/1980. V. 23. p. 239-287.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976. 220p.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACAN, J. **O seminário, livro 01: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1953-1954/1986.

_____. **O seminário, livro 08: A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1960-1961/1992.

_____. **O seminário, livro 10: A angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962-1963/2005.

_____. **O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964/1998.

_____. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962-1970/1992.

_____. Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1951/1998. p. 214-225.

_____. Direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1958/1998. p. 591-652.

_____. Alocução sobre o ensino. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970/2003. p. 302- 310.

_____. Ato de fundação. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964/2003. p. 235-247.

_____. Proposição de 09 de outubro. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967/2003. p. 248-264.

_____. Meu ensino, sua natureza e seus fins. In: **Meu ensino**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967-1968/2006. p. 67-100.

_____. **Estou falando com as paredes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971-1972/2011.

_____. O Simbólico, o Imaginário e o Real. In: **Nomes-do-Pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1953/2005. p. 09-53.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG/ArtMed, 1999.

MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

MILLER, J.- A. O rouxinol de Lacan. **Carta de São Paulo**, v. 10, n. 5, p.18-32, out.-nov. 2003.

MINAYO, M.C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MOTA, V. L. V. **A percepção dos graduados em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA sobre a vivência no curso (2009-2011)**. (Dissertação de mestrado). Salvador, UFBA, 2014. 114p.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Vol.1.

PINHEIRO, L. U. **Universidade dilacerada: tragédia ou revolta? Tempo de reforma neoliberal**. Salvador: L.U. Pinheiro, 2004.

ROMEYER- DHERBEY, G. R. **Os sofistas**. Biblioteca Básica de Filosofia. Lisboa: Edições 70, 1999.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, B.S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SCHWARTZMAN, S. A crise na Universidade. **Ensino superior Unicamp**, São Paulo, n.10, p. 56-79, jul-set. 2013. Disponível em:
http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed10_julho2013/HISTORIA.pdf.
 Acesso em: 10 mar. 2014.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, C. F. S.; COELHO, M. T. A. D.; ROCHA, M. N. D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n.6, p.1635-1646, jun. 2013.

TEIXEIRA, C. F. S.; COELHO, M. T. A. D. **Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Salvador: EDUFBA, 2014.

TRINDADE, R. **Paris: maio de 68**. Publicado em 09/06/2013. Disponível em: <http://arazaoinadequada.wordpress.com/2013/06/09/paris-maio-de-68/>. Acesso em: 03 mar. 2014.

TUNING AMERICA LATINA. **Projeto Tuning America Latina**. Disponível em: <http://www.tuningal.org/pt>. Acesso em: 20 set. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia (REUNI)**. Salvador/BA, 2007. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em: 14 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Proposta de inclusão da Universidade Federal da Bahia no Programa de Apoio a Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Salvador/BA, 2007. Disponível em: https://sapi.ufba.br/sapi/fileAnexoArquivo?n=Sapi_E_36.pdf. Acesso em: 14 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). CONSEPE. **Resolução nº03/08, regulamenta organização e funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA**. Salvador/BA, 2008a. Disponível em: www.ufba.br > [Legislação](#). Acesso em: 14 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). CONSUNI. **Resolução nº 07/08, cria o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos**. Salvador/BA, 2008b. Disponível em: www.ufba.br > [Legislação](#). Acesso em: 14 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Projeto pedagógico dos bacharelados interdisciplinares**. Salvador/BA, 2008c. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni. Acesso em: 14 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Projeto pedagógico do bacharelado interdisciplinar em saúde**. Salvador/BA, 2010. Disponível em: www.ihac.ufba.br/2010/05/conheca-o-projeto-do-bi-de-saude/. Acesso em: 14 mar. 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é Universidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1994.

YIN, R. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DO ENTREVISTADO.....
 IDENTIDADE Nº: SEXO: M () F () DATA NASC./...../.....
 ENDEREÇO: Nº APTO:
 BAIRRO:..... CIDADE:
 CEP:.....TELEFONE: DDD (.....)

TÍTULO DA PESQUISA: A PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO DO BIS -
 UFBA

NOME PESQUISADOR: JACKELINE KRUSCHEWSKY DUARTE RAPHAEL

NOME PROFESSOR ORIENTADOR: MARIA THEREZA ÁVILA

CARGO/FUNÇÃO: PROFESSORA / MESTRANDA EISU

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº: 03/01144

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos deste estudo, além do uso que será feito das informações coletadas.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes opções:

- a) De que não serei obrigado (a) a responder nenhuma questão para a qual não me sinta disposto (a) e capaz.
- b) De que meu nome não será divulgado.
- c) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial.
- d) O pesquisador está obrigado a me fornecer quando solicitado, as informações coletadas.
- e) A gravação da entrevista só será feita se eu permitir. Permito a gravação dos diálogos da sessão: SIM () NÃO ()
- f) Tenho a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima listadas.

Salvador, ____ de _____ de 201 ____

 Assinatura do sujeito da pesquisa

 Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com os professores do BIS

01	Fale sobre sua história como docente.
02	Como se passou a escolha pelo ensino?
03	Como soube do BI?
04	Como aconteceu a sua vinda para o BI?
05	O que você acha do BI como proposta?
06	Comparando com a prática anterior (se tem) você vê diferenças? Quais?
07	Como você avalia esse período de experiência no que tange a relação com os alunos?
08	E com a instituição?
09	E na relação com os colegas?
10	O que você destaca como mais significativo na sua experiência como docente no BIS?
11	Quais as dificuldades vivenciadas nessa prática?
12	O que você propõe como mudanças e alternativas possíveis como soluções para essas dificuldades?
13	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE C – Quadro 1: Matriz para processamento e análise de dados qualitativos

Categorias de Análise	Unidades de Análise	Definição das Variáveis
1. Formação acadêmica	Graduação, mestrado e doutorado	Informação sobre a formação do docente
	A relação do professor com a docência	Sentidos da sua experiência como docente
	A entrada do docente no BIS	Motivação e via de entrada
2. Percepção dos professores sobre as relações e as práticas docentes	A relação do professor com o projeto do BIS	Conhecimento, percepção e significações acerca do projeto do BIS
	Práticas docentes	Atividades de ensino, pesquisa e extensão
	A percepção do docente sobre a relação professor-aluno	Perfil do professor e do aluno e dinâmica de interação
	A relação do professor com a UFBA	Relação com normas e gestores
	A relação dos professores entre si e a percepção dos colegas	Vínculos e interação

APÊNDICE D – Quadro 2: Plano de análise dos dados qualitativos

CATEGORIA DE ANÁLISE	OBJETIVO	CATEGORIAS OPERACIONAIS
1. Formação acadêmica	Informar sobre a formação do docente	1.1. Perfil acadêmico do docente: questão 1 do roteiro de entrevista
2. Percepção dos professores sobre as relações e as práticas docentes	Analisar a percepção dos professores quanto as práticas docentes no BIS	2.1. A relação do professor com a docência: questões 1 e 2 do roteiro de entrevista 2.2. A entrada do docente no BIS: questões 3 e 4 do roteiro de entrevista
		2.3. A relação do professor com o projeto do BIS: questão 5 do roteiro de entrevista
		2.4. Práticas docentes: questões: 6, 10, 11 e 12 do roteiro de entrevista
		2.5. A percepção do docente sobre a relação professor-aluno: questão 7 do roteiro de entrevista
		2.6. A relação do professor com a UFBA: questão 8 do roteiro de entrevista
		2.7. A relação dos professores entre si e a percepção dos colegas: questão 9 do roteiro de entrevista

ANEXO A – Carta de anuência

Universidade Federal da Bahia

**IHAC**INSTITUTO DE HUMANIDADES
ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS**CARTA DE ANUÊNCIA**

O Colegiado do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde está ciente em relação à participação dos professores deste Colegiado na pesquisa A PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE: a experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA, realizada pela mestranda Jackeline Kruschewsky Duarte Raphael, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Ávila Coelho.

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos.

Salvador, 25 de março de 2013.

Prof. Sérgio Coelho Borges Farias
Diretor do IHAC

ANEXO B – Parecer do CEP/IMES

IMES

INSTITUTO MANTENEDOR DE ENSINO SUPERIOR

Rede de
Ensino

Comitê de Ética em Pesquisa

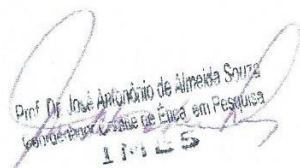
PARECER DO CEP/IMES

O protocolo nº 5039 **Título do projeto:** A PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE: a experiência do bacharelado interdisciplinar em saúde da UFBA. Teve **PARECER considerado APROVADO**, na Reunião Plenária do CEP/IMES realizada em 22 de Abril de 2013.

- (X) Aprovado
- () Não Aprovado
- () Projeto com Pendências
- () Aprovado com Recomendações

Dar conhecimento ao pesquisador, e lembrar a necessidade de entrega do relatório final.

Atenciosamente,


Prof. Dr. José Antônio de Almeida Souza
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
11/04/13

ANEXO C – Quadro 3: Quadro Curricular do BI – Saúde

	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
ETAPA DE FORMAÇÃO GERAL	HACA10 Introdução ao Campo da Saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	HACA40 Campo da Saúde: Saberes e Práticas <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	HACB17 Saúde, Educação e Trabalho <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Cultura 1 CC Optativo <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Cultura 2 CC Optativo <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Cultura 3 CC Optativo <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	HAC A 01– Estudos sobre a Contemporaneidade I CC Obrigatório <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	HAC A 02 – Estudos sobre a Contemporaneidade II CC Obrigatório <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Cultura 4 CC Optativo <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	LET E43 – Língua Portuguesa, poder e diversidade cultural CC Obrigatório <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	LETE45 – Leitura e Prod. Textos em Língua portuguesa CC Obrigatório <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	HACA78 Oficina de textos acadêmicos e técnicos em saúde CC Obrigatório da área <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)		

	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
ETAPA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Optativa da área de saúde <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)		

Fonte: Projeto Pedagógico do BIS