

**INOVAÇÕES CURRICULARES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: A EXPERIENCIA DE UM CURSO DE
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR**

Amanda Rezende Costa Xavier, Maria Antonia Ramos De Azevedo

Eixo 6 - Formação de professores para o ensino superior
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O estudo do contexto universitário tem remetido à reflexão sobre o perfil docente. Cunha (2010); Lucarelli (2009). Em geral, os docentes são preparados para atividades de pesquisa, mas encontram-se distantes dos saberes da docência, que os tornam aptos a enfrentar as condições objetivas da prática, principalmente em cursos que possuem propostas curriculares inovadoras. O curso de Bacharelado Interdisciplinar propõe um novo desenho de matriz curricular, com base estrutural na concepção de interdisciplinaridade e na potencialização de práticas pedagógicas diferenciadas. Com isso, o foco da profissionalização docente é redimensionado. Azevedo e Andrade (2011). A questão, então, é investigar como se desenvolve a prática pedagógica docente em um contexto de inovação curricular no ensino superior. Trata-se de pesquisa qualitativa, onde os procedimentos metodológicos focam em estudo de caso com utilização de análise de conteúdo. São instrumentos de pesquisa o PPP do curso, planejamentos das aulas e entrevistas semi-estruturadas junto aos 10 docentes, na investigação de suas práticas pedagógicas a partir da implementação de um projeto alicerçado numa proposta interdisciplinar. Imagina-se que para se alcançar os objetivos propostos em currículos inovadores, novas habilidades e competências serão requeridas da docência. Contudo, como a maioria dos docentes formou-se por métodos tradicionais de ensino, deve haver o exercício diário de rever práticas cristalizadas que contrariam as perspectivas destes modelos inovadores. Até aqui, constatou-se que a atuação desses docentes inseridos em proposta curricular inovadora precisa ser inovada no âmbito pedagógico do fazer docente, entretanto, não significa que mudanças nas práticas pedagógicas aconteçam por causa de inovações curriculares.

INOVAÇÕES CURRICULARES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: A EXPERIENCIA DE UM CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

Amanda Rezende Costa Xavier; Maria Antônia Ramos Azevedo. UNESP, Rio Claro.

As universidades brasileiras, desde sua concepção, foram influenciadas por diferentes modelos universitários instituídos no século XIX e ainda os conserva.

Foi a partir do século XIX que a hegemonia do sistema capitalista de produção e reprodução da vida social se instaurou, fruto de três grandes movimentos de transformação social: a modificação da mentalidade medieval decorrente do movimento Iluminista; a transformação da dinâmica política proporcionada pelas revoluções vivenciadas na Inglaterra (1640 a 1688), nos EUA (1776) e na França (1789); e a transformação econômica mundial produzida pela Revolução Industrial. E, então, nesse momento, cinco modelos universitários passaram a influenciar a forma de se fazer universidade: o modelo francês, conhecido como napoleônico, estreitamente elitizado; o modelo alemão, em que a universidade se constitui em pesquisa e está para ela; o modelo inglês, que está para a formação da elite burguesa; o modelo norte-americano, essencialmente pragmático; e o modelo universitário soviético, que tenciona o desenvolvimento socialista (HELMER, 2012; MARTINS, 2013).

Tanto o modelo americano quanto os modelos europeus se mostram refletidos na constituição da universidade no Brasil. E as posteriores reformas universitárias instituídas para aprimorar o ensino superior no país se mostraram ou incompletas, ou frustradas, sendo ineficientes para transformar a concepção fragmentada do conhecimento, utilizada no ensino universitário (ALMEIDA FILHO, 2008). Essas tentativas de reforma se deram no período da industrialização e urbanização nacional, entre as décadas de 1940 a 1960, no período da ditadura civil-militar, entre os anos de 1960 e 1980, e, no período pós-ditadura militar, em que se visualiza a desregulação da educação superior e o Brasil se defronta com a orientação da modernização nacional, instruída pelo modelo capitalista neoliberal, observado principalmente na expansão do ensino privado concretizada entre as décadas de 1990 e 2000.

Enquanto instituição política, a universidade não é neutra (SOUSA SANTOS, 2008; 2010; 2012) e por isso é influenciada pelas pressões que o contexto globalizado exerce sobre o sistema educacional. Na complexa sociedade atual, em que as leis de mercado imperam, em que inúmeras profissões são formalizadas, e em que diversificados núcleos de conhecimentos e competências são exigidos dos profissionais, a arquitetura acadêmica do século XIX já não se sustenta frente a tais exigências. Tanto o

é, que os conservadores países onde se originaram os modelos universitários ainda vivenciados no Brasil buscaram superar tais modelos de ensino superior.

É certo que os interesses político-econômicos delineiam as propostas de reforma universitária, contudo presencia-se também uma ação que pode tender à unificação e universalização da educação, uma possibilidade de desconstrução do modelo elitista presente na academia. Esse desenho é identificado na constituição do Processo de Bolonha, uma articulação inaugurada por um acordo firmado entre 29 ministros europeus, em Bolonha, na Itália, a 19 de julho de 1999. No acordo, os ministros objetivavam adaptar o sistema de ensino superior europeu ao contexto global, formando o “espaço europeu de ensino superior”. Fica claro que estiveram presentes os mesmos moldes da unificação monetária, da qual tais nações já participavam, para que de tal forma se integrassem regionalmente para aumentar a competitividade, contudo as ações propostas no acordo apontaram para significativas alterações na forma de se pensar o modelo universitário.

Conforme aponta Martins (2013), inspirada na Carta Magna Universitária, firmada em Bolonha em 18 de setembro de 1988 e na Declaração de Sorbonne – de 25 de abril de 1998, que lança a ideia da Área Europeia de Ensino Superior (EHEA) –, o Processo de Bolonha articulou-se em torno de ações, dentre as quais se destacam, dentre outras ações, a criação de um sistema de créditos e de graus acadêmicos que possibilitassem equivalências curriculares e mobilidade entre as instituições; a criação de sistema de ciclos, sendo que o primeiro volta-se para o atendimento do mercado de trabalho e o segundo, o mestrado, seria complementar. A interdisciplinaridade, elemento basilar desse modelo, possibilita a flexibilização, que é uma das mais significativas características do mercado de trabalho atual.

Observando o contexto norte-americano, também nele a formação universitária acontece por fases, ou seja, primeiramente o estudante é inserido em um período de formação científica e cultural – *undergraduate college* – e posteriormente têm acesso aos cursos de mestrado e doutorado, que são os que definem as profissões (ALMEIDA FILHO, 2008). Há um embasado sistema de tutoria, na qual o estudante é acompanhado ao longo de seu itinerário acadêmico, para que construa gradual e conscientemente sua formação acadêmico-profissional, tanto em aspectos técnicos quanto em culturais e intelectuais.

No interior da realidade brasileira, o modelo de Bolonha e o modelo universitário norte-americano se compatibilizam com a chamada Universidade Nova. Segundo as aspirações dessa corrente, no Brasil, a mudança da educação superior nacional deve pautar-se na criação de novos modelos de graduação, chamados Bacharelados Interdisciplinares. Este modelo se estrutura como um primeiro ciclo de graduação em cultura universitária geral, antecedendo o segundo ciclo que forma para a carreira

profissional de graduação e o terceiro ciclo, que é a formação científica ou artística da pós-graduação (ALMEIDA FILHO, 2006). Operacionalmente, a proposta da Universidade Nova se estabelece em três ciclos: o primeiro ciclo seria o Bacharelado Interdisciplinar, de formação generalista; o segundo ciclo se daria pela formação profissional especializada; e o terceiro ciclo abrangeria os cursos de formação em nível de pós-graduação, como é o caso do mestrado e do doutorado.

O REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, foi o programa político-educacional que favoreceu a implantação desse novo modelo no Brasil. Suas propostas foram aderidas por várias universidades federais brasileiras, que abriram cursos estruturados a partir de Bacharelados Interdisciplinares.

De acordo com Carcanholo (1998), as reformas universitárias no contexto brasileiro anteriores ao REUNI, consolidadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, expressaram, simples e nitidamente, a adesão à concepção de mundo das forças neoliberais. A base que sustentou esse processo de reestruturação no âmbito educativo, nacional e internacional, se efetivou na transformação da concepção de educação como direito e como bem público, em serviço e em mercadoria. A estrutura dessas reformas na educação superior foi orientada pela dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme denuncia Sousa Santos (2010; 2012), que resultou na crise da universidade. Quanto ao REUNI, o governo federal de Lula e Dilma buscou alterar a situação das universidades brasileiras herdadas do governo anterior, contudo não o realizou radicalmente e ainda se manteve em certa inércia. A mudança buscada pelo governo petista é verificada na expansão e reestruturação da rede federal de ensino, que, por meio do REUNI, criou cerca de quatorze novas universidades federais e aproximadamente cem novos *campi*. A inércia, entretanto, é apontada, por autores como Leher (2004), na valorização que o governo Lula e Dilma deu ao Programa Universidade para Todos, o PROUNI (BRASIL, 2005), no processo de reforma da educação superior no país. Este programa destinou recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, isentando-as do pagamento de impostos e de contribuições, a fim de que estas instituições ofereçam vagas em seus cursos, a alunos que atendam determinados pré-requisitos (MARTINS, 2013). De tal maneira, essa medida passa a atender as recomendações para se ampliar quantitativamente – em detrimento à ampliação qualitativa – as vagas no ensino superior, para, assim, satisfazer as necessidades do mercado, segundo recomendações de agências que defendem a educação como serviço.

Em contrapartida, materializando o momento político favorável à adesão a um novo modelo de universidade requerido pelo REUNI (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008), a Universidade Nova, diretamente inspirada nos conceitos da Escola Nova de Anísio

Teixeira, tomou a concepção filosófica de uma educação holística, que permite conexões que levam à integralidade dos conhecimentos e a uma formação mais ampla e significativa, conforme o expresso na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998). Nessa Declaração fica definido que a missão da educação superior é educar e formar pessoas qualificadas, cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades da atividade humana. Perante o contexto educacional brasileiro, complexo e desigual, fundamenta-se, portanto, a crescente necessidade de reconstrução do modelo universitário, de tal forma que venha atingir universal e democraticamente a sociedade.

Na realidade brasileira, para se promover tal superação, além de se alterar a forma como se estrutura a política de recursos humanos, financiamento e autonomia das universidades, é necessário superar a formulação rígida dos currículos do ensino superior, fator no qual respaldam as propostas da Universidade Nova. Pereira (2007) relembra o quão sabido é que propostas de inovação somente se tornam possíveis frente a políticas educacionais que estimulem a flexibilidade curricular no âmbito universitário. A Proposta da ANDIFES (2004), visando e também alinhada a tais proposições, define estratégias que buscam alterações no ensino, de forma a garantir a formação cidadã, fundada em valores éticos que orientem a constituição de uma sociedade mais justa e democrática. E evidencia que isto se torna possível na medida em que currículos e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) são revisados, a fim de flexibilizá-los e torná-los interdisciplinares, com base em sólida formação crítica e humanística. Assim, se redesenha e se reestabelecem os limites acadêmicos, educacionais, pedagógicos da educação superior.

Conforme aponta Almeida Filho (2007), na reestruturação curricular do ensino superior brasileiro busca-se uma arquitetura que contemple os grandes eixos de conhecimento, num sistema de ciclos que permita a construção de diversificados itinerários formativos e o acesso a várias opções de saída para um segundo ciclo de formação. Essa proposta “representa uma alternativa avançada de estudos superiores que permitirão reunir numa única modalidade de curso de graduação um conjunto de características que vêm sendo requeridas pelo mundo do trabalho e pela sociedade contemporânea”

(ALMEIDA FILHO, 2007, p. 270).

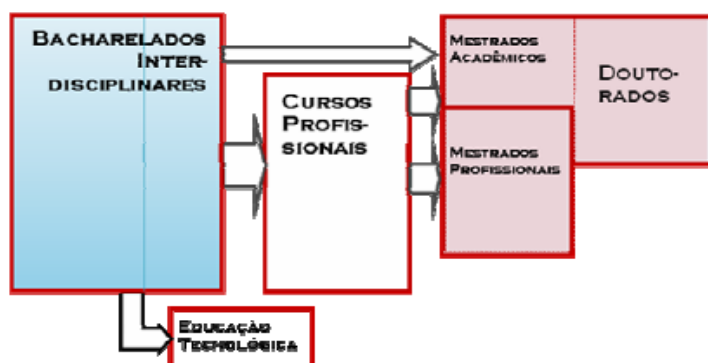


Figura 1 – Arquitetura Curricular da Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 201)

Inserido neste contexto e compatibilizado com a busca de transformação e inovação da universidade pública, o REUNI estabelece que a educação superior “não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública” (BRASIL, 2007). As diretrizes do REUNI norteiam para um ensino superior que alcance a qualidade por meio de uma remodelagem curricular dos cursos oferecidos nas universidades federais, valorizando interdisciplinaridade, flexibilidade, diversificação das modalidades de graduação e articulação com a pós-graduação. E, para tanto, aponta para a necessidade de uma renovação pedagógica, alcançada por meio da previsão de programas de capacitação pedagógica.

Esta proposta de renovação pedagógica condiz com os desafios que se apresentarão aos profissionais da docência, que deverão atender às novas exigências para o ensino superior, não marginalizando a qualidade e o sucesso do processo ensino. Contudo, considerando que o corpo docente universitário, atualmente, é composto por profissionais que tiveram eles próprios uma formação tradicional e até mesmo conservadora, surgem intrigantes questionamentos, pois, conforme explicita Azevedo e Andrade (2011), os futuros professores são moldados de tal forma que se desconsidera a importância do saber docente. Para que sejam atendidas as demandas inovadoras, como estas propostas para o ensino superior, são exigidas mudanças de comportamento na prática docente? Se é estimado que um currículo inovador tenha como pressuposto características como flexibilidade, mobilidade, abordagens humanística e generalizada das diversas áreas do conhecimento, como dotar o docente de capacidades para desenvolver uma nova prática de ensino que contemple tais pressupostos? Se com as inovações curriculares espera-se que sejam formados cidadãos com espírito crítico, qual será a abordagem que o docente utilizará em seu processo de ensinar? Será que todos os professores compreendem como permitir e conduzir à construção de diversificados itinerários formativos no ensino superior? Não suficiente, como o docente qualificará suas práticas no processo de ensino? Tais questionamentos, levados à luz das diretrizes do REUNI e às propostas de reestruturação da educação superior brasileira, sugerem que por meio de uma formação pedagógica tão inovadora quanto as propostas de novos currículos criem-se condições de desenvolvimento de novas habilidades e competências para o exercício profissional da docência, nesse contexto de reestruturação e inovação curricular.

Contudo, cabe destacar os estudos de Azevedo e Andrade (2011) no que tange à

desconsideração da importância e valor do saber docente, e os estudos de Cunha (2009), que constatam que a dedicação dos profissionais da docência para as questões pedagógicas e humanísticas do ensino não são valorizadas na mesma intensidade como são os conhecimentos e conteúdos específicos que ministram. Cunha (2009a) afirma ainda que o que realmente interessa para o professor universitário é o domínio do conhecimento da área em que se especializou, de forma que este se prepara com excelência para as atividades de pesquisa, prioritariamente. E então, “o próprio ingresso na carreira universitária revela que não há uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário” (FERNANDES; BASTOS; SELBACH, 2010). O coerente, contudo, segundo as conclusões de Tardif (2001, 2002, *apud* Cunha, 2008), é perceber que os saberes que constituem a docência extrapolam os limites conteudistas de um conhecimento especializado e técnico para abranger questões, problemas e objetos relacionados à integralidade do trabalho docente. Desta forma, concluem os autores que os saberes necessários para a prática docente são plurais, compostos, heterogêneos e de naturezas diferentes e somente a preocupação com as atividades de pesquisa não é suficiente para conduzir à qualidade do ensino no contexto universitário.

Frente a esse quadro, portanto, para responder àqueles questionamentos, o percurso metodológico ancorado no Estudo de Caso, com utilização da técnica de análise de conteúdo, teve como instrumento de partida a análise do projeto pedagógico de curso de um Bacharelado Interdisciplinar, de uma universidade federal brasileira.



Figura 2: Estrutura curricular do Bacharelado Interdisciplinar *locus* da pesquisa

O que se verificou é que o projeto pedagógico do curso dispensa as disciplinas para se organizar em unidades curriculares, unidades estas que devem se caracterizar por buscarem a interdisciplinaridade entre os conteúdos que por elas transitam. A dinâmica curricular não contém pré-requisitos formais, para permitir grande flexibilidade ao estudante, na organização de seu itinerário formativo, dentro dos grandes eixos de conhecimento. Subsidiando essa flexibilidade, encontra-se um programa de tutoria, cujo objetivo está intimamente ligado ao apoio às escolhas e potencialização das

oportunidades do discente na vida acadêmica. Como pilar do projeto, está um programa integrado de ensino, pesquisa e extensão e os projetos multidisciplinares, focalizados na integração dos conhecimentos, que permite o fortalecimento do tripé da universidade. Eles se iniciam desde o primeiro período do curso e transcorrem até sua conclusão, sendo que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação são gradualmente inseridos nos projetos desenvolvidos, de forma que sua complexidade seja sempre crescente. E, o perfil do egresso, esperado no projeto pedagógico de um curso de Bacharelado Interdisciplinar, é justamente aquele holístico, crítico e humanístico, capaz de situar a si mesmo dentro da sociedade a qual se insere, agindo nela ativa e conscientemente.

Compreendido o projeto pedagógico e as expectativas de inovação curricular para o ensino superior segundo as premissas da Universidade Nova e as diretrizes do REUNI, verifica-se, nesse contexto, a inserção da interdisciplinaridade como elemento fundamental.

A concepção epistemológica que se molda em torno desse elemento deve ser aquela compreendida como “o espaço do diálogo e da argumentação que se constrói entre os diversos saberes especializados, tendo por pressuposto comum a conquista da emancipação. A unidade que se manifesta é (...) a razão comunicativa” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 209). Ainda segundo as autoras, a interdisciplinaridade não deve ser, pois, compreendida como uma unificação de conhecimentos ou saberes, como também não deve ser encarada como uma tentativa de se criar um conhecimento que seja capaz de responder à totalidade do saber. Em outras palavras, as autoras defendem a interdisciplinaridade como um princípio epistemológico e uma atitude metodológica.

Azevedo e Andrade (2011) afirmam que a proposta curricular interdisciplinar não se refere apenas ao caminho metodológico abordado nas disciplinas, mas congrega a relação dessas disciplinas com as questões que dizem respeito ao convívio, ao perfil dos estudantes e às realidades culturais, por isso entendido como atitude metodológica. A interdisciplinaridade é a “representação do interesse e preocupação dos professores que desejam superar problemas nas práticas pedagógicas e de construção do conhecimento, na busca de uma transformação do seu fazer e pensar” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 212). É ela quem permite o estabelecimento de uma interligação e interação dialética entre as diversas áreas do conhecimento, de forma que se possa visualizar o todo, ainda segundo as autoras.

Retomando os estudos de Azevedo e Andrade (2011), Cunha (2008; 2009; 2009a), Fernandes, Bastos e Selbach (2010), não se espera que o profundo domínio das especificidades dos conteúdos das disciplinas seja desconsiderado, como também não o devem ser os saberes pedagógicos da docência. A propósito, é o domínio dos

conhecimentos disciplinares que permite o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Contudo, o que se espera da interdisciplinaridade é que não seja uma simples integração das disciplinas, mas que seja um movimento de comunicação entre pessoas e saberes, conforme ora apontado por Azevedo e Andrade (2011). É um processo pedagógico fundamentado no diálogo que elimina as barreiras entre pessoas, entre conhecimentos e também entre disciplinas, ou seja, é o trabalho de inter-relacionar e contextualizar as disciplinas, os campos e as áreas do conhecimento, em toda a sua complexidade.

O desenvolvimento dessa prática interdisciplinar, requerida nos currículos inovadores em questão, não é tarefa fácil, sendo perceptível a dificuldade de sua realização na implantação dos projetos pedagógicos, como concluem Azevedo e Andrade (2011). A efetivação da alteração da prática pedagógica docente está, então, na substituição da leitura do “eu” pela releitura do “nós”, que significa o coletivo, o diálogo entre pessoas e conhecimentos. E, por isso, na continuidade do percurso metodológico do estudo, direciona-se o olhar para o docente inserido nesse contexto de inovação curricular, em que a interdisciplinaridade é um pilar, de tal forma que, então, todos os questionamentos se tangenciam na questão: como se desenvolve a docência nesse contexto interdisciplinar?

Para tanto, os instrumentos de coleta de dados – entrevista, observação e relatos autobiográficos – são utilizados para evidenciar a realidade por esses docentes vivenciada. Isso porque a resposta deve vir do próprio corpo docente, quando ouvido e observado, na busca para se elucidar as concepções de suas práticas nesse universo, e das dificuldades encontradas na consecução dos objetivos propostos em um curso cujo modelo repousa em uma nova modalidade de ensino superior. Seu percurso formativo também interfere na compreensão desse processo, uma vez que está amarrado “a uma rede de sentidos e significados” que o teceram (AZEVEDO; ANDRADE, 2011).

A hipótese que se levanta nesse estudo, portanto, é a de que a atenção que se dedica a esse profissional que exercita a docência em ambiente inovador, precisa se voltar para a formação pedagógica e profissional, desenvolvida de maneira institucional. Porém, necessário é compreender até que limite esta ação institucional poderá contribuir para com a superação efetiva dos obstáculos vivenciados na docência em contexto de inovação curricular, para que seja possível também a articulação de propostas que contemplem inovações pedagógicas.

Conforme aponta Vaillant (2009), as concepções mais recentes de desenvolvimento profissional docente supõem que a formação profissional é um ato contínuo que se dá ao longo da vida. Nessa linha, o conceito de desenvolvimento profissional aqui adotado é o que propõe GARCIA (2009), isto é, “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência

profissional” (GARCIA, 2009, p. 11). E os elementos que permitem a sustentabilidade de um programa de desenvolvimento profissional docente, em processos de transformação, é a própria adequação do contexto de transformação, a formação mediante redes, a obrigação de prestar contas e o compromisso de obter resultados a curto e longo prazo (FULLAN, 2002, *apud* VAILLANT, 2009). Logo, o desenvolvimento profissional docente, para apresentar impacto no processo de ensino, necessita de uma boa proposta de inovação – visualizada no modelo dos Bacharelados Interdisciplinares –; respaldo às transformações que ora se realizam – encontrado na política do REUNI –; e uma certa continuidade que permita que tal mudança se mantenha no tempo – como a institucionalização de programas de desenvolvimento profissional (VAILLANT, 2009).

Já os programas institucionalizados de formação pedagógica docente devem se ocupar da construção da identidade de ser professor. É necessário configurar a formação pedagógica “como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformadora e emancipatória que tem na sua dimensão coletiva e na responsabilidade institucional uma possibilidade de concretude” (FERNANDES; BASTOS; SELBACH, 2010, p. 133). Esse construto teórico-prático se constitui dos saberes da prática e da teoria, que nascem da reflexão e permite a criação de redes com as várias epistemologias de outras áreas, que não somente as humanas. Ainda segundo Fernandes, Bastos e Selbach (2010), a formação pedagógica ocorre quando há a desinstalação, insatisfação e desequilíbrio com a racionalidade única do paradigma dominante – a competência técnico-científica reconhecida e legitimada pelos pares –, que estimula e conduz o professor a procurar alternativas para sua prática, seu trabalho.

A formação pedagógica pode, portanto, ser estimulada por meio de um programa que una essas intencionalidades, como é o caso do Programa de Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente, verificado na universidade *locus* do estudo. A análise desse programa institucional permite examinar que o objetivo almejado é o de propiciar ao corpo docente daquela universidade oportunidades de aprimoramento e atualização, aos docentes que decidam se envolver nas ações e atividades lá desenvolvidas, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente.

A participação no programa é destinada a todo professor, com vistas a seu permanente desenvolvimento profissional, a sua formação pedagógica e atualização no campo educacional para o exercício da docência no ensino superior. No contexto do Bacharelado Interdisciplinar, o programa busca propiciar condições de que inovações pedagógicas sejam encorajadas, visto que podem se fundar na construção de conhecimentos inerentes ao construto teórico-prático da formação pedagógica docente.

O programa de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente

analisado tenciona garantir propícios instrumentos de formação que possibilitem ao docente uma ampla visão da realidade da instituição à qual se insere, destacando o conhecimento de sua estrutura, objetivos, programas e planos; uma aprofundada abordagem dos elementos pedagógicos indispensáveis ao exercício da docência no ensino superior, enfatizando aí aspectos que aprimorem o processo ensino-aprendizagem, permitindo a manutenção da qualidade do ensino.

No sentido de atender às recentes concepções de desenvolvimento profissional e formação pedagógica, o programa aborda diferentes dimensões, que transitam pela organização institucional e gestão acadêmica, pelos fundamentos da educação superior, pelas bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento do ensino superior e pelos recursos, inovações e metodologias educacionais. Nota-se uma sutil atenção para com diversificados saberes, pertinentes à construção da identidade docente no ensino superior e à superação da dicotomia teoria-prática, em conformidade com as concepções mais recentes de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente.

É, enfim, nesse percurso que o estudo tenta aferir como ocorre a prática pedagógica docente nesse contexto de inovação curricular, configurado pelo curso de Bacharelado Interdisciplinar. A inovação curricular tem conduzido a experiências de inovações pedagógicas nas ações docentes, de tal forma que promova a qualificação da docência universitária? Com vistas às análises que até o momento puderam ser realizadas, verifica-se que a atuação dos docentes inseridos em proposta curricular inovadora precisa ser inovada no âmbito pedagógico do fazer docente. Isso não significa, entretanto, que as mudanças nas práticas pedagógicas aconteçam apenas por causa das inovações curriculares. Elas podem vir a ocorrer quando os docentes se veem como integrantes de uma proposta curricular que exige a construção de novos saberes que se refletem no cotidiano de sua prática profissional.

Os dados ainda deverão elucidar quais são os limites de contribuição de um programa de desenvolvimento profissional e formação pedagógica institucionalizado, como o aqui exposto, de maneira que, por meio dele, se atenda às reais necessidades que se instauram no exercício da prática pedagógica docente, no contexto dos cursos assentados nas ideias da Universidade Nova e incentivados pelo REUNI.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. M. **Universidade Nova**: nem Harvard, nem Bolonha. Portal Andifes, 2006. Disponível em <<http://www.secom.unb.br/unbclipping2/2006/cp061214-15.htm>>. Acesso em 26 Set 2013.

_____. Protopia: universidade nova. In: _____. **Universidade Nova**: Textos Críticos e Esperançosos. Brasília/Salvador: Editora UnB e EDUFBA, 2007.

_____. Universidade nova: nem Harvard, nem Bolonha. In: SOUSA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. M. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra: 2008.

ANDIFES. **Reforma Universitária:** proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: 2004. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364828028PropostaAndifes.pdf>. Acesso em 17 set. 2013.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. **O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor:** aspectos histórico-filosóficos. Educação Unisinos, 15(3):206-213, setembro/dezembro 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 25.04.2007 (a).

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: Janeiro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 13 jul 13.

_____. **REUNI:** Reestruturação e expansão das universidades federais – Diretrizes Gerais. Ministério da Educação. Brasília: Agosto de 2007. Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 13 ago 2012.

CUNHA, M. I. **Inovações Pedagógicas:** o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: EdUSP, 2008. Caderno 6, Coleção Cadernos de Pedagogia Universitária.

_____. Inovações Pedagógicas. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: EdUSP, 2009.

_____. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs). **Docência Universitária:** profissionalização e prática educativa. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009 (a).

Declaração de Bolonha: Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus. Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em 29 Maio 2013.

FERNANDES, C. M. B.; BASTOS, A. R. B.; SELBACH, P. T. S. Cursos e Disciplinas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, M. I. (org). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, CNPq, 2010.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan/mar. 2009.

HELMER, E. A. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.** São Carlos: UFSCar, 2012 (Tese de Doutorado).

LEHER, R. **Para silenciar os Campi.** Educação & Sociedade: Campinas, vol. 25, nº 88,

p. 867-891, out de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>>. Acesso em 29 Maio 2013.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

CARCANHOLO, R. A.; CARCANHOLO, M. D.; MALAGUTI, M. L. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo.** São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, M. F. Universidade brasileira em construção: propostas e tensões na disputa pelo modelo hegemônico. In: XAVIER, A. R. C.; LIMA, C. A. A.; TORRES, M. E. A. C.(orgs). **Bacharelado Interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfenas no Campus Avançado de Poços de Caldas.** Curitiba: Progressiva, 2013.

PEREIRA, E. M. A. **Inovação Curricular.** Campinas: I Seminário Inovações em atividades curriculares: experiências na Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/innov-curric.html>>. Acesso em 05 Out 2013.

SOUSA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. M. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra: 2008.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: por um reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A desuniversidade.** Carta Maior, 10 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4759>. Acesso em 29 Maio 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** – 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 13 ago. 2012.

VAILLANT, D. Políticas para um desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** Madrid: Fernández Ciudad, S. L., 2009.