

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



**São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012**

**A PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE: a experiência do
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA**

Jackeline Kruschewsky Duarte Raphael¹

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho²

Sérgio Augusto Franco Fernandes³

Eixo temático 13: Ensino Superior no Brasil

RESUMO

Em decorrência de um contexto permeado por crises, é importante repensar a função da universidade, abordando a relação que se estabelece com a sociedade. No contexto de uma reforma universitária intitulada Universidade Nova, o projeto do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA traz como proposta mudanças inovadoras na formação discente e, conseqüentemente, na prática docente. Faz-se necessário, então, refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores no que tange às relações professor-aluno-instituição, já que são diversas as contribuições teóricas que defendem a necessidade de cursos de formação para a docência no ensino superior diante das demandas contemporâneas. Dentre esses desafios, encontram-se a adaptação ao novo perfil do estudante universitário, reestruturação das práticas pedagógicas e redefinição do que seja a profissão docente no ensino superior.

Palavras-chave: Educação Superior; Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; Prática Docente.

ABSTRACT

As a result of a context permeated by crises, it is important to rethink the university's role by addressing the relationship established with the society. In the context of an university reform called New University, the Interdisciplinary Bachelor in Health's project of UFBA brings innovative changes in student training and therefore in their teaching practice. It is necessary then to reflect on the difficulties and challenges faced by teachers in relation to teacher-student-institution, as are several theoretical contributions that advocate the need for training courses for teachers in higher education before the contemporary demands. Among these challenges are adapting to the new profile of the student, restructuring of teaching practices and especially a new definition of the teaching profession in higher education.

Keywords: Higher Education, Interdisciplinary Bachelor in Health, Educational Practice.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de um projeto de mestrado em andamento no programa de pós graduação em Estudos Sobre a Universidade, na UFBA, que tem como título original *A prática docente na atualidade: um estudo de caso com professores do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) – UFBA*. A pergunta que norteia essa pesquisa é: diante dessa nova proposta de educação superior, como os professores do BIS estão experienciando a prática docente? O objetivo desse estudo, portanto, é investigar a prática docente no contexto de implantação dessa nova modalidade de educação superior em saúde, a partir de uma discussão sobre a proposta da Universidade Nova e a prática docente na atualidade, neste cenário tão inovador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, baseada no procedimento de Estudo de Caso. Os dados estão sendo coletados através da observação participante, nas reuniões do colegiado do BIS e serão complementados com entrevistas semi estruturadas (LAVILLE & DIONNE, 1999), na busca de uma maior reflexão sobre as experiências e dificuldades enfrentadas pelos professores.

Neste artigo, abordar-se-ão as contribuições teóricas até então pesquisadas através de uma revisão de literatura do tema em questão. Parte-se de um estudo sobre a reforma universitária e a proposta do Bacharelado Interdisciplinar, contextualizando o momento atual. Posteriormente é elaborada uma reflexão sobre a prática docente vigente até então e as mudanças necessárias e possíveis suscitadas no contexto do BI. Finalizando, são levantadas algumas questões como possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores, que nortearão a discussão dos dados desta pesquisa.

REVISÃO DA LITERATURA

A reforma universitária e a proposta do Bacharelado Interdisciplinar

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 levariam para grandes transformações às quais ela 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 e da produção da pesquisa; sofre contradição ao oferecer, por um lado, a hierarquização dos saberes especializados a partir da restrição do acesso e, por outro lado, receber as exigências da democratização e reivindicação da igualdade de oportunidades; e, por fim, 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 ou de responsabilidade social.

A universidade entrou em crise institucional, quando o Estado reduziu o seu compromisso político com as universidades públicas, gerada pela perda da sua prioridade como bem público e consequente descapitalização financeira. A partir da década de 80, criou-se um mercado de serviços universitários com a privatização do ensino superior, acarretando uma grande crise financeira nas universidades públicas (SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2008). Na verdade, esse foi um período marcado por uma perda geral de prioridades nas políticas públicas, não apenas da universidade pública, mas das políticas sociais como educação, saúde e previdência. Por um lado, há 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 transforma-se, assim, em um mercado de certificações, de formação e avaliação de docentes (SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2008).

A década de 90 é marcada 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 passa a ter que adaptar-se às exigências da economia, transformando-se em um serviço ao qual se tem acesso pela via do consumo (SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2008).

Vive-se um forte crescimento do mercado educacional e a universidade, mesmo que continue a ocupar o lugar da instituição produtora e difusora do conhecimento científico, é alvo fácil de críticas sociais. A comercialização desse tipo de conhecimento problematiza as relações entre conhecimento e sociedade. Os conhecimentos produzidos pela universidade podem ser aplicados ou não pela sociedade (SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2008).

Nesse contexto, a universidade necessita contribuir com pesquisas, formação e extensão que promovam a democratização do bem público, que é a própria universidade, na busca de soluções dos problemas sociais. Ela precisa sair da posição defensiva, consequente à crise vivida através da luta pela definição do que é a universidade, do que se transformou a universidade, para reconquistar a legitimidade.

Segundo 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. 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 E ALMEIDA FILHO, 2008), é um convite a uma grande reestruturação na educação, de uma maneira geral. Tal reflexão nos leva à história da educação, especificamente à Grécia antiga, pois foram os gregos os primeiros a problematizar a educação. A educação começou a tornar-se uma questão filosófica no século V a. c. a partir dos sofistas, que foram considerados *profissionais do saber, pensadores itinerantes* e que muito contribuíram para a circulação das idéias e para a inauguração do estatuto social do intelectual moderno (ROMEYER-DHERBEY, 1999).

Foi num ambiente de intensa troca de saberes, numa animada circulação de idéias que pintores, escultores, arquitetos, cientistas, filósofos, advogados, políticos, etc. reuniam-se e trocavam impressões entre eles e com a comunidade ateniense, que apareceram os sofistas. Estabelecia-se um contexto democrático, onde a palavra defendia o interesse público, quando os sofistas vieram a contribuir com as necessidades sociais e políticas da época (MARROU, 1966).

O Século V foi um marco histórico importante no desenvolvimento dos padrões ocidentais da educação. Nesse século, os sofistas se detiveram na *Arete*, conceito abrangente e complexo que está relacionado às virtudes, aos saberes transcendentais, à excelência humana. Esse conceito nasce e se fundamenta na nobreza cavaleiresca e sugere o heroísmo guerreiro. A educação, portanto, estava relacionada à nobreza, à cortesia, à sabedoria, às qualidades morais. Quando a sociedade civil urbana se deparou com a distância que separava a sua educação daquela que orientava a nobreza, novos parâmetros começaram a se delinear. Para os homens da *polis*, a educação era herdada dos pais em seus valores e ofícios, enquanto a nobreza era educada para o espírito e para o corpo. Ao Estado restava a imitação e uma nova concepção de educação é plantada, onde a todos os cidadãos é oferecido o bem da *Arete* (JAEGER, 1989).

Segundo Jaeger (1989), a partir desse momento, a *Arete* passa a incorporar ideais também políticos e a educação passa a ter caráter político-pedagógico. O Estado percebe a força desses ideais espirituais e passa a utilizá-los para a formação de oradores tidos como imbatíveis. Pode-se perceber o quão forte foi o movimento dos sofistas e quão poderosa foi

sua influência nos moldes educacionais dessa época. Esse movimento educacional não tinha o objetivo de educar o povo, de formar pensadores, mas de formar chefes e líderes que pudessem convencer suas massas.

Especialmente na educação brasileira é possível notar como esses ideais são atuais. Os modelos educacionais vigentes têm o foco de produzir trabalhadores, massa produtiva que ingresse no mercado de trabalho a qualquer custo e faça a economia girar, sem que, para isso, existam muitas 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 à crescente implantação, dentro de empresas, de centros de ensino superior (ALMEIDA FILHO, 2008). Com o incentivo ao mercado privado através das universidades privadas, no final da década de 90, a educação superior entra em um 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.

Para 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, se contrapondo 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.

A partir dessa proposição, pode-se pensar um retorno à época dos sofistas, na Grécia antiga, quando se exigiu mais da educação na formação de cidadãos, a partir do conceito de *Paideia*. Segundo Marrou (1966, p. 158), *Paideia* significa "cultura entendida no sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem". Com os sofistas, através do conceito da *Arete*, a educação passa a ir mais além, defendendo a necessidade de que os jovens desenvolvessem determinados conhecimentos ou capacidades, já que "a educação não acaba com a saída da escola. Em certo sentido poderia

dizer-se que é precisamente nessa altura que ela principia" (JAEGER, 1989, p.361). Daí surge a necessidade de uma nova educação, diante das novas exigências sociais e políticas.

As palavras de Jaeger (1989), segundo as quais a educação não acaba com a saída da escola, e 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 tensionam o saber estabelecido e solicitam um saber transformado e reestruturado no que diz respeito a métodos de ensino e ao conteúdo dos cursos, demandando uma reorganização da universidade. A greve estudantil da UFBA, realizada em 2004, levou os Conselhos Superiores a uma revisão quanto à proposta da universidade, culminando, a partir de 2006, com a reeleição da reitoria e um projeto de reforma universitária chamada 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 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. 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, 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).

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). O projeto trouxe, como proposta, programas interdisciplinares de graduação, abrangendo áreas como Humanidades, Ciências Moleculares, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente e Artes; renovação e reformas curriculares no ensino de graduação e integração com a pós-graduação.

O projeto propõe uma estrutura curricular em um regime de três ciclos: o primeiro compreende uma formação geral chamada de Bacharelado Interdisciplinar (BI); o segundo, uma formação profissional específica e, o terceiro, uma formação acadêmica em nível de pós-graduação. O modelo metodológico orienta-se por propostas pedagógicas mais ativas, abertas e participativas, na busca de estudantes mais capacitados, criativos e questionadores, mais preparados e com mais autonomia para a vida lá fora, através de uma formação geral humanística, científica e artística. Os BI foram oferecidos em quatro áreas: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde (ALMEIDA FILHO, 2008).

Essa proposta mobilizou um grupo de professores que, sensibilizados e esperançosos, se associaram ao projeto na implantação dos BI. Como qualquer proposta em fase de implantação e de experiência, são diversos os conflitos e as dificuldades encontradas, principalmente porque mudar os modelos vigentes é mudar posturas e relações que culminam em resistências e dificuldades. No que tange à prática docente, essa nova proposta solicita que o corpo docente reveja sua prática de ensino a partir das primeiras experiências vividas.

A prática docente no contexto do BI: o que muda?

A reforma da universidade traz, como proposta de reestruturação, a necessidade de se refletir sobre métodos de ensino e atitudes do professor diante das transformações sociais e tecnológicas. Segundo Teixeira (2005), a ampliação do saber, quanto a sua aplicação à vida, transformou o ato de ensinar na mais dinâmica das funções, fazendo do ensinar um constante aprender.

Reformas universitárias requerem a reorganização das práticas docentes, principalmente diante de propostas inovadoras como a implantação do Bacharelado Interdisciplinar. Porém, pensar a docência no contexto atual remete à história da formação

docente, que somente foi institucionalizada nos fins do século XVII, na Europa. Segundo Veiga et al. (2005), Lutero, em 1524, publica um texto no qual diz ser necessário gente especializada para ensinar e educar as crianças. Entre outros, Erasmo de Roterdã (1529) e Comênio (1632) também marcaram a necessidade de o professor ser formado.

Dentre as primeiras experiências de formação docente, Veiga et al. (2005) trazem um centro de formação fundado por Charles Démiá em Lyon, na França, no ano de 1672, e uma escola fundada por Jean Baptista de La Salle, também na França, em 1688. Em 1794, Lakanel propõe escolas normais na França para a formação de docentes.

Para Nóvoa (apud Veiga et al., 2005), o processo de educação enquanto existência é multissecular, mas tem sua definição a partir do século XV, inicialmente dominado pela igreja até a segunda metade do século XVIII, ficando posteriormente à mercê do Estado, até os dias atuais. Complementa Veiga et al. (2005) que a prática do professor é realizada inicialmente por mestres leigos, pertencentes à paróquia, mas que tinham várias outras atividades.

Todas essas contribuições históricas levam à reflexão de que a prática docente, na educação, é uma construção que parte da necessidade de uma formação, vinculada inicialmente ao campo religioso e, depois, ao campo estatal, mas permeada por questões éticas, morais e de regularização, que foram dando à docência uma condição de profissão na educação. Como fica essa realidade, quando a questão é a formação docente do professor universitário? Há legitimidade dessa função? Abordar a docência na universidade é tratar da dimensão docente do trabalho intelectual dentro da universidade, como diz Masetto (2003), um profissional da educação na atividade docente.

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 eles na sua própria formação, cabendo ao aluno receber essas regras e valores vindas do passado e aprendê-las.

Com o crescimento da industrialização e o aparecimento da sociedade capitalista, novas necessidades e interesses surgem e questionam a prática docente, que passa a ser valorizada através de práticas e métodos docentes, incluindo o aluno nesse processo. Segundo Vasconcelos (1998), o campo da pesquisa se amplia cada vez mais, a valorização por títulos acadêmicos se torna cada vez mais relevante, alimentada por uma crescente especialização do

saber. O que se percebe é que a preocupação pela formação pedagógica se perde nesse cenário.

De acordo com Masetto (2003), a partir dos anos 80, no Brasil, iniciou-se uma reflexão crítica, com alguns docentes do ensino superior, quanto à necessidade de investimento em competências próprias, já 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 a 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 que tenham 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).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), constatar essa realidade demonstra a necessidade de uma formação contínua para os 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. Para as

autoras, seguindo esse pensamento, seria como se ao professor universitário não coubesse se preocupar se o aluno aprendeu ou não, já que ele estaria ali fazendo o favor de transmitir seu conhecimento. 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.

A realidade da prática docente diante do projeto da Nova Universidade, com a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares, traz outras questões, além das colocadas anteriormente, porque se trata de uma proposta inovadora, com mudanças no projeto pedagógico que visam formar universitários profissionais e 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, de acordo com o mundo do trabalho. 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).

A proposta da Universidade Nova toma como referência os princípios pedagógicos do projeto Tuning-América Latina, visando possibilitar uma formação em um complexo de competências (TUNING AMERICA LATINA, 2012). Traz como pontos norteadores a flexibilidade, autonomia, articulação e atualização, princípios estes fundamentais e essenciais à formação profissional e, principalmente, pessoal, do sujeito.

Coulon (2008) defende que a passagem 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. Afiliar-se quer dizer aqui entrar no ambiente, sentir-se membro, afiliar-se intelectualmente ao mundo universitário, deixar de ser aluno 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 têm uma função fundamental no processo de inserção e de afiliação do estudante na busca de um sentido construído que o localiza 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 escuta e à leitura. O estudante tem que se apropriar dessa condição.

Se o professor se posiciona como alguém que está ali para transmitir o que sabe porque é um bom profissional e domina o conhecimento na sua área, ele ocupa um modelo tradicional que representa a desqualificação profissional, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), e representa a docência como ofício e não como profissão. D'Ávila (1992), a partir de reflexões sobre a docência segundo modelos vigentes na contemporaneidade, parte do modelo tradicional, aborda o modelo instrumental-tecnicista como aquele que aponta para a dicotomia entre ensino e pesquisa e considera o modelo sociopolítico como aquele que critica o modelo instrumental e enfatiza a crítica social. Aponta, também, novos paradigmas de formação, como a epistemologia da prática, que busca um saber oriundo e reconstruído nas práticas docentes, além da fenomenologia existencial como 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 de docência frente à proposta da Universidade Nova, focada em uma posição de profissionalismo, pode-se abarcar as contribuições de Veiga (1992) quando ele discute sobre a relevância da implantação de programas de desenvolvimento profissional para docentes do ensino superior, mesmo para aqueles que já têm um tempo na instituição, principalmente focando na implicação do professor nas questões inerentes à realidade social e humana. Propostas inovadoras também no que tange à formação docente talvez seja o caminho possível para as questões expostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior passa por uma reforma, consequência das diversas crises vivenciadas pela Universidade no final do século XX, que culminaram em uma grande proposta inovadora e criativa de formação universitária em nível de graduação. O projeto, implantado em 2008, compreende uma estrutura em um regime de ciclos, cujo primeiro ciclo é o Bacharelado Interdisciplinar, ampliando as possibilidades de escolha no percurso acadêmico.

O Bacharelado Interdisciplinar na UFBA busca formar estudantes capacitados e autônomos através de modelos metodológicos que possibilitam mais implicação, participação e identificação dos alunos com a universidade. Traz reflexões em torno de mudanças nas

práticas pedagógicas, diante do grande desafio vivido pelos professores que se incorporaram ao projeto e se depararam com uma nova realidade.

Os autores que estudam a docência, especialmente a docência no ensino superior, defendem a idéia da necessidade de investimento em cursos de formação que acompanhem as necessidades contemporâneas. Diante do que foi refletido, neste estudo, sobre a formação docente, pergunta-se: os professores estão preparados para essa nova proposta? Quais os desafios e as dificuldades que eles enfrentam, a partir dessa experiência, no que tange à relação professor-aluno-instituição? Como preparar alunos diante dos princípios acima citados, se os próprios professores não foram educados a partir dessa nova forma de educação?

Diante da amplitude desse projeto e das prováveis repercussões da sua proposta no que diz respeito às mudanças radicais no ensino superior, torna-se bastante relevante refletir sobre a prática docente na atualidade e, conseqüentemente, sobre a formação dos professores. A partir do levantamento das dificuldades enfrentadas, várias contribuições podem surgir como formas de investimento nessa formação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: **A Universidade no século XXI: para uma universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.
- COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In: **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.
- JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG/ArtMed, 1999.
- MARROU, H.I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1966.
- MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.

- ROMEYER- DHERBEY, G. R. **Os sofistas**. Biblioteca Básica de Filosofia. Lisboa: Edições 70, 1999.
- 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.
- 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.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia**. Anteprojeto, Salvador/BA, 2006. 43 p.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- VEIGA, I. P. A. Caminhos para a construção da docência universitária. In: **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.
- VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

¹ Mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - UFBA, Estudante Participante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade – SAVIS, Coordenadora Interina do Curso de Psicologia da FTC/SSA, Docente do Curso de Psicologia da UNIJORGE, email: jackrusch@hotmail.com

² Doutorado em Saúde Pública – ISC/UFBA, Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade – SAVIS, Professora Permanente do Mestrado Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - UFBA, email: therezacoelho@gmail.com

³ Doutorado em Filosofia da Psicanálise (UNICAMP), Professor Adjunto do CAHL/UFRB, Coordenador da Área de Conhecimento “Filosofia e Educação” (CAHL/UFRB), pesquisador do Grupo de Pesquisa Psicanálise, Subjetividade e Cultura (CCS/UFRB), e-mail: sergioaffernandes@gmail.com