



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



MARILIA NERI MATOS

**A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas
contribuições na escolha profissional em Psicologia**

Salvador
2016

MARILIA NERI MATOS

**A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas
contribuições na escolha profissional em Psicologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

Área de concentração: Psicologia Social

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Lima de Jesus

Salvador

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

M433 Matos, Marília Neri
A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia / Marília Neri Matos. – Salvador, 2016.
199 f.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Lima de Jesus
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia.
Salvador, 2016.

1. Educação. 2. Orientação profissional. 3. Interesse profissional. 4. Psicologia.
I. Jesus, Mônica Lima de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia.
III. Título.

CDD – 158.6

Nome: Matos, Marilia Neri

**Título: A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na
escolha profissional em Psicologia**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade Federal da Bahia para obtenção do título
de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: 07/04/2016

Banca Examinadora:

Profa Dra. Mônica Lima de Jesus (orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Luis Augusto Vasconcelos da Silva
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Marcelo Magalhães Andrade
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

DEDICATÓRIA

À Mercedes Cunha Chaves de Carvalho (*in memoriam*), docente referência para a minha formação em Psicologia, pessoa rara e magnífica, responsável pelas primeiras palavras e conselhos sobre o fazer-se mestra antes mesmo de considerar esse como um caminho possível.

AGRADECIMENTOS

A experiência de vivenciar a realidade do mestrado em Psicologia na Universidade Federal da Bahia ultrapassou toda e qualquer expectativa a respeito dessa jornada. Esse desafio grandioso esteve permeado por dificuldades das mais diversas, desde as questões territoriais, decorrentes da minha residência no interior do estado até as pessoais, as ressignificações, por vezes dolorosas, mas necessárias de me reconhecer enquanto parte desse universo acadêmico.

Essa aventura não teria sido possível sem algumas pessoas, para as quais rendo agradecimentos que extrapolam as construções textuais registradas nesta seção. Todas as pessoas que acompanharam a minha trajetória e participaram, à sua forma, desse desafio, merecem o meu carinho e o meu reconhecimento. Mesmo com receios de não citar algumas delas, agradeço:

À Professora Dra. Mônica Lima, orientadora espetacular, respeitosa e incansável, que me convidou para enveredar pelos labirintos do Bacharelado Interdisciplinar, respeitando sempre os meus momentos de bloqueio, meus contratempos e minha dificuldade em desenvolver uma postura pragmática essencial para um pesquisador. Por todas as indicações de bibliografia, todas as sugestões de escrita e pelo respeito em acompanhar a minha trajetória sem direcionar meus caminhos, eu a agradeço. Para mim, foi uma grata oportunidade adentrar no mundo acadêmico e encontrar uma profissional tão competente, ética e comprometida, exemplo de postura profissional e docente.

À meu marido Antônio Sposito, por todos os momentos de acolhimento, de impulso e por aceitar comigo essa desafiadora aventura, compreendendo minhas ausências, minhas inquietações e a necessidade de me dedicar à escrita, lembrando-me sempre dos meus objetivos, vitórias e aspirações. Agradeço ao companheiro que, nesses quatorze anos, segue ao meu lado nessa parceria na busca frequente pelo desenvolvimento profissional e pessoal.

À minha mãe, por, desde sempre, me apresentar ao mundo da leitura, do conhecimento e a um exemplo de garra e luta. Uma mulher que não cursou o ensino superior, por conta do tradicionalismo de sua época, mas que sempre definiu a educação como meta essencial para mim e para minha irmã.

À tio Charles por ser meu pai de coração, com seu olhar atento e reflexivo sobre o mundo, dono de uma sabedoria que transcende os livros e de um carinho que extrapola laços sanguíneos. Além disso, sou grata por, nesses dois anos, ter me acolhido em sua casa em Salvador, sempre impulsionando o meu desenvolvimento.

À minha irmã, Mariana, minha querida irmã mais velha, meu referencial de interesse pelo mundo e pelo conhecimento. Um exemplo de pessoa e de mulher que busca o próprio destino, estabelecendo objetivos e metas à perseguir, alcançando-os. Sempre junto à mim, cheia de palavras de incentivo, em especial, nesses dois últimos anos.

À Nil por todo o apoio, todos os almoços que eu não tinha tempo de preparar, pelo carinho, cuidado e afeto. À Vivi por ser minha “dinda”, filha de coração, responsável por muitos momentos de relaxamento, diversão e alegria.

À minha segunda família, meus sogros Enezio e Nilzete, minha cunhada Geyza e minha sobrinha-afilhada Lunna, por todos os momentos de apoio, torcida e alegria, pela atenção e por compreenderem as ausências em alguns domingos.

À Jéssica Lobo, irmã de coração e perseverante transcritora das entrevistas que realizei, auxiliando-me, assim, na concretização da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, ambos da UFBA, importantes peças na construção e no desenvolvimento dos conhecimentos imprescindíveis para esse trabalho. Agradeço também aos funcionários desses Programas que muito me auxiliaram no cumprimento de questões burocráticas e estruturais.

Ao Professor Dr. Luis Augusto Vasconcelos, professor que esteve presente na sala de aula e em minhas duas Qualificações, bem como na Banca de Defesa, com seu olhar atento e respeitoso, auxiliando no produto final deste trabalho, além de instigar o meu interesse pelo construcionismo social.

Ao Professor Dr. Marcelo Magalhães, professor parte na minha Banca de Defesa, que contribuiu de forma detalhada e cuidadosa para o enriquecimento do meu trabalho.

Aos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar que permitiram a realização dessa pesquisa, com seus preciosos depoimentos. E que ao dedicar o seu tempo e me

presentearem com bonitos relatos de suas trajetórias acadêmicas, exemplificaram um desejo genuíno pelo conhecimento.

Aos colegas do Programa que compartilharam as dores e as delícias desse processo e que foram importantes nos momentos de apoio, de relaxamento e de persistência. Em especial a Katiene, Lais, Roberta e Isael, orientandos de Mônica Lima e parceiros nas reuniões, além de Andrea Padovani, doutoranda e leitora na Qualificação 2 – uma querida contribuição para o meu trabalho.

À Priscila Bahia, amiga de outros contextos, responsável por caronas, conselhos, palavras de apoio e carinho, alegrando a minha jornada.

Aos amigos de sempre, que acompanham de longe ou de perto os meus caminhos, em especial, às queridas Manu e Bada, minhas “Marias”, pela torcida, pelas risadas e pelo carinho. À Geo que acompanhou os melhores e os piores momentos dessa caminhada enquanto esperávamos juntas a chegada da minha linda sobrinha recém nascida Juju, uma espera que suavizou muitos momentos de tensão e angústia.

À Luciana Melo, um grato presente ao iniciar minha jornada na docência, por todas as revisões, apoio e exemplo de perseverança. À Julia Uchoa, amiga e companheira de desafios acadêmicos. À Jeane de Oliveira pelos auxílios e observações no momento de submissão do trabalho ao Comitê de Ética e Pesquisa de Enfermagem da UFBA.

À Sandra Rollemberg, psicóloga, exemplo de profissional e de docente, por me auxiliar na construção de narrativas mais espessas e na escolha de lentes menos críticas, pontuando, construindo hipóteses e me oferecendo novos pontos de vista sobre velhos dilemas.

Aos estudantes da Faculdade Adventista da Bahia (Cachoeira-Ba), participantes do momento inaugural da minha carreira docente, importantes presenças na confirmação do meu desejo em ser professora, trajetória que me convidou e incentivou ao mestrado e aos contextos de sala de aula.

Aos estudantes e a toda a equipe do Centro de Ciências da Saúde, integrante da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, em Santo Antônio de Jesus, onde me inseri ao fim dessa jornada, que compreenderam todas as minhas necessidades e demandas no processo de finalizar essa dissertação.

À Ella Fitzgerald, extraordinária cantora americana, cuja voz se tornou companheira nos momentos de maior tensão, na estratégia de enfrentamento musical para as angústias decorrentes da escrita.

Por fim, agradeço a todos os personagens dessa trajetória desafiadora e rica que acompanharam a minha jornada e compuseram o cenário que permitiu a conclusão dessa dissertação. Repleta de vocês, são muitos nomes, muitos rostos, muito carinho e a sensação indescritível de gratidão e de felicidade por ter concluído esse momento acadêmico. Obrigada.

“Eu diria assim:
‘[A Psicologia] é uma roupa que me cai bem’.” (Marta)

RESUMO

Matos, M. N. (2016). A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

A universidade possui como um dos seus objetivos a construção de uma postura crítica e ativa do sujeito em sociedade. Atualmente surgem questionamentos sobre o papel dessa instituição e discussões acerca de reformulações que se afinem com as demandas da sociedade, promovendo uma reflexão em torno dos moldes tradicionais dos cursos universitários e do preparo para os problemas e desafios contemporâneos (Santos & Almeida-Filho, 2008). A graduação em Psicologia, assim como as demais, se insere neste debate por, ao longo dos anos, mesmo com mudanças estruturais importantes proporcionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), perpetuar uma formação com ênfase nos modelos clínicos e patologizantes, com pouco compromisso social, afastada das realidades e demandas de grande parte da população. O Programa de apoio a planos de expansão e reestruturação das universidades federais (REUNI) auxilia neste cenário de mudanças, ao qual a Universidade Federal da Bahia (UFBA) se insere na busca por novas práticas no ensino superior. Entre elas está a implantação do Bacharelado Interdisciplinar (BI), modalidade de graduação proposta para ultrapassar o foco restritivo da formação técnico profissional e promover uma formação ampliada e crítica. O presente trabalho propõe como objetivo analisar as trajetórias acadêmicas dos egressos do BI na transição para o Curso Progressivo Linear (CPL) de Psicologia, problematizando as possíveis contribuições do BI na escolha profissional dos egressos em relação à Psicologia. A metodologia foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, um estudo descritivo exploratório, baseada nas noções do construcionismo social (Gergen, 1985; 1996; Gergen & Gergen 2010) compreendendo a realidade como construções sociais desenvolvidas a partir de relações entre pessoas inseridas em espaços sócio historicamente contextualizados. Como marco teórico-metodológico foram adotadas as práticas discursivas e a produção de sentido (Spink & Medrado, 2000), analisando, a partir de uma entrevista semi-estruturada, construções destacadas por dez entrevistados, egressos do BI na transição para o CPL de Psicologia. Esses

discursos foram submetidos à análise categorial temática (Vazquez, 1996). A partir dos resultados e discussões percebemos que o BI auxiliou no processo de ampliação das vagas da UFBA, bem como na inserção de diferentes perfis de egressos que não entendiam a profissionalização como único objetivo do ensino superior. A busca por realização pessoal foi percebida como motivador para a entrada no espaço acadêmico, caracterizando a construção do conhecimento como um desejo do estudante. Por um lado, a estrutura curricular do BI permitiu a fluidez e a autonomia dos estudantes que, a partir da escolha de diferentes componentes curriculares (CCs), tiveram contato com diferentes áreas do conhecimento. Por outro lado, a possibilidade de ter acesso direto aos CCs da matriz curricular do curso de Psicologia, particularmente, através da área de concentração Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano, contribuiu para uma decisão mais madura e consciente por esta área profissional. Essa aproximação possibilitou definir ou fortalecer a sua decisão sobre o percurso profissional, resolução essa marcada por dúvidas e questionamentos que não afetam apenas os mais jovens, mas também pessoas com trajetórias acadêmico-profissionais mais longas. As reflexões desse estudo sugerem que estudos sobre o BI e a transição para os CPLs são importantes contribuições para o desenvolvimento dessa proposta e podem incidir no campo da escolha profissional/vocacional. Da mesma forma, estudos sobre escolha profissional precisam ser desenvolvidos, analisando o processo de decisão sobre a carreira sem demarcá-la como um momento particular da adolescência e considerando um novo elemento entre os fatores já demarcados em estudos anteriores. Outros perfis de interessados por ingressar no mundo acadêmico e/ou profissional precisam ser analisados, ampliando a compreensão e as possíveis contribuições da Psicologia para esse campo, é o caso de pessoas sem tradição familiar universitária, muitas vezes, o primeiro da família a ir à universidade.

Palavras-chave: Educação. Bacharelado Interdisciplinar. Escolha Profissional. Formação. Psicologia.

ABSTRACT

Matos, M. N. (2016). *Training in Interdisciplinary Bachelor and his contributions to the professional choice in Psychology*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

The university has as one of its goals to build a critical and active role of the individual in society. Currently questions arise about the role of this institution and discussions about reformulations that afinem with the demands of society, promoting a reflection on the traditional model of university courses and preparation for the problems and current challenges (Santos & Almeida-Filho, 2008). A graduate in Psychology, as well as others, is included in this debate for over the years, even with major structural changes provided by the Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), perpetuate training with emphasis on clinical models and pathologizing, with little social commitment, remote from the realities and demands of much of the population. The Programa de apoio a planos de expansão e reestruturação das universidades federais (REUNI) assists in this scenario changes, which the Universidade Federal da Bahia (UFBA) is inserted in the search for new practices in higher education. Among them is the implementation of the Bacharelado Interdisciplinar (BI), undergraduate modality proposal to overcome the restrictive focus of professional technical training and promote an expanded and critical training. This study proposes to analyze the academic trajectories of BI graduates in the transition to the Curso de Progressão Linear (CPL) of Psychology, discussing the possible contributions of BI in the career choice of graduates in relation to psychology. The methodology was developed from a qualitative perspective, an exploratory descriptive study, based on notions of social constructionism (Gergen, 1985; 1996; Gergen & Gergen 2010) comprising reality as social constructs developed from relationships between people engaged in social spaces historically contextualized. As a theoretical and methodological framework were adopted discursive practices and the production of meaning (Spink & Medrado, 2000), analyzing, from a semi-structured interview, buildings highlighted ten respondents, BI graduates in the transition to the Psychology CPL. These speeches were submitted to thematic categorical analysis (Vazquez, 1996). From the results and discussions we realized that BI helped the

expansion process of the vacancies UFBA, and the inclusion of different profiles of graduates who did not understand the professionalization for the sole purpose of higher education. The search for personal fulfillment was perceived as a motivator for entry into the academic space, featuring the construction of knowledge as a student desire. On the one hand, the curricular structure of the BI allowed fluidity and autonomy of students, from the choice of different curriculum components (CCs), had contact with different areas of knowledge. On the other hand, the possibility of having direct access to CCs array of curricular course of Psychology, particularly by concentrating area studies of Subjectivity and Human Behavior, contributes to a decision in this area more mature and conscious professionals. This approach enabled to define or strengthen their decision on the professional path, this resolution marked by doubts and questions that affect not only the youngest but also people with longer academic and professional careers. The reflections of this study suggest that studies of the BI and the transition to CPLs are important contributions to the development of this proposal and can focus on the field of professional / vocational choice. Similarly, studies on career choice need to be developed, analyzing the decision process on the career without demarcate it as a particular moment of adolescence and considering a new element among the factors already marked in previous studies. Other profiles interested in joining the academic and / or professional world need to be analyzed, broadening the understanding and the possible contributions of psychology to this field, is the case of people without university family tradition, often the family first to go to university.

Keywords: Education. Bacharelado Interdisciplinar. Professional Choice. Formation.

Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Articulação dos BIs com os cursos do segundo e terceiro ciclo 57

Figura 2 – Estrutura Curricular dos Bacharelados Interdisciplinares 62

Figura 3 – Estrutura Curricular AC-ESCH 64

Figura 4 – Quadro de distribuição da carga horário do BI de Saúde 66

Figura 5 – Quadro Curricular do BI de Humanidades 67

Quadro 1 – Dados sócio-demográficos por idade 116

Quadro 2 – Formação anterior ao ingresso na UFBA, conhecimento prévio sobre a Psicologia por pertença à tradição familiar universitária 117

Quadro 3 – Histórico na UFBA por ano de inserção no BI 119

Quadro 4 – Temáticas e categorias de análise do estudo 123

LISTA DE SIGLAS

AC – Área de Concentração

AC-ESCH – Área de Concentração Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano

BI – Bacharelado Interdisciplinar

CAE – Conselho Acadêmico de Ensino

CC – Componentes curriculares

CFE – Conselho Federal de Educação

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPL – Curso de Progressão Linear

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

INCLUSP – Programa de Inclusão Social da USP

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NACE – Orientação Vocacional e Redação

NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família

NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior

OP – Orientação Profissional

PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Reestruturação das Universidades Federais

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUS – Sistema Único de Saúde

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 Algumas considerações históricas sobre ensino superior no Brasil	29
2.2 Surgimento, objetivo e estrutura dos Bacharelados Interdisciplinares	54
2.3 Formação em Psicologia: entraves, desafios e atualizações	69
2.4 Os desafios da escolha profissional e a contribuição da Psicologia	87
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLOGICA	109
3.1 Delineamento do estudo	116
3.2 Pessoas da pesquisa	117
3.3 Instrumento e procedimentos de coleta de dados	124
3.4 Procedimentos de análise de dados	124
4 TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E ESCOLHAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS	147
4.1 <i>Trajetórias no Bacharelado Interdisciplinar</i>	127
4.1.1 Inserção do estudante da UFBA	127
4.1.2 Conhecimento sobre o BI antes da entrada na Universidade	131
4.1.3 A percepção da formação universitária no BI	138
4.2 <i>Transição Bacharelado Interdisciplinar – CPL-Psicologia</i>	147
4.2.1 Contribuições do BI na inserção do estudante no curso de Psicologia	147
4.3 <i>Escolha profissional</i>	152
4.3.1 O BI como contribuição para a escolha profissional	153
4.3.2 Contato prévio com a Psicologia contribuição para a escolha profissional	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
APÊNDICES	197
Apêndice A	197
Apêndice B	199

O PROCESSO DE TORNAR-SE...

A escolha pelo tema desse trabalho não foi, à primeira vista, uma escolha pessoal. O mais cabível, nesse caso, seria dizer que o tema me escolheu. Da mesma forma, o princípio do meu percurso como docente não segue um caminho “comum”. Durante os cinco anos de graduação, afirmava decidida que a última atividade que realizaria seria a docência. Ainda era ingênua na ideia de que a vida era marcada apenas pelas minhas pegadas conscientes e planejadas.

Como os caminhos da vida não são sempre retos, segui o meu desejo de ser psicóloga hospitalar, área que sempre despertou a minha paixão e com a qual iniciei minha trajetória profissional. Atuei, principalmente, no setor de nefrologia de um hospital público de Salvador e foi ali, nos corredores amarelos da instituição, que descobri o meu “eu-professora”.

“Ser psicólogo é ser um educador”, ouvi outro dia de uma colega de trabalho. Essa foi uma constatação nova, mas cabível. Outra certeza seria a marca do meu percurso profissional: todo o psicólogo é um profissional da saúde. Assim, durante os quase quatro anos no contexto hospitalar, descobri a educação, atuando na psicoeducação, com os pacientes e os demais profissionais do meu setor. Ali, nasceu a curiosidade do “ser-professora”.

Com o retorno à minha cidade natal, novos desafios surgiram e novos rumos se anunciavam em minha trajetória. O convite para a docência acompanhou esse contexto desafiador e os meus primeiros estudantes me auxiliaram no processo de transformação. Tudo era novo naquele contexto, desde a forma de tratamento “pró”, “professora” até as cadernetas e planos de ensino.

Após quatro anos de formada em Psicologia, eu viria a dar passos maiores em minha formação docente. Após quatro anos, eu viria a ocupar um local de ser a que ensina, título que sempre me foi visto com grande honra e respeito. Durante a minha formação (desde os primeiros anos da escola até a pós-graduação), observava os meus mestres com grande admiração, do lugar de quem quer saber aquilo que alguém quer dividir. Mal sabia que, anos depois, eu ocuparia aquela posição.

Com a docência, surgiu também a curiosidade pelo mestrado e por novos desafios dessa curva acentuada que o mundo me levou. Durante a graduação, ouvi sempre da querida

professora Mercedes Carvalho: “Só faça o mestrado se quiser ser professora” e imaginava o que ela diria se aqui na Terra ainda estivesse. Minha imaginação saudosa também se desdobrava sobre os seus comentários acompanhando esse meu momento lá no céu. Enquanto recordo, me questiono se a minha atuação no projeto de extensão de Alfabetização de Idosos com Mercedes já não seria o primeiro prenúncio de futuro.

Minha graduação foi realizada em uma instituição de ensino superior particular e me permitiu conhecimentos e contatos incríveis, mas a pesquisa nunca havia sido a “menina dos meus olhos”. Eis que sou aprovada em dois programas de mestrado e escolho a UFBA, universidade de referência, para iniciar essa jornada construindo bases mais sólidas em meu processo.

O meu desejo, ainda não completamente definido, era realizar um estudo aberto para o novo, já que a curiosidade sempre foi uma marca pessoal. O pré-projeto aprovado para o programa foi arquivado para, quem sabe, um momento futuro e o tema dessa dissertação, avesso ao pré-projeto, se consolidou durante esses longos e ricos dois anos. Assim, o processo de construir minha dissertação e estudar o ensino superior, tornou-se o meu processo de tornar-se docente e pesquisadora. Dentre as muitas possibilidades desse rico universo, a temática que mais me inquieta é a desenvolvida neste trabalho: a formação do estudante.

Com o mestrado, descobri o novo, o (ainda) pouco estudado e recente Bacharelado Interdisciplinar, descobri que a minha curiosidade sobre a formação em Psicologia poderia ser cada vez maior e a união dos dois braços, me levaria a construir um corpo inteiro. Ao conhecer o Bacharelado Interdisciplinar e estudá-lo, com o apoio da professora Mônica, surgiu a questão: “Como a vivência do BI contribui para a escolha profissional em Psicologia?” e a partir dela, outras se mostram: “A vivência do BI auxilia numa escolha mais consciente dos estudantes?”; “Quais influências auxiliam a escolha profissional do estudante?”.

Eis o resultado desse desafio: analisar o processo de “tornar-se” dos futuros profissionais da Psicologia oriundos dos BIs da UFBA, vivenciando, ao mesmo tempo, o meu processo de “tornar-se pesquisadora e docente”.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre as temáticas do ensino superior, escolha e formação profissional, apresentando uma pesquisa qualitativa realizada a partir da vivência dos egressos do Bacharelado Interdisciplinar que optam pela continuidade da formação universitária no curso de progressão linear em Psicologia, analisando as possíveis contribuições dessa vivência para a escolha profissional nos dias atuais.

O mundo contemporâneo é um espaço de reformas e recriações e o ser humano, como integrante desse mundo, está a todo o momento se reinventando e adaptando-se à realidade na qual vive e constrói. Esse processo de mudanças e reformas também inclui o ensino superior tradicional.

A universidade deve se configurar como um espaço privilegiado no qual se desenvolvem e frutificam discursos diversos e produção de novos saberes e tecnologias. O foco principal do contexto universitário não deve ser reafirmar verdades absolutas, mas problematizar e incentivar a reflexão e a construção dialógica do debate, em um mundo dinâmico e em franca transformação. Para além do preparo para a formação profissional, a atividade acadêmica deve desenvolver um contato direto com diferentes vozes, conteúdos teóricos e práticos que influenciam na apreensão do mundo a partir de um prisma que envolve diferentes formas de ver e compreender o mundo, a sociedade e os indivíduos. A partir desse contato, o sujeito desenvolve sentidos próprios e amplos sobre o mundo, sentidos esses que são importantes na construção da sua subjetividade (Ferrarini & Camargo, 2012).

A universidade brasileira experiencia, nos dias atuais, um cenário de questionamentos e mudanças sobre o seu papel institucional. Uma das indagações gravita em torno da escolha precoce do estudante sobre sua carreira profissional, que é o objeto desse estudo. No entanto, são muitas as indagações, por exemplo: o modelo de acesso restritivo, ou seja, o vestibular (configurado para a seleção de estudantes que são portadores de conhecimento, memorizadores de informações); a estrutura curricular rígida e incompatível com algumas arquiteturas acadêmicas de outros países, mantendo uma estrutura fechada voltada para uma formação técnica e profissionalizante, culturalmente empobrecida (Santos & Almeida-Filho, 2008).

Essas indagações demandam a discussão ampliada de alguns pontos. Um desses seria a discussão sobre outros modelos de educação. O Modelo Unificado Europeu, implantado após o Processo de Bolonha, é dividido em três níveis, compreendidos como ciclos. O primeiro ciclo, *Bachelor*, se formata como um programa de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de três anos. Tal nível não tem caráter profissional, abarcando conteúdos básicos e gerais, configurando-se como uma etapa prévia à formação do ciclo seguinte. Os concluintes recebem como titulação o diploma de Bacharel em Ciências, Artes, Humanidades ou denominações indicativas de formação pré-profissional (Santos & Almeida-Filho, 2008).

O segundo ciclo abarca os cursos profissionais, especialmente Direito, Medicina e Engenharias, etc. Através do Processo de Bolonha, a educação europeia agrega o modelo de mestrado profissional oriundo dos Estados Unidos, além dos mestrados acadêmicos de curta duração, etapa prévia para a formação de pesquisadores e docentes no nível seguinte. Este nível, incluído em 2003 no Comunicado de Berlim, é o terceiro ciclo compreendido pelos Doutorados de pesquisa, com duração entre três ou quatro anos visando uma formação mais específica e o aprofundamento no contexto de pesquisa (Santos & Almeida-Filho, 2008).

Para além da estrutura curricular, as críticas também estão vinculadas à formação culturalmente empobrecida, que se delineia desde sua entrada através de uma seleção restritiva como o vestibular, bem como durante a formação do estudante, com o foco voltado para formar um profissional, sem incentivo para explorar a diversidade e a multiplicidade que deveriam ser características chave de uma instituição universitária (Santos & Almeida-Filho, 2008).

A entrada na universidade envolve a escolha do estudante sobre o curso do seu interesse, desenvolvendo-se dentro dos objetivos da instituição e consolidando suas habilidades para a atuação profissional. Essa escolha está atrelada ao futuro do indivíduo e, por isso, é um momento de grande importância, comumente ocorrendo em uma fase do ciclo vital bastante delicada. Ao mesmo tempo, é uma decisão que envolve um número diversos de fatores, que serão melhor discutidos em um momento posterior, e também o conhecimento real que os sujeitos possuem sobre as profissões.

A escolha profissional é um marco temporal do percurso de vida de um sujeito, é inquestionável a importância desse momento decisório na vida das pessoas. A decisão

sobre as opções e a construção de um futuro profissional repercute na vida do indivíduo e em todo o percurso que ele trilha a partir de então (Nepomuceno & Witter, 2010). Ao optar por uma determinada área de atuação, o sujeito está não apenas considerando os aspectos profissionais de sua vida, mas esta decisão também se reflete em seu cotidiano, na sua inserção e convivência social e no seu dia a dia, influenciando sua realidade bem como sua subjetividade.

Quando esta decisão ocorre na adolescência, compreendida como um momento de transição da infância para a idade adulta e marcada por conflitos pessoais e interpessoais, as dificuldades são ainda mais evidentes (Greff, Malacarne & Strieder, 2009). O adolescente experimenta diversos desafios pertinentes ao momento do ciclo vital em que se insere e ainda necessita definir questões concernentes ao seu futuro profissional.

Por ser uma escolha que repercute em diversas áreas, ela não deve ser vista como um fato isolado, mas sim como um processo dialético multideterminado por aspectos dos mais diversos que interferem na trajetória do sujeito (Bock & Aguiar, 1995). Fatores familiares, sociais, políticos, econômicos, educacionais e psicológicos influenciam e marcam essa decisão importante e não devem ser desconsiderados (Soares, 2002, citado por Filomeno, 2005). Em relação aos fatores familiares, por exemplo, ao escolher uma carreira, um adolescente pode abrir mão do seu desejo e dos seus interesses para proporcionar a promoção dos desejos, muitas vezes velados, dos pais ou demais membros da família (Nepomuceno & Witter, 2010).

Entretanto, essas contribuições sobre escolha profissional abordam as questões da decisão na fase da adolescência, idealizando um perfil único de adolescente, considerando-os como um grupo homogêneo, sem considerar múltiplas faces, por exemplo, as questões sociais e os grupos de adolescentes de classes populares (Teixeira, 2011). Além deles, os grupos de pessoas sem tradição familiar universitária e o de pessoas mais velhas com experiências prévias acadêmicas e/ou profissionais também precisam ser analisadas, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos sobre a escolha profissional, como será melhor discutido nos próximos capítulos.

Quando a decisão é tomada, o sujeito se insere em um contexto novo, de construção de novos conhecimentos e formação da sua identidade profissional, repleto

de medos, desafios e curiosidades. Em relação ao desenvolvimento desta identidade, o fator educacional, atrelado à estrutura do ensino superior e aos investimentos do governo nele, influenciam não apenas na escolha, mas na trajetória que o estudante vivencia após a o início de uma formação.

Em relação à graduação em Psicologia no Brasil, por exemplo, diversos autores (Brasileiro & Souza, 2010; Loyola, Soares & Veríssimo, 2010; Mazer & Melo-Silva, 2010; Soares, 2011; Souza, Mendes, Fonseca & Dalbello-Araújo, 2012) afirmam que o curso possui uma estrutura tradicionalmente profissionalizante. Além disso, está organizado pelo ensino de disciplinas teóricas, com ênfase no contexto clínico em detrimento de outras áreas e com pouca aproximação com a prática, que tendeu sempre a se concentrar no final do curso.

Buscando diminuir o impacto dessas características, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia foram elaboradas em 2004, visando uma formação mais ampla, generalista e integradora dos diversos contextos de inserção e de atuação do(a) psicólogo(a), para além do circunscrito contexto clínico. Em 2011, mesmo com a revisão das DCN de Psicologia para o acréscimo de normas para a licenciatura em Psicologia, estes parâmetros continuam conformando as diretrizes desse curso, conforme será exposto a seguir.

É importante destacar que tais medidas de adequação, como o desenvolvimento de Diretrizes Curriculares Nacionais e sua revisão, a substituição da noção de currículo mínimo para a de uma formação mais ampla, integrando teoria e prática, como apresentado por Brasileiro & Souza (2010) ainda necessitam de mudanças e adequações, apesar dos avanços, destacando a dificuldade de integração entre teoria e prática.

As adequações concernentes à graduação em Psicologia se alinham com os questionamentos sobre o papel da Universidade e seus objetivos, expandindo as exigências de adaptação das graduações não apenas para a Psicologia, mas para diversos campos e saberes.

Essas indagações sobre as funções e os objetivos da universidade e do ensino superior ganham destaque no cenário acadêmico baiano no ano de 2008 quando a Universidade Federal da Bahia (UFBA) adere ao Programa de apoio aos planos de expansão e reestruturação das universidades federais (REUNI) e institui os

Bacharelados Interdisciplinares (BIs), reconfigurando a formação universitária para além de contextos profissionalizantes¹. O olhar interdisciplinar dessa modalidade de ensino busca oferecer uma visão ampla, crítica e atual aos estudantes, ampliando o saber, criando novos conhecimentos e redefinindo o ensino na universidade. Nesta perspectiva, acredita-se que, ao concluir o Bacharelado Interdisciplinar (BI), o sujeito estará apto a ingressar em cursos de progressão linear (CPL)² ou em formação acadêmica de pós-graduação ou ainda no mundo do trabalho em ocupações que não exijam formação profissional específica (UFBA, 2008).

Essa reformulação na arquitetura da universidade tem suscitado pesquisas e análises sobre as repercussões e os resultados dos BIs, bem como dos seus desdobramentos (Lima, Coutinho, Almeida-Filho & Sampaio, 2012; Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011; Teixeira, Coelho & Rocha, 2013), adicionando conhecimento a uma experiência nova e em franco desenvolvimento. O BI no contexto baiano e brasileiro visa permitir a problematização do processo de escolha profissional a partir de uma vertente complementar daquela já clássica no campo, permitindo que o aluno entre em contato com as áreas de conhecimento e possa definir o seu futuro profissional com maior embasamento. Tais ideias serão melhor discutidas na revisão de literatura.

Diante do exposto, esta dissertação busca discutir “Como a formação em Bacharelado Interdisciplinar pode contribuir para a escolha profissional?” No caso do presente estudo, tomando a transição do BI para a formação em Psicologia como ponto de partida. A experiência da UFBA proporcionará a investigação dos sentidos que os estudantes constroem sobre a escolha profissional quando já inseridos no contexto universitário e com acesso a disciplinas do curso de Psicologia, o que, certamente, os tornará mais informados sobre as exigências da futura profissão que poderão seguir.

Além disso, a presente dissertação de mestrado busca contribuir com a produção crítica para a compreensão e aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino superior no Brasil. Este trabalho é um desdobramento do projeto “Trajetórias acadêmicas e

¹ Não só para criação dos BIs, mas esta expansão também inclui os cursos de Tecnólogos.

² Após o advento do Instituto de Humanidades, Artes e Ciência (IHAC) e dos BIs, os cursos regulares de graduação profissionalizantes passaram a ser reconhecidos como Cursos de Progressão Linear. Trata-se de uma produção discursiva que, retroativamente, instaura uma tradição. Até então, não havia esta denominação na UFBA.

construção de significados e sentidos na transição dos Bacharelados Interdisciplinares à formação em Psicologia” (Lima, Coutinho, Almeida-Filho & Sampaio, 2012)³, e apresenta como objetivo geral analisar as contribuições e as repercussões da formação interdisciplinar na modalidade de Bacharelados Interdisciplinares para a escolha profissional para o Curso de Progressão Linear em Psicologia na Universidade Federal da Bahia.

Para alcançar esse objetivo geral, os objetivos específicos são:

- 1) Descrever as trajetórias acadêmicas dos egressos do BI na transição para o curso de Psicologia;
- 2) Identificar as concepções de formação universitária atribuídas pelos estudantes à experiência no BI;
- 3) Refletir sobre as influências do contato prévio com a Psicologia para escolha profissional antes de entrar no BI;
- 4) Refletir sobre as influências da formação no BI e do contato com a Psicologia como área de conhecimento de profissão para a escolha profissional.

Esta dissertação será apresentada em quatro partes. A primeira parte, dedicada à revisão de literatura, aborda os conteúdos concernentes ao ensino superior, sua evolução histórica no Brasil e seus objetivos; ao Bacharelado interdisciplinar, seu desenvolvimento e consolidação; à formação em Psicologia, analisando brevemente os conteúdos e críticas que se iniciaram desde a regulamentação da profissão em 1962 e a formação dos futuros profissionais.

A partir do levantamento bibliográfico foi possível perceber que o desenvolvimento da educação superior no Brasil, iniciado com a colonização portuguesa, sofreu influências sociais e culturais determinantes para os seus modelos iniciais bem como os desdobramentos ao longo da história do país. O desenvolvimento do REUNI e a proposta de reestruturar e expandir o ensino superior permitiram que o BI fosse consolidado como um novo modelo de educação, possibilitando à UFBA, como uma das universidades federais que aderiram ao REUNI, ampliar o seu número de

³ Este Projeto foi contemplado com recursos do EDITAL PROPCI-PROEXT-PROPG/UFBA 01/2011 – PROUFBA e foi iniciado em 2012. “O PROUFBA apoiará extensões inovadoras, desenvolvimentos e pesquisas, realizados no âmbito da UFBA, e que visem o seu conhecimento, o seu desenvolvimento e a sua inovação, melhoria e otimização” (Edital 01/2011, p. 3).

vagas, permitindo acesso de um maior número de estudantes, dentro outros ganhos. O BI, como uma proposta de formação generalista, atrelada aos objetivos da universidade que ultrapassa a profissionalização, foi responsável por atrair um público heterogêneo, com diferentes características socioeconômicas e interesses diversificados.

A vivência do BI amplia a formação do estudante e permite o desenvolvimento de uma postura crítica e atento à complexidade da sociedade contemporânea. Além disso, possibilita ao estudante o contato com diferentes áreas do conhecimento em uma proposta interdisciplinar e uma estrutura curricular mais flexível, que pode ser importante no amadurecimento da escolha profissional. Essa escolha é compreendida pelos teóricos da Psicologia como um processo determinado por diferentes fatores, desde as influências familiares até as questões governamentais e se coloca como um importante momento do desenvolvimento do sujeito. Quando a escolha é tomada e o estudante opta pela graduação em Psicologia se insere em um contexto que, apesar das mudanças promovidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e as críticas de pesquisas sobre essa formação, ainda possui um foco patologizante e individualista, sem considerar os aspectos sociais, por exemplo, que permeiam os fenômenos de interesse e contextos de atuação desse campo do saber.

A abordagem teórico-metodológica, segunda parte dessa dissertação, discute os elementos do percurso metodológico desenvolvido para a realização da pesquisa. Este é um estudo descritivo, com perspectiva qualitativa, inspirado no movimento do construcionismo social (Gergen, 1985; 1996; Gergen & Gergen, 2010) que entende a realidade como construções sociais desenvolvidas a partir de relações entre pessoas inseridas em espaços sócio historicamente contextualizados. Como marco teórico-metodológico foram adotadas as práticas discursivas e a produção de sentido (Spink & Medrado, 2000), analisando as construções destacadas por dez entrevistados, a partir de uma entrevista semi-estruturada, com egressos do BI na transição para o CPL de Psicologia. Esses discursos foram submetidos a análise categorial temática (Vazquez, 1996).

Na terceira parte, destinada à apresentação dos resultados e às discussões, serão analisadas as entrevistas realizadas, apresentando as temáticas e categorias elaboradas a partir destes dados, demonstrando as trajetórias dos estudantes desde o conhecimento. Essas categorias foram agrupadas em três seções:

(1) Trajetória no Bacharelado Interdisciplinar, analisando percurso do estudante no espaço acadêmico, como um espaço novo e repleto de possibilidades, a partir de um curso sobre o qual ainda não há muitas informações e que tem como proposta um novo modelo de formação. Essa discussão foi organizada nas seguintes categorias: “Inserção do estudante na UFBA”; “Conhecimento sobre o BI antes da entrada na universidade” e “A percepção da formação universitária no BI”.

(2) Transição Bacharelado Interdisciplinar – CPL-Psicologia, a partir da categoria “Contribuições do BI na inserção do estudante no curso de Psicologia”, analisando as descrições dos estudantes sobre as impressões, desafios e facilidades no momento de transição do BI para a Psicologia e repercussões para inserção no CPL, habilidades e competências adquiridas na formação interdisciplinar e as repercussões na transição para o CPL.

(3) Escolha profissional, considerando as possíveis contribuições de diferentes influências na vivência do BI para a escolha profissional e o contato com a Psicologia como área de conhecimento e profissão durante o BI, bem com o conhecimento ou contato com a área ou com profissionais que podem ter contribuído para essa escolha antes da entrada no BI. As categorias dessa seção foram: “O BI como contribuição para a escolha profissional” e “Contato prévio com a Psicologia como contribuição para a escolha profissional”.

Por fim, na quarta parte, serão abordadas as considerações finais sobre a pesquisa, destacando as conclusões possibilitadas a partir da análise de dados, apresentando as conclusões do trabalho e sugerindo possíveis trabalhos futuros. A partir da análise dos dados e dos resultados podemos perceber que o BI auxiliou no acesso de um maior número de estudantes na UFBA, bem como na inserção de estudantes com diferentes trajetórias acadêmico/profissionais e perfis heterogêneos, alguns deles sem tradição familiar universitária. A busca pela construção do conhecimento e pela realização pessoal foram percebidas como motivadores para a entrada na universidade. A estrutura curricular do BI possibilita uma maior liberdade e poder decisório dos estudantes para escolher os diferentes componentes curriculares e entrarem em contato com diferentes áreas do conhecimento. A vivência da área de concentração Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano possibilitou o contato direto com CCs da matriz de curricular do curso de Psicologia, o que contribuiu para uma decisão por esta

área profissional mais madura e consciente. Essa aproximação possibilitou definir ou fortalecer a sua decisão sobre o percurso profissional, momento importante para a determinação da escolha profissional e que afeta não apenas os mais jovens, mas também pessoas com trajetórias acadêmico-profissionais mais longas.

O BI como um novo modelo de ensino suscita maiores estudos sobre sua repercussão no contexto universitário, bem como na transição para os CPL, quando o estudante opta por tal decisão. A escolha por uma profissão também carece de estudos a partir da identificação de um público heterogêneo, distante da adolescência e dos seus desafios, convidando aos teóricos da escolha profissional e da orientação profissional a ampliar seu olhar sobre esse processo de decisão sobre a carreira.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Estudos sobre a formação em Psicologia são produzidos há muitas décadas. Diferentemente, pela recente criação dos Bacharelados Interdisciplinares, tais estudos são escassos e urgentes. Esta será a primeira dissertação a enfrentar o tema da transição do BI para o CPL de Psicologia, na UFBA e no Brasil. Neste particular, este capítulo expõe o levantamento bibliográfico das produções científicas disponíveis em bases de dados que versam sobre os temas: ensino superior, bacharelado interdisciplinar, escolha profissional e formação do psicólogo.

O levantamento das publicações científicas sobre tais temáticas foi realizado na biblioteca eletrônica de periódicos científicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no repositório institucional da UFBA, entre os anos de 2009 a 2016. Entretanto, outros autores foram utilizados no texto por discutirem questões pertinentes à temática, e apresentarem visões clássicas e imprescindíveis à compreensão do ensino brasileiro, ainda que não tenhamos a pretensão de realizar uma análise histórica de todo o processo. Por exemplo, o emprego de parte da obra de Anísio Teixeira (1956, 1962, 1989), que segundo Santos e Almeida-Filho (2008), serviu de inspiração para a elaboração a proposta de Bacharelado Interdisciplinar na UFBA. Além disso, foram usados dissertações e capítulos de livros para enriquecer a discussão.

Nas bases de dados citadas acima foram selecionadas as produções científicas a partir dos seguintes descritores e combinações deles: ensino superior, bacharelado interdisciplinar/bacharelados interdisciplinares, formação do psicólogo, escolha profissional.

Para construção da seção “Algumas considerações históricas sobre Ensino superior no Brasil” foram utilizados livros clássicos (Romanelli, 1986; Teixeira, 1956, 1962, 1989) e artigos que realizaram uma análise histórica do desenvolvimento da educação, com foco no ensino superior, no Brasil (Andriola & Suliano, 2015; Arruda, 2011; Barreyro & Costa, 2015; Brasil, 2012; Cacete, 2014; Carmo, Chagas & Figueiredo, 2014; Cunha, 2003; Martins, 2009; Pereira & Silva, 2010; Prates & Barbosa, 2015; Santos, 2012; Santos & Almeida-Filho, 2008).

Na base SciELO, apenas um artigo foi encontrado quando utilizado o descritor “Bacharelados Interdisciplinares” (Vera, Lemos & Macedo, 2015) e no repositório

institucional da UFBA foram encontrados quatro trabalhos, sendo três dissertações e um artigo. Neste mesmo repositório, quando utilizado o descritor “Bacharelado Interdisciplinar”, encontramos mais dois trabalhos diferentes dos quatro anteriormente citados, ambos dissertações de mestrado.

O descritor “formação do psicólogo” combinado com “universidade” no Scielo resultou em uma seleção de 38 artigos, entretanto, após análise, 11 destes foram desconsiderados por não estarem relacionados diretamente ao tema. A título de exemplo, um dos artigos desconsiderados discutia as “novas configurações” de gênero e as construções de gênero e sexualidade ao longo da graduação (Melo & Barreto, 2014), outros artigos discutiam questões mais específicas, como um relato de experiência do plantão psicológico (Breschigliari & Jafelice, 2015) e um relato de experiência sobre a experiência do estágio de processos clínicos no Núcleo de Apoios à Saúde da Família (NASF) (Santeiro, 2012). No Reservatório Institucional da UFBA, por sua vez, foram encontrados três trabalhos (dois artigos e uma tese) na busca com o descritor “formação do psicólogo”.

A partir do descritor “escolha profissional” foram selecionados 20 artigos na base Scielo, sendo que 10 destes foram descartados por não estarem relacionados com o tema em análise. Um desses artigos não selecionados, a título de exemplo, aborda questões da escolha profissional analisando a inserção de jovens aprendizes através do primeiro emprego e o impacto dessa experiência em suas vidas (Souza & Bardagi, 2013). Outro artigo aborda a escolha profissional na perspectiva de formandos (Dias & Soares, 2012). A pesquisa do mesmo termo no Repositório da UFBA resultou em apenas uma dissertação de mestrado que também tem como objetivo o estudo do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Teles, 2015).

2.1 Algumas considerações históricas sobre ensino superior no Brasil

As questões voltadas para o ensino superior têm sido alvo de pesquisas e questionamentos, ampliando a discussão e produção científica sobre o tema. O debate sobre a educação está imbricado com o desenvolvimento do Brasil a partir da chegada dos portugueses que transformaram o país em colônia de Portugal, algumas publicações clássicas (Romanelli, 1986; Teixeira, 1956, 1962, 1989) discutem a colonização e sua

repercussão no desenvolvimento da educação formal. Outros autores (Andriola & Suliano, 2015; Arruda, 2011; Barreyro & Costa, 2015; Brasil, 2012; Cacete, 2014; Carmo, Chagas & Figueiredo, 2014; Cunha, 2003; Martins, 2009; Prates & Barbosa, 2015; Pereira & Silva, 2010; Santos, 2012; Santos & Almeida-Filho, 2008) discutem momentos da história do desenvolvimento da educação formal e superior no país, destacando as influências econômicas, políticas e sociais imbricadas nesse contexto. Essa análise histórica e contextual permite a apreciação dos caminhos do ensino superior no país e seus objetivos, como discutido em outras produções científicas (Brasil, 1996; Ferrarini & Camargo, 2012; Rocha, 2014; Santos & Almeida-Filho, 2008; Soares, 2011) que questionam o papel social da Universidade e para quem ela se destina.

A educação pode ser vista como parte importante da cultura, uma decorrência da vida em comunidade, imbricada no meio social, participante da vida, permitindo a transmissão da língua, religião e hábitos. Assim, podemos considerar a família e a religião como instituições educativas, transmissoras da cultura e parte da vida social dos indivíduos (Teixeira, 1956).

A educação formal, através da escola, irá se apresentar em um estágio mais avançado de acesso à cultura, com o desenvolvimento de técnicas intelectuais de escrita e leitura, do saber registrado em livros, o que demanda um ensino sistemático. O surgimento dessa escola está atrelado à formação de intelectuais, de eruditos, de conhecedores do saber e da arte, surge preocupada com a formação do caráter e da manutenção de uma cultura intelectual, especializada e distante dos trabalhadores, da cultura econômica e de produção (Teixeira, 1956). A leitura de textos clássicos, como o de Anísio Teixeira sugere que é importante destacar que o surgimento da escola não ocorreu visando a educação da população, mas sim buscando a preservação do controle intelectual existente por classes mais abastadas da sociedade, concentrando-se em um grupo seletivo o acesso à cultura e o desenvolvimento das técnicas de leitura e escrita.

Com o ensino intelectual desenvolve-se a ciência, que revolucionou os métodos de trabalho e da vida, produzindo a necessidade de uma educação escolar mais abrangente, com o objetivo de treinar os sujeitos na vida em sociedade e no trabalho, dentro dos novos parâmetros de desenvolvimento (Teixeira, 1956). Analisando os conteúdos discutidos por Teixeira, podemos considerar que o desenvolvimento da

ciência desencadeia o surgimento, na realidade brasileira, de modelos de educação voltados para a formação intelectual e para a formação profissionalizante, com suas divergências e semelhanças que não serão alvo de discussão nesta dissertação, mas que cabe ao menos sinalizar. Para além das características de cada modelo de educação, o que é importante perceber é a manutenção dessa separação entre os diferentes contextos formativos, consentindo o acesso das classes populares apenas em contextos de educação que permitam o desenvolvimento do seu caráter profissionalizante.

Considerando a escola como a educação formal, os espaços em que a educação se desenvolve são instituições regulamentadas por leis, organizadas a partir de diretrizes nacionais que estabelecem características específicas para atingir objetivos previamente definidos. São ambientes normatizados com regras e padrões rígidos. Seu maior objetivo é o ensino e a aprendizagem voltados para uma formação pautada por conteúdos historicamente sistematizados, buscando a formação de um indivíduo ativo e com habilidades e competências também pré-definidas (Gohn, 2006).

Como se percebe, a educação formal é marcada pela sistematização, organização e disciplina, desenvolve uma metodologia determinada por leis e fiscalizada por órgãos específicos que resultam em certificação e titulação que preparam os sujeitos para estágios mais avançados de educação (Gohn, 2006).

De forma crítica, podemos examinar que essa educação é permeada por fatores que vão além da dimensão pedagógica, variáveis concernentes a contextos externos ao sistema de ensino, questões sociais, políticas e de ordem econômica que integram o cenário do sistema de ensino brasileiro. Por comporem esse quadro, essas dimensões devem e precisam ser consideradas, analisando variáveis para além dos muros das instituições de ensino e considerando impasses e impedimentos em mudanças do sistema causados por leis, decretos, regulamentos criados por órgãos superiores da administração do ensino (Romanelli, 1986).

Percebe-se que a evolução do ensino está associada à evolução do sistema econômico, criando uma demanda de recursos humanos que deve ser preparada na escola (Romanelli, 1986). Portanto, as ideias discutidas por Romanelli permitem conjecturar que a educação se faz possível para as classes trabalhadoras no momento em que ela é imprescindível para o desenvolvimento desse trabalho e a capacitação de mão de obra.

Considerando o contexto político, deve-se ponderar que a organização do poder está diretamente conectada ao sistema de ensino, já que quem legisla sobre esse sistema, representa interesses de uma camada ou parcela da sociedade, atua segundo seus interesses ou os das camadas ou grupos que o elegeram e que, por isso, ele está vinculado (Romanelli, 1986). A união entre os fatores econômicos e os fatores políticos, atrelada a necessidade de profissionalização de mão de obra, conectado com os interesses de alguns, demonstram que as classes mais abastadas possuíam todas as ferramentas necessárias para a manutenção dos estratos sociais rígidos e excludentes, dificultando o acesso da maioria da população à cultura, leitura e escrita.

Por estarem imbricados, o estudo da evolução do ensino brasileiro deve ser analisado considerando os fatores culturais e políticos, analisando os valores almejados pela demanda da educação e o jogo de poder entre forças conservadoras e modernizadoras, jogo no qual o conservadorismo demonstrou maior peso. Estas forças contribuíram para orientar a expansão do ensino e controlar sua organização de forma defasada em relação às novas necessidades de crescimento e desenvolvimento econômico. As influências externas à instituição de ensino não devem ser descartadas, analisando a evolução da educação brasileira atrelada à história do país (Romanelli, 1986).

A educação deve ser considerada como uma ação que, dentro de um contexto, se processa a partir da compreensão que se tem da realidade social na qual se está inserido. Dentro do processo educativo, destacam-se dois aspectos interdependentes: o gesto criador e o gesto comunicador. O gesto criador é um resultado da relação do indivíduo com o mundo, do fato do indivíduo “estar-no-mundo” e relacionar-se com ele. O gesto comunicador, por sua vez, diz respeito à ação do homem transmitindo a alguém os resultados de sua experiência. Assim, a partir da ação do indivíduo ao se relacionar com o mundo, aceitando os desafios gerados pelo meio, ele se educa e à medida que compartilha com outros sua experiência, ele ajuda a outros e se solidariza com eles (Romanelli, 1986).

Entretanto, o que se pode perceber é que o desenvolvimento de um sistema educacional em uma cultura transplantada não permite a criação de novos contextos, mantendo modelos ultrapassados, impedindo que a educação seja criadora, mas sim que

se mantenha em uma instituição ritualística, preservando modelos culturais e cumprindo formalidades (Romanelli, 1986).

Esse processo de transplantação cultural pode ser observado no cenário nacional, impactando na educação e na cultura brasileira. A colonização das terras americanas se desenvolveu a partir de um transplante dos recursos materiais e humanos de uma sociedade para um contexto em que não era possível se estabelecer trocas de forma igualitária. Essa transferência também acarretou na passagem de hábitos de vida, formas de atividade econômica, de organização social e política, além das formas de educação (Romanelli, 1986).

O que pode ser observado é que a transferência não pode ser completa considerando as particularidades do contexto brasileiro, demandando adaptações e acomodações. As mudanças foram mais intensas em meios em que o contexto possuía mais força, sendo menos em meios mais fracos, como o caso da cultura letrada. Neste meio, o transplante se desenvolveu de forma mais característica, sendo conduzido pela classe dominante, capaz de alimentá-lo e manipulá-lo em proveito próprio. O controle da cultura auxiliou no processo de manutenção da dependência da Metrópole, bem como na força da classe dominante que se mantinha distanciada das outras classes sociais (Romanelli, 1986).

Essa falta de enraizamento é danosa para a cultura de forma geral, considerando também a cultura intelectual que poderia ser facilmente alienável. A manutenção dessa cultura intelectual não enraizada, estranha ao meio, gera comportamentos intelectuais destituídos de conteúdo e sentido. O transplante do modelo cultural serviu para uma imitação da formalidade do modelo cultural, instalando-se de forma alienada e como um produto, contribuindo para a formação de comportamentos que são transmitidos por meio de símbolos vazios de significado (Romanelli, 1986).

Para Anísio Teixeira (1962), a colonização da América pelos europeus, além de permitir a transplantação da cultura europeia, se constituiu como uma ação marcada por duplicidade. O objetivo destacado pelos europeus para a colonização seria a expansão do Cristianismo, porém o que os motivava era a busca por riquezas e exploração. O desenrolar da história colonial foi marcada por esses dois objetivos: a religião e o ouro. Porém, oficialmente, a religião se configurava como o único objetivo enquanto o comportamento exploratório era realizado de forma não oficial.

Essa duplicidade é marco do nascimento da sociedade que se iniciava, dividida entre propósitos reais e propósitos proclamados, dividida entre senhores e escravos, com uma situação social diferente da Europa que estava em um momento de renovação espiritual e social (Teixeira, 1962).

A chegada dos europeus às Américas não teve como objetivo o desenvolvimento de um novo mundo, mas sim a exploração e a permanência destes no Brasil. Essa situação culminou no nascimento de portugueses no novo continente, que não eram, por isso, completamente europeus e que também não eram reconhecidos como brasileiros. Estes recebiam o nome de “mazombos”, uma expressão cultural atrelada à ausência de satisfação e determinação em ser brasileiro, marcada por uma ausência de iniciativa e interesse por atividade orgânica, sem crença na possibilidade de aperfeiçoamento moral dos indivíduos, visando fortuna rápida e não ações coletivas, sem qualquer sentimento de pertença àquele lugar ou comunidade (Teixeira, 1962).

O sentimento de não pertença, de não reconhecimento pelo outro criou uma situação dúbia, a pessoa não era nem europeu e nem brasileiro, criando uma marca da inautenticidade no país, bem como em toda a América, considerando as particularidades da colonização espanhola (Teixeira, 1962).

Esse cenário refletiu no desenvolvimento da cultura e de uma resistência dos mazombos em adaptar a cultura europeia para a realidade brasileira, presos no desejo de regressar ao país de referência. O cenário que se delineou foi o reforço do sentimento de estrangeirismo, que se refletiu na não adaptação da cultura e no desejo de permanência dos padrões culturais, gerando vergonha por essas tentativas de adequação. Assim, mesmo não reconhecidos como europeus, os mazombos se mantinham presos à cultura europeia (Teixeira, 1962).

Um dos movimentos dessa resistência foi a busca por suprir as carências sociais e humanas através de revalidações legais, declarando a situação de ambos contextos como iguais para resistir às mudanças. A realidade se organizou dividida entre o real, suas particularidades e as originalidades e o oficial, reconhecendo padrões inexistentes. Esse modelo de realidade se propagou, em terras brasileiras, mesmo após a independência da Metrópole (Teixeira, 1962).

“A lei e o governo não consistiam em esforços da sociedade para disciplinar uma realidade concreta e que lentamente se iria modificar. A lei era algo de mágico, capaz de subitamente mudar a face das coisas. Na realidade, cada uma de nossas leis representava um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica. Chegamos, neste ponto, a extremos inacreditáveis. Leis perfeitas, formulações e definições ideais das instituições, e, como ponto entre a realidade, por vezes, mesquinha e abjeta, e essas definições ideais da lei, os atos oficiais declaratórios, revestidos do poder mágico de transfundir aquela realidade concreta em uma realidade oficial similar à prevista na lei” (Teixeira, 1962, p. 60).

Esse movimento foi possibilitado pela dualidade entre colônia e metrópole e depois pelo dualismo entre elite e o povo, mantendo-a mesmo após a ruptura colonial (Teixeira, 1962). A realidade não correspondia ao plano ideal mantido por forças dominantes, fortalecendo o país com um referencial não adaptado às suas particulares, repleto de incongruências e atado a um passado colonial que, mesmo após sua interrupção, o país carregou como herança.

O cenário complexo denota as bases sociais e culturais nas quais o país estava se alicerçando, dominado pela Colônia, influenciado por sua cultura, impedido de desenvolver suas características próprias, ou mesmo adaptar os costumes e práticas portuguesas para o contexto nacional. Tais fatos geram um questionamento importante sobre o tipo de sociedade que o país desenvolveu neste período, homens em crise identitária, desejando que o Brasil fosse espelho de costumes e comportamentos de uma sociedade que não os reconhecia enquanto iguais. Diante disso, todas as áreas da realidade brasileira foram afetadas, em diferentes graus de influência, marcando o cotidiano do país.

Neste cenário de estabelecimento de uma cultura estrangeira, a educação formal, parte da cultura de um povo, se coloca como uma das esferas que sofre influência dessa translação. Ao ser transplantada, a educação formal corre o risco de ser deformada ou de perder seus objetivos. Esta é uma instituição artificial incompleta, construída com fins de preparo dos sujeitos, atrelada a uma suplementação da educação exercida pela vivência do sujeito e de outras instituições. Por isso, não pode ser transplantada, deve ser inserida no conjunto de outras instituições e do contexto social,

recriada em cada cultura na qual se consolida, mesmo, como no caso do Brasil, quando esta cultura é uma continuidade do modelo de sua matriz (Teixeira, 1962).

Em relação ao ensino superior no Brasil, o transplante da cultura portuguesa não foi realizado. A elite brasileira era formada em colégios jesuítas e se deslocavam para a Universidade de Coimbra, em Portugal, para complementar seus estudos. É importante destacar que esse modelo restritivo de educação se manteve a partir do desejo das elites em repetir o modelo europeu e controlar a perpetuação do conhecimento. Esse cenário seria modificado com a abolição da escravatura e com a proclamação da República (Teixeira, 1962).

Como é possível observar, a evolução dos sistemas escolares no Brasil se desenvolveu de forma próxima ao desenvolvimento dualista e excludente do modelo europeu, segregando as elites das demais classes. Ele se delineou com a expansão escolar, mas com uma preocupação em não gerar deslocamentos sociais, consolidando de dois sistemas educacionais: um mais reduzido e acadêmico, voltado para a classe dominante e outro, primário, continuado por escolas profissionais e normais, destinado ao povo. Para evitar a proximidade entre os dois sistemas, o primeiro, associado à classe dominante, foi particular, restringindo o acesso para quem possuía recursos. Esse cenário demonstra a influência social e política sobre a educação formal e a busca por uma manutenção do estado social vigente, sem ascensão das classes menos abastadas (Teixeira, 1962).

A realidade brasileira dúbia se manifesta consolidando o caráter compulsório da educação formal, mas busca artifícios na esfera do real para manter a não mobilidade social, degradação a educação popular e impedindo também o desenvolvimento da educação do ensino médio e superior. As manobras para esse impedimento acabam por criar um contexto de educação pautado por formalidades técnicas legais, funcionando dentro de leis previamente definidas, preocupadas mais com esses controles do que com a qualidade da educação (Teixeira, 1962).

A educação formal era definida por lei e precisava de autorização para funcionar, sendo constituída dentro de padrões altos que podem ser analisados como esse impedimento ou como a autorização apenas de instituições que fossem convenientes a determinada classe, mantendo padrões estipulados e desprovidas de contextualização com a realidade brasileira, arraigadas em padrões europeus. Essa

formalização, atrelada à pressão social por expansão educacional, culminou numa formalidade aparente, e num modelo que não era possível, considerando a falta de professores e de estudantes que atendessem aos padrões estipulados (Teixeira, 1962).

Esses movimentos estavam atrelados à dualidade de um sistema para a classe dominante e outro para o povo, sendo as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas para a maioria da população e as escolas secundárias, superiores e universidades para um grupo seletivo. Estas últimas eram instituições marcadas pela filosofia educacional de estudos desinteressados, mais propiciadoras do “treino das mentes” e não “das mãos” como no primeiro sistema (Teixeira, 1962).

O governo, visando a manutenção da distância social, investiu no desenvolvimento de escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas, mantendo uma política educacional voltada para um sistema público caracterizado por escolas populares e de trabalho, não se interessando pelo ensino secundário acadêmico que, por sua vez, permitia o acesso ao ensino superior (Teixeira, 1962).

No decurso da história nacional, essas manobras não lograram êxito considerando a busca crescente pelo ensino secundário por parte de estudantes de classes modestas, mas em ascensão. Da mesma forma, o movimento de não criação dessas escolas pelo governo não impediram o acesso desse grupo em ascensão, já que havia a permissão governamental para o estabelecimento de escolas particulares, equiparando-as com as escolas públicas. Outro fator não considerado para esse controle da mobilidade social concerne ao plano econômico, já que enquanto escolas para o treino das mãos custava um valor maior por elementos estruturais, as escolas para o treino da mente podiam ser mais baratas (Teixeira, 1962).

Tais movimentos políticos e as tentativas de conter a mobilidade social permitiram o delineamento e o desenvolvimento da educação formal no Brasil. Em seu molde dúbio, observa-se o desenvolvimento de escolas secundárias, regulamentadas de forma rígida e linear, que permitiam o acesso ao ensino superior, apresentando custos baixos e de caráter particular, autorizadas pelo governo ao mesmo tempo em que se desenvolvem as escolas do treino das mãos sem vantagens ou oportunidades de acesso ao ensino superior (Teixeira, 1962).

Esse cenário delinea a precarização do ensino público e o desenvolvimento das escolas secundárias, em sua maioria privadas e com consideração legal, reconhecidas

enquanto educação formal e com ampliação do número de inscritos. Por consequência, o desenvolvimento das escolas secundárias auxiliou na ampliação do ensino superior, permitindo o surgimento de faculdades de filosofia, ciências econômicas, direito, bem como, e de forma corajosa, escolas de medicina e engenharia (Teixeira, 1962).

Como reflexo observa-se que a tentativa de frear a ascensão social e a manutenção de uma legislação defasada permite o desenvolvimento de ensino privado, tornando dispendioso e não acessível, sem considerar o impacto que a expansão representaria na sociedade (Teixeira, 1962). As reflexões de Anísio Teixeira nos faz supor que os interesses da classe dominante influenciavam o destino de um país em desenvolvimento, desqualificando a importância da educação como um pilar de sustentação para qualquer nação, mantendo em voga uma busca irracional por impedir que outros grupos ascendessem socialmente.

Na contramão do movimento europeu, o que se viu no Brasil foi a expansão do ensino acadêmico, uma educação difícil, em detrimento do ensino de treino com as mãos, considerada mais fácil e mais barata, por exigir menos estrutura. Na realidade, a busca pelo ensino não estava relacionada ao conteúdo, mas sim a vantagens e ao baixo custo, permitindo que fossem privadas, criando um cenário em que professores e estudantes que reduzem o conhecimento à aprovação nos exames. Ao mesmo tempo, por esse baixo custo, o ensino acadêmico ganhou força no cenário nacional, não havendo uma união de ensino em grandes instituições como na Europa. O que ocorreu foi um incentivo de um ensino barato, voltado para a mente, em um país que tinha como domínio o trabalho e a produção (Teixeira, 1962).

É importante destacar que a educação escolar deve ser desenvolvida pautada em bases bem definidas: ensinar o que se propõe e com qualidade, que ensine o que é devido e de forma diversificada permitindo que os indivíduos tenham reais oportunidades de trabalho, cobrindo necessidades da vida moderna e do mercado. Desse modo, a educação deixa de ser um bem em si mesmo e se transforma em um êxito, a serviço dos estudantes e das oportunidades de trabalho (Teixeira, 1962).

A realidade brasileira de expansão educacional conseguiu transpor o caráter de educação formal como um bem em si mesmo e uma educação para o lazer, mas esbarrou da dualidade causada (1) pela concepção mítica da educação, que a coloca como importante independente do que é ensinado e de seus objetivos, sendo valorizada

por sua utilidade, não importantes seus modos e (2) pela concepção de educação formal como uma oportunidade de acesso à classe média, exercendo funções leves, de serviços ou de não produção (Teixeira, 1962).

Dessa forma, mesmo que o ensino primário seja valorizado e dito como importante, a estrutura e as condições de ensino para os estudantes e o preparo dos professores não parecem reforçar essa importância. O que se percebe é que o ensino médio, destacado como uma melhoria do nível de formação, não recebe os incentivos necessários. O ensino superior, por sua vez, mantém o caráter dúbio, de forma proclamada é tido como essencial, mas de forma real, observa-se um crescimento desordenado de escolas, ocorrendo a simulação do ensino ou um ensino apenas expositivo (Teixeira, 1962). A partir de tais afirmativas, podemos conjecturar que as leis e sanções apontam para a necessidade de um sistema educacional rico, porém a realidade do país alimenta conflitos de classes, busca por ascensão e o ensino sem preparo, sem grandes lucros ou aplicações práticas, desqualificando seus objetivos e transformando-o em uma prática demagógica.

A análise do sistema educacional desenvolvido no Brasil enquanto colônia demonstra as consequências dessa educação pelo século XIX e no retardo do desenvolvimento econômico e social. Mesmo após a sua independência, as elites brasileiras mantêm o ensino restritivo aos seus, assumindo posições que antes eram destinados à elite portuguesa e colonizadora, garantindo a distância entre o ensino e os outros membros da sociedade. Essa restrição serviu para manter padrões portugueses e não alterou em muito o cenário da época, abafando qualquer sentimento transformador que a independência poderia proporcionar e sob o comando da elite, mantendo ideias colonizadoras, nada próximas ao projeto nacional que poderia ser desenvolvido com esse rompimento com a nação portuguesa (Teixeira, 1989).

Nesse momento, com o início do Império, a educação formal manteve-se deficitária, com um acesso restrito das elites às escolas secundárias e um ensino superior limitado e voltado para as profissões liberais, em instituições isoladas e de regime parcial. No segundo momento do império, grandes mudanças não foram observadas, apesar de haver a recomendação da criação de duas novas escolas de ensino superior, 80 anos após a criação da primeira, essa recomendação não foi atendida nem mesmo após a proclamação da República em 1889 (Teixeira, 1989).

O Brasil, habituado com a existência da universidade em Portugal, resistiu à presença das universidades, concentrando o ensino superior em escolas especiais profissionais, fora do contexto universitário. O estudo com base na cultura humanística transplantada da nação portuguesa seria considerado apenas uma atividade de lazer, um estudo autodidata e imerso em bibliotecas particulares (Teixeira, 1989).

Nesse momento havia apenas um número restrito de escolas de Direito, Medicina e Engenharia, limitando o ensino e o desenvolvimento da cultura brasileira. Como resultado desta parcimônia e de resistência para a mudança, o Brasil apresentou um grande déficit. Ao não criar e desenvolver as universidades, a cultura brasileira não foi desenvolvida, estagnando a produção de conhecimento e os avanços da nação (Teixeira, 1989). Esta pontuação de Anísio Teixeira, sem ter previsto isso, mais uma vez nos ajuda a contextualizar nosso objeto de interesse neste estudo, no século XXI. Não seria incabível considerar que, como veremos na seção de escolha profissional e estudos empíricos citados nesta dissertação, que ainda hoje uma parcela generosa de jovens se interessa justo por estas áreas profissionais, em detrimentos de outras, sem ter muita clareza das diferentes trajetórias que elas sugerem para seu futuro, levando-se em conta as atribuições diferenciadas entre si, tempo de dedicação e exigências diferentes de habilidades. O que nos fazem supor que de modo geral os jovens estão mais preocupados com a ascensão social que um curso de elite pode trazer para suas vidas e mais importante ainda que não estão preparados para a escolha profissional ao sair do ensino médio.

Retomando algumas das problemáticas destacadas por Anísio Teixeira, Cacete (2014) atualiza reflexões relativas a este momento do desenvolvimento do Brasil. Em 1930, a industrialização crescente do país gerou mudanças no contexto social, aumentando a concentração da população em centros urbanos, criando novas demandas, inclusive no quesito da educação. Até esse momento, o ensino superior no país tinha como foco o caráter profissionalizante, tendo se iniciado sobre formas de cadeiras que se tornaram cursos e em seguida escolas e faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia, entre outras. Para além desses, não havia estudos sobre humanidades, ciências ou letras (Cacete, 2014).

A partir da criação do Ministério da Educação (MEC) no governo provisório de Getúlio Vargas é que percebe o início de um processo de mudança dessa realidade. O

então Ministro da Educação Francisco Campos, instituiu a reforma Francisco Campos que tinha como um dos seus decretos o Estatuto das Universidades Brasileiras (decreto 19.851 de 11 de abril de 1931), tratando sobre a organização do ensino superior, instituição do regime universitário e sobre a formação dos professores do nível secundário no ensino superior (Cacete, 2014).

Com o decreto, foi proposta a instituição da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, espaço em que deveriam ser formados os professores. Além disso, ele consolidou a formação do sistema universitário oficial, gerido e mantido pelos poderes federais e estaduais, ou livre, de caráter particular e os institutos. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras nunca foi concretizada e os professores seriam formados em outras faculdades (Cacete, 2014).

As duas principais funções da universidade seriam uma formação geral e aprofundada e a formação para a pesquisa científica. Posteriormente, a função de formação científica dos professores da escola secundária seria atribuída, mas não concretizada. As ideias da Reforma Francisco Campos se realizariam, mesmo que de forma aproximada, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, através do decreto 6.284 de 25 de janeiro de 1934 (Cacete, 2014).

Vale ressaltar que a criação desta universidade foi resultante não de iniciativas educacionais, mas sim da resistência da elite paulista ao Governo Central no Rio de Janeiro, essa criação foi produto de um movimento político e ideológico, voltado para a formação da elite intelectual e os dirigentes do país. Essa mesma universidade seria a primeira a incorporar a formação de professores em suas atividades (Cacete, 2014). Cabe ressaltar que a USP continua sendo uma das mais importantes do Brasil e da América Latina e que é muito criticada no que se refere a ser refratária a reserva de cotas para ingresso no ensino superior e é responsável pela formação da maioria da elite e políticos brasileiros (Oliveira, 2012).

As informações trazidas por Cacete (2014) possibilitam uma conjectura crítica sobre o percurso educacional nacional. O destaque dos motivos de criação da Universidade de São Paulo soma-se aos movimentos defendidos e empreendidos por uma determinada classe social em outros momentos históricos. O desenvolvimento da educação não se baseou nos interesses genuínos de promoção do conhecimento e ampliação da cultura nacional, mas sim, ocorreu balizado por interesses particulares de

grupos influentes. Os interesses de uns marcaram a história da educação do país como um todo, desqualificando as possibilidades de desenvolvimento e possibilitando a manutenção de um cenário restrito.

Do mesmo modo, como consequência do foco brasileiro em escolas profissionalizantes isoladas, as faculdades de filosofia, ciência e letras seriam criadas sem qualquer referencial. Essas escolas se destacariam como um importante marco para a docência e a pesquisa, porém auxiliariam na manutenção do isolamento das escolas, exceto no caso das USP e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Cacete, 2014).

As justificativas para a desqualificação das faculdades de filosofia, ciência e letras estavam alicerçadas na tradição cultural da mentalidade acadêmica que impediu a consolidação destas como centros universitários. Além disso, a não qualificação é resultado da falta de professores capacitados, da utilização errônea dos recursos financeiros e dos interesses, externos aos interesses pedagógicos, em expandir a rede de faculdades particulares (Cacete, 2014).

Esse cenário permitiu que o número de faculdades de filosofia aumentasse, mantendo o padrão de ensino isolado, como já ocorria nas escolas profissionalizantes. O ensino superior foi consolidado no país, respondendo a demanda de ampliação de ensino e incentivando o crescimento de escolas, mas a expansão foi possível pelo processo de expansão do ensino superior e ocorrendo através de faculdades com menor custo e menor resistência, como as faculdades de filosofia (Cacete, 2014). Dessa forma, a discussão levantada por Cacete permite supor que o ensino superior se consolidou no cenário brasileiro respondendo às pressões sociais da elite apenas, sem qualquer cuidado adicional sobre a qualidade deste e expansão da educação para outras classes sociais. Essa atitude parece evidenciar que essa criação de instituições concernentes à educação se firmou como uma resposta às exigências da elite, sem priorizar a importância do desenvolvimento de instituições com ensino de qualidade.

A partir de 1960, o pensamento populista concernente a interesses diferenciados perde espaço com a ditadura militar, ocorrendo, em 1964, que se instituiu fortalecendo a consolidação da hegemonia do capital, com apoio dos empresários e tecnocratas, fortalecendo um modelo de economia voltado para a concentração de renda e para a internacionalização. No cenário da educação, reformas foram realizadas em todos os

sistemas de ensino para responder às necessidades de desenvolvimento, auxiliando no processo político e econômico que o país desenvolvia (Cacete, 2014).

Em relação ao ensino superior, a aprovação em 20 de novembro de 1961, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) número 4.024, retirava a obrigatoriedade da existência de uma faculdade de filosofia para a constituição de uma universidade, desqualificando tais faculdades. A manobra era sustentada na justificativa de que a integração poderia ser realizada por outros órgãos dentro das universidades. Essa diretriz também permitiu a substituição das faculdades de Filosofia por faculdades de Educação. Esses dois novos acontecimentos sobre a faculdade de Filosofia estavam amparados em questões políticas e no interesse de encerrar as discussões e espaços de reflexão sobre a realidade brasileira, já que as faculdades de Filosofia assumiam posição de liderança no movimento estudantil (Cacete, 2014).

A crise nas faculdades de filosofia, somado ao seu enfraquecimento e as críticas a respeito de sua formação, resultaram no número reduzido de professores qualificados para o ensino. A redução permitiu que medidas emergenciais e improvisadas fossem tomadas para garantir a quantidade de professores para as escolas secundárias e estavam atreladas a adaptação dos diplomas de cursos superiores, através de complementação pedagógica e exames de suficiência (Cacete, 2014).

Com a instituição da LDB nº 4.024, ocorre também a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) que teria como atribuições o estabelecimento do currículo mínimo e da duração dos cursos superiores, bem como o controle sobre as instituições isoladas federais e particulares. Esse Conselho atuaria ainda na reestruturação das faculdades de filosofia e na expansão do ensino superior brasileiro, organizando também o processo de licenciatura e bacharelado, definindo matérias pedagógicas para a licenciatura, separando ambos como graus distintos, que poderiam ser obtidos através de matérias comuns (Cacete, 2014).

Essas mudanças permitiram a expansão do ensino superior brasileiro, fortalecendo um aumento do número de instituições isoladas e privadas, mas não refletiu na expansão das universidades federais. As questões das universidades seriam tratadas em 1968 quando ocorreram reformas nas universidades federais (Cacete, 2014).

A instituição da LDB nº 4.024 e a criação do CFE modernizaram as universidades federais, gerando mudanças também nas instituições estaduais e

confessionais. As instituições iniciaram um processo gradual de transformações, incorporando a articulação entre ensino e pesquisa, integração que não era realizada pelo maior número de universidades. As cátedras vitalícias, cadeiras dos professores, foram substituídas pelo regime departamental, transformando a carreira acadêmica em uma instituição. A carreira foi possibilitada pela criação da política nacional de pós-graduação, fomentada pelo governo federal e instrumento importante na inovação do ensino superior brasileiro (Martins, 2009).

Essa mesma reforma serviu também para o surgimento de um novo perfil de instituições privadas, marcadas pelo ensino profissionalizante, instituídas de formas isoladas, tendo como marco a transmissão de conhecimento, sem fomento a pesquisa e extensão. Esse sistema privado, surgido após a reforma, estruturado nos moldes de empresas educacionais pautadas para a obtenção de lucro, atendendo de forma rápida para as demandas do mercado educacional. Esse cenário permitiu o surgimento de um retrato diferenciado dos estudantes, transformando-os em clientes, consumidores educacionais, distanciado da articulação entre ensino e pesquisa e da autonomia acadêmica dos docentes (Martins, 2009).

Esse novo perfil também foi marcado pela expansão, bem como pela fusão de instituições, transformando-se em federações de escolas. A expansão que já havia passado de 44% das matrículas para 64% entre 1965 e 1980, mais do que triplicou entre 1985 e 1996, passando de 20 para 64 estabelecimentos. Essa expansão e fusão estavam alimentadas pela percepção dos proprietários que viam a consolidação de instituições maiores como vantagem em termos de competitividade dentro do mercado (Martins, 2009).

Outro marco para a expansão do ensino superior foi fornecido pela Constituição Federal de 1988, que instituiu o princípio da autonomia para as Universidades, possibilitando que as instituições privadas operassem mudanças em sua estrutura e número de vagas, sem controle burocrático dos órgãos oficiais (Martins, 2009).

Na década de 1980, o momento econômico do país, marcado pela inflação e pelo alto número de desemprego, influenciou a desaceleração do crescimento das instituições privadas. Ao mesmo tempo, as críticas sobre a qualidade de ensino, realizadas por associações profissionais e outros segmentos sociais, promoveram atitudes dos órgãos governamentais responsáveis, o que culminou na interrupção da criação de novos cursos

em instituições já em funcionamento. O que ocorreu em paralelo foi a criação de novas instituições públicas em localidades do país que não eram foco de interesse econômico para as instituições privadas (Martins, 2009).

Nos anos seguintes, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente em exercício de 1995 a 2002, o cerne da educação formal seria voltado para o seu papel econômico, principalmente o ensino universitário que teria como importante pilar o desenvolvimento científico e tecnológico. Para tanto, era importante desenvolver parcerias entre o setor privado e o governo, universidade e indústria, em termos de gestão quanto de financiamento do sistema de desenvolvimento científico e tecnológico (Cunha, 2003).

Nesse governo, a análise da situação educacional do país colocaria o ensino universitário público como algo negativo, estabelecendo a necessidade de uma revisão de toda a sua estrutura. Essa avaliação sobre o ensino superior não considerou as escolas de ensino superior privado, um contexto com ensino reconhecidamente deficitário, isentando as instituições privadas da necessidade de revisões estruturais e de funcionamento. Diferente do contexto privado que não foi afetado, as universidades públicas, por serem responsáveis pelo maior quantitativo financeiro do Ministério da Educação (entre 70 e 80%) e contemplar apenas 22% dos estudantes de graduação, deveriam sofrer uma revolução, atuando com uma administração mais racional dos recursos, ampliando os cursos noturnos e o número de matrículas, sem adição de custos (Cunha, 2003).

A partir das informações levantadas por Cunha (2003) podemos perceber que as ações voltadas para a inspeção do ensino superior brasileiro atingiram apenas as instituições públicas, isentando as instituições privadas de qualquer sanção. O movimento se mostra como um paradoxo já que as instituições privadas possuíam notoriamente um ensino deficitário, mas, ao mesmo tempo, esse desfecho se afina com o foco da educação naquele governo, foco esse concernente a interesses econômicos, em busca de desenvolvimento científico e tecnológico em parcerias com o setor privado.

Para além das revisões educacionais, houve uma continuidade de propostas concebidas em 1980 pelo Ministério da Educação, manutenção essa que seria reflexo da conservação dos dirigentes e quadros técnicos nos governos de José Sarney, Fernando

Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, impossibilitando novas propostas e novas mudanças (Cunha, 2003).

Neste período, a LDB, aprovada em 1996, mantém o poder do Estado sobre o ensino superior, competindo a ele a autorização e o reconhecimento de cursos. A universidade foi definida como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional” (Cunha, 2003, p. 41). O seu quadro funcional deveria ser formado por, no mínimo, um terço dos docentes com nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) e um terço com dedicação exclusiva (Cunha, 2003).

Outras decisões marcavam a autonomia e a gestão, além de um regime jurídico diferenciado que permitiria a flexibilização na organização do quadro docente e administrativo, além de liberdade na gerência dos recursos financeiros. Entretanto, como esse sistema jurídico não foi definido, as instituições públicas mantiveram suas limitações administrativas por conta de regulamentos já instituídos (Cunha, 2003).

Uma das questões que merecem destaque nessa LDB concerne à seleção dos estudantes para os cursos de graduação. Desde 1911, o candidato deveria se submeter a um processo seletivo denominado exame (ou concurso) vestibular. Nesse processo seletivo, os estudantes deveriam ser aprovados mediante uma nota, mas a necessidade de aprovação se modificou a partir de 1970, quando a nota diferente de zero garantia o acesso à graduação, desde que essa pontuação classificasse o estudante dentro do número de vagas. Apesar da mudança, a realização do vestibular era obrigatória, visando selecionar estudantes intelectualmente habilitados para cursar o ensino superior. A LDB de 1996 não explicitava as questões do exame (ou concurso) vestibular, citando apenas a existência de processos seletivos e a conclusão do ensino médio para entrada, o que permitiu que as instituições realizassem à sua maneira tais processos admissionais (Cunha, 2003).

Concomitante com o processo de construção da nova LDB, o governo federal criou projetos de lei com o objetivo de normatizar o ensino superior, além de instituir decretos presidenciais avulsos. As normatizações não ocorreram de forma conjunta e não foram incluídas dentro da nova LDB, o que serviu para fragmentar as diretrizes do ensino (Cunha, 2003).

Em relação ao vestibular, as críticas recaíram na não seleção adequada, o que gerou a criação, determinada pelo MEC, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente de caráter facultativo, mas que depois receberia grande aceitação por parte das instituições de ensino. O exame seria realizado de forma diferenciada do vestibular, com provas que favorecessem a interdisciplinaridade e a aplicação prática dos conhecimentos, sem foco na memorização de conteúdo (Cunha, 2003).

Outro ponto importante do regulamento de ensino trata dos motivos que alimentaram a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Durante as duas décadas de ditadura, o Conselho Federal de Educação foi composto por um grande número de pessoas das instituições privadas, o que culminou em legislações que atendiam a interesses próprios desse grupo. O jogo de interesses permitiu que, enquanto as instituições públicas foram restringidas em relação ao seu número de vagas, as de caráter privado, acolhendo a demanda de mercado, ampliaram o seu número de maneira alarmante. Anos depois, os interesses dos empresários das redes privadas e sua influência no Conselho, somados às denúncias de corrupção fizeram com que o Conselho Federal de Educação fosse extinto no governo de Itamar Franco (Cunha, 2003).

Em 1995, com a criação do CNE através da lei 9.131/95, este órgão passa a ser responsável pelo reconhecimento de cursos, criação das instituições de ensino superior e credenciamento das universidades e seu posterior credenciamento. Esse órgão estava mais dependente dos relatórios e avaliações do MEC, mas o controle visava à tentativa de conter a corrupção entre os técnicos e os responsáveis pelas instituições, especialmente as privadas. O CNE, por conta de jogos políticos em busca de apoio e votos no Congresso, garantiu uma má reputação do Conselho, assim como ocorreu no Conselho anterior (Cunha, 2003).

Em suma, durante os oito anos do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorreu uma grande privatização do ensino superior, inclusive no que tange as universidades e centros universitários, ampliando o número de estudantes atendidos, mas com a devida queda na qualidade do ensino ministrado, fato que o Governo não controlou de forma intensa, criando condições como o credenciamento acadêmico e o crédito financeiro que auxiliaram nessa expansão. Em relação ao ensino público, este ficou marcado pela estagnação. Visando a diminuição de gastos, as

instituições reduziram salários e despesas além de não substituir docentes aposentados, precarizando toda a estrutura de ensino superior público (Cunha, 2003).

Após anos de investimento escasso no governo FHC, o governo seguinte do então presidente Luis Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 a 2010, interferiu diretamente nessa realidade. Nesse foram realizadas medidas para a criação de programas de incentivo ao acesso e à permanência de estudantes na Universidade, tendo como exemplo o Programa Universidade para Todos (Prouni), bem como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), contemplando também um investimento no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ampliando a sua abrangência (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014).

O ENEM, criado em 1998, ganharia força a partir de 2004, com a instituição do PROUNI e a concessão de bolsas em instituições privadas a partir da nota atingida no exame. A adesão ao Enem também ocorreu gradativamente em universidades públicas, utilizadas como critério total ou parcial para aprovação, em substituição ao vestibular ou atuando em paralelo. Os números de inscritos demonstram o crescimento do exame: em 1998, quando criado, o mesmo contou com a participação de 115,5 mil estudantes, enquanto em 2005, foram registrados três milhões de inscritos, contingente que, em 2012, atingiu a marca de 5.791.190 (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014).

Para além de ser um exame nacional de avaliação para ingresso em diferentes universidades, esse exame se consolidou como uma marca nas novas mudanças educacionais propostas e instituídas pela LDB de 1996. Este exame também serviu como um auxílio no processo de sistematização das estruturas curriculares das diferentes etapas e modalidades de ensino (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014). Nessa sistematização foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), programa unificado e informatizado que classifica os estudantes que realizaram o Enem e oferece vagas para o ensino superior público (Santos, 2012).

O Enem também permitiu a seleção para as bolsas do Prouni, criado com o objetivo de oferecer bolsas para estudantes carentes em instituições privadas. Além dessas bolsas, o Prouni possui políticas de ações afirmativas, voltadas para estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como aos portadores de deficiência. São dois tipos de bolsa: (1) integral, destinada a estudantes que possuem renda familiar bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio, (2) parcial, correspondendo a 50%, como foco para os

estudantes com renda familiar de até três salários mínimos (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014).

Em 2007, o Reuni foi criado com o objetivo de promover a recuperação da estrutural, pedagógica e de recursos humanos das universidades públicas. Esse foi desenvolvido dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como uma de suas principais metas, ampliar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior. O projeto permitiu a expansão do ensino superior público no Brasil, contribuindo para o aumento de números de vagas nas graduações, na interiorização do ensino superior, na ampliação de cursos noturnos e no combate à evasão (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014). O plano de desenvolvimento será novamente discutido neste trabalho quando apresentada a modalidade de graduação denominada “Bacharelado Interdisciplinar” (BI), como um dos resultantes do investimento nessa expansão.

Outra medida de democratização do acesso proposta pelo Governo Lula foi a instituição das cotas de acesso para estudantes oriundos de escolas públicas, além das cotas raciais e étnicas. A Lei 12.171 de 2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e regulamenta a reserva de metade das vagas de todos os cursos e turnos (principalmente, noturno) das instituições federais para estudantes que cursaram todo o nível médio em escola pública. A partir das vagas reservadas, 50% são destinadas para estudantes com renda familiar per capita menor do que um e meio salário mínimo (Brasil, 2012).

Além disso, um quantitativo deve ser preenchido por estudantes que se auto declararem pretos, pardos e índios, sendo este quantitativo calculado a partir da proporção no mínimo igual a esses na população em que está instalada a instituição. Se o contingente de 50% do número total de vagas não for alcançado, as remanescentes devem ser preenchidas por estudantes oriundos das escolas públicas (Brasil, 2012).

Cabe ressaltar que, apesar de haver um aparente equilíbrio em relação a estudantes de ensino público e privado cursando instituições federais, considerando que em 2011 o número de estudantes das escolas públicas representava 48% dos graduandos, as discrepâncias se destacam quando analisados os percentuais dos cursos (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014). Os cursos de grande concorrência como os de Medicina, Direito e Engenharia comportam o maior número de estudantes do ensino

privado enquanto os da rede pública se concentram em cursos de menor concorrência, inclusive as licenciaturas (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014; Prates & Barbosa, 2015).

Os reflexos de todas essas políticas de democratização são visíveis quando analisados os números crescentes de matrículas em instituições públicas federais de ensino superior. Comparando com os números do ano 2000, em 2012 houve um crescimento superior a 100% do número de estudantes ingressando nas graduações, contabilizando um total de 2.182.229 novos estudantes (Carmo, Chagas & Figueiredo-Filho, 2014).

Com o advento da lei de cotas instituída em 2012, a universidade deixa de ser um espaço de domínio das tradicionais elites e se transforma em um espaço de acolhimento para camadas da população que tinham uma inserção difícil e em menor número. Um marco desse novo momento é a entrada de um grande número de estudantes que são os primeiros em suas famílias a cursar o ensino superior (Prates & Barbosa, 2015).

A presente análise histórica, ainda que destacada aqui brevemente, teve a intenção de descrever aspectos do surgimento da política de ensino superior, particularmente, contextualizar o surgimento do Bacharelado Interdisciplinar, mas sem perder o foco do estudo. Os autores citados, nas linhas precedentes, iniciaram suas reflexões com a colonização das terras brasileiras, marcada pela dubiedade portuguesa sobre os valores proclamados e os valores reais da colonização, passando pelo desenvolvimento da educação brasileira, em especial, do ensino superior, e seguindo até um momento mais atual, sinalizando o surgimento de políticas de democratização de acesso ao ensino superior. Este processo histórico, foi possível perceber, é marcado por entraves e tentativas de expansão e ampliação, que refletem nos tempos atuais de modo extremamente complexo, e que merece estudos que se debrucem especialmente para desvendar com mais profundidades as conexões aqui sugeridas.

Este cenário complexo e longo, não deve ser desconsiderado como pano de fundo do objeto aqui estudado, já que é diretamente influenciado por questões políticas que impedem ou incentivam o desenvolvimento das instituições de ensino e, portanto, de novas modalidades de formação e da presença de determinados grupos em detrimento de outros no espaço universitário. Essas questões repercutem tanto em

instituições públicas, marcadas pelo ensino, pesquisa e extensão, como em instituições privadas (com poucas exceções), que se restringem a oferta de ensino profissionalizante e de qualidade questionável, mais balizadas pelos interesses econômicos e de mercado.

Vale ressaltar que este panorama sobre o desenvolvimento do ensino superior não se construiu visando uma linha histórica completa, muito menos como uma tentativa de definir qual governo ou líder que melhor incentivou o crescimento das instituições de ensino superior. O que se espera é que esta análise histórica auxilie na compreensão do desenvolvimento do ensino superior no Brasil e as influências que o ensino recebeu para se delinear como tal.

Partindo dessa tímida revisão histórica, alcançado o momento atual do ensino superior brasileiro, uma pergunta soou importante: como se define o ensino superior, em especial, na universidade?

Na realidade atual, a educação superior define-se como um frutífero campo de produção de conhecimento, que almeja estimular a produção cultural, o conhecimento científico e o pensamento reflexivo, formando profissionais que possam participar do desenvolvimento da sociedade e dos problemas vivenciados. A educação superior é considerada um espaço de avanços e inovações, importante pilar para o desenvolvimento do país em seus diversos setores (Brasil, 1996).

É possível almejar a concretização dessa definição sem a presença de grupos historicamente excluídos do cenário universitário? É possível chegar aos objetivos tão nobres sem arriscar na implantação de modelos de ensino-aprendizagem diversificados ou de estruturas menos rígidas e que ampliem a função de profissionalização tão arraigada na história do ensino superior no Brasil para outras funções de formação? Em que a formação na modalidade de Bacharelados Interdisciplinares – como experiência que surge no cenário de críticas ao profissionalismo precoce, a verdades inquestionáveis, por exemplo, que todos jovens só almejam os cursos de elite (leia-se Medicina, Direito e Engenharias) como algo natural e não como uma construção política, social e culturalmente orientada – pode nos auxiliar a entender as transformações construídas na última década no espaço universitário?

Segundo Ferrarini e Camargo (2012), a universidade se constitui através de múltiplos discursos e práticas, permitindo a construção de diversas visões sobre o mundo, fenômenos e sociedade, impulsionando a construção de sujeitos com ideias e

discursos próprios marcados pela criticidade e por sua subjetividade. Nesta direção, a instituição deve se afastar do sistema tecnicista e mercadológico, promovendo um espaço em que seja vital a diversificação, construção e crítica sobre conhecimentos e sua produção, contrariando uma visão do ensino como reprodução do saber instituído pelo professor (Ferrarini & Camargo, 2012; Soares, 2011).

Apesar desse olhar sobre a universidade como sendo um espaço de conhecimento, desenvolvimento e constituição de um sujeito crítico e ativo, o atual modelo de ensino superior do Brasil, baseado no modelo europeu do século XIX, é pautado por uma visão linear e fragmentada do conhecimento, afastada das questões complexas vivenciadas em sociedade. Além disso, exige que os estudantes do ensino médio decidam precocemente por suas escolhas profissionais, vivenciando um processo seletivo difícil e focado na memorização dos conteúdos (processo esse em que se observa mudanças com o desenvolvimento do Enem). Após aprovados, são recepcionados com uma matriz curricular muito rígida, não recebendo a opção de definir temas e áreas do seu interesse para além dos pré-definidos pelo programa (Santos & Almeida-Filho, 2008).

Com clareza do breve traçado histórico sobre a educação superior brasileira aqui apresentado, que não teve a pretensão de dar conta de uma problematização tão complexa, que mereceria uma dissertação com esta finalidade específica, ele permite destacar alguns pontos de partida para o desenvolvimento do presente estudo.

Primeiro, o desenvolvimento da educação no Brasil sempre esteve pautado por interesses de grupos sociais privilegiados determinados a impedir a ascensão social de outras pessoas, impedindo, por consequência, o desenvolvimento de novos conteúdos culturais e do conhecimento. Ao mesmo tempo, essa guerra social impediu que as pessoas de classes menos favorecidas não apenas ascendessem socialmente, mas também não acessassem os conhecimentos científicos e culturais desenvolvidos nos contextos universitários, construindo uma certeza equivocada de que apenas os membros da elite poderiam frequentar universidades, particularmente, as públicas.

Segundo, pressionados pelos interesses das elites, o governo balizou as normas e leis do ensino, em destaque o ensino superior, em afirmativas demagógicas, que não eram aplicadas como deveriam, regras sustentadas apenas por um relato escrito do modelo ideal e inalcançável. Essas regulamentações podem ser consideradas heranças

do período histórico inicial da colonização portuguesa que, como afirma Teixeira (1962), era marcada por valores proclamados da presença em terras brasileiras, mas também por valores reais, que os motivavam a explorar a nação.

Terceiro, a qualidade da educação não foi foco primordial nas estratégias educacionais, o que resultou na manutenção de um modelo antigo de educação e a não valorização do ensino superior público. Da mesma forma, essa desatenção com a qualidade do que é ensinado não atendeu às demandas sociais, enclausurando as instituições de ensino superior em um modelo de educação em que a importância está em sua existência e não no conteúdo que é ensinado. O desinteresse pela qualidade do conteúdo lecionado pode ser observado em instituições de administração privada, espaços de educação em que o controle e a vigilância do Estado foi menor do que nas universidades públicas, contribuindo para a qualidade deficitária do ensino.

Quarto ponto de muita importância para este estudo é considerar o fato de haver, nas últimas décadas, políticas de acesso ao ensino superior a uma parte generosa da população cujas famílias não tem tradição familiar universitária, pois que alguns estudantes são os primeiros de sua família a acessar esse nível de ensino. Como será discutido na seção de escolha profissional, os estudos sobre esta temática tendem a ignorar esta mudança no processo de definição da área do conhecimento e profissão a seguir. Acredita-se que este particular é um desafio para aqueles que se interessam por esta temática e deve estar na pauta de novos estudos para a compreensão sobre mudanças a partir de um público que escolhe uma profissão, para o bem ou para o mal, sem pertencer a famílias com tradição familiar universitária e que reproduz, muitas vezes, escolhas historicamente arraigadas.

Por fim, cabe destacar que Anísio Teixeira é considerado um dos grandes inspirados para a criação dos Bacharelados Interdisciplinares (Santos & Almeida-Filho, 2008), por isso, este trabalho enfatiza as suas ideias e as considera ainda relevantes e instigadoras.

Após anos de não investimento na educação, o que se percebe é que a partir de 2003 até os dias atuais, mudanças e reestruturações estão sendo propostas visando o desenvolvimento do ensino superior, em especial das universidades, buscando afinar tais instituições com os seus objetivos de produção de conhecimento, de espaço cultural,

afastado, como afirma Ferrarini e Camargo (2012), do sistema tecnicista e mercadológico.

Uma das mudanças propostas nesse terreno complexo e frutífero de revisões sobre a construção e o desenvolvimento do ensino superior brasileiro é a instituição dos Bacharelados Interdisciplinares, modalidade de graduação não profissionalizante, proposta a partir do Reuni na UFBA e algumas outras instituições de ensino superior federais, com o objetivo de promover ainda mais a universidade como um espaço de reflexão e criticidade. Espera-se que as tais configurações educativas incentivem o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação superior no Brasil, ampliem a formação das pessoas, atribuindo-lhes uma postura crítica e ativa na sociedade, além de profissionais mais preparados para a complexidade do mundo atual, e que minimizem alguns dos efeitos indesejados descritos nas linhas precedentes.

2.2 Surgimento, objetivo e estrutura dos Bacharelados Interdisciplinares

Os investimentos na educação superior discutidos na seção anterior, com o desenvolvimento de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como o sistema de cotas para estudantes do ensino público, cotas étnicas e raciais, permitiram que a Universidade vivenciasse novos rumos, oportunidades de mudanças e propostas de acesso e permanência dos seus egressos.

Estabelecido como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reconhecia a importância das universidades federais para o desenvolvimento social e econômico do país, o Reuni foi publicado através do Decreto Presidencial 6.096 de 24/04/2007. Este programa apresentou como objetivo a criação de condições para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior e o melhor aproveitamento dos recursos das universidades federais. Sua meta global era a elevação em noventa por cento da taxa de conclusão médias dos cursos de graduação presencial e da relação de um professor para dezoito estudantes, ações graduais com prazo total de cinco anos (Decreto Presidencial 6.096, 2007).

Além disso, o programa apresentou as diretrizes apresentadas abaixo:

- “I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica”. (Decreto Presidencial 6.096, 2007, p.7).

Para instituição dessas diretrizes, o Ministério da Educação destinaria recursos financeiros a cada uma das Universidades Federais que apresentasse um plano de reestruturação vinculado à reforma das estruturas acadêmicas, expansão das modalidades de ensino, e aquisição de recursos para os novos regimes acadêmicos, além da contratação de pessoal visando o alcance dos objetivos do programa (Decreto Presidencial 6.096, 2007).

Após a apresentação do decreto, entre as 54 universidades existentes até o fim de 2007, 53 aderiram ao programa em dois momentos distintos (A Universidade Federal do ABC, criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas). A primeira chamada ocorreu em 29/10/2007 para a implantação do programa no primeiro semestre do ano seguinte e a segunda em 17/12/2007 para a implantação do programa no segundo semestre de 2008 (Ministério da Educação, 2009).

Os números registrados acima foram apresentados no relatório do primeiro ano do Reuni e demonstraram que houve uma adesão total das Universidades, destacando também o interesse que esse programa despertou nas instituições federais e a possibilidade da criação de espaços para a inovação e um aumento da qualidade na

educação superior pública. Além disso, esse mesmo relatório evidenciou que as metas propostas foram cumpridas e, em alguns casos, superadas em relação à previsão inicial (Ministério da Educação, 2009).

A UFBA foi uma das instituições que aderiu ao programa no primeiro momento (29/10/2007), desenvolvendo um cenário de mudanças em sua formação superior e instituindo como uma das metas a implantação do regime de ciclos (UFBA, 2008), que culminou na criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs).

O Bacharelado Interdisciplinar se configura como uma nova modalidade de graduação implantada em diferentes universidades do país, entre elas, na Universidade Federal do ABC, seguida por outras universidades federais além da UFBA: a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal de Alenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Murici (UFVJM) (Ministério da Educação, 2010).

Por ser uma inovação na realidade educacional brasileira, estudos sobre a criação, implantação e a realidade dos BIs se mostraram imprescindíveis. Dentro da sua pluralidade, os estudos contemplaram áreas das mais diversas, abarcando a criação e implantação dos BIs (Gambi, Cosentino & Gaydeszka, 2013; Lima, Coutinho, Dahia, Amazonas & Alencar, 2015; Macedo, 2014; Maranhão & Passos, 2013; Teixeira, Coelho & Rocha, 2013; Veras, Lemos & Macedo, 2015); a percepção dos discentes sobre currículo e formação (Santos, 2013) e sobre a vivência do curso (Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011; Mota, 2014); o perfil e expectativas dos estudantes (Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes & Dantas, 2013); a escolha dos estudantes pelo BI (Vieira, 2015); a realidade do BI de Saúde na UFBA (Mendes, 2013; Rocha & Macedo, 2015; Teixeira & Coelho, 2014; Teles, 2015; Veras, Feitosa, Rocha & Macedo, 2015), as contribuições do BI para a formação de engenheiros (Albuquerque, Campos & Silva, 2012); a prática Docente (Raphael, Coelho & Fernandes, 2012); a evasão universitária e relação com o desenvolvimento dos BIs (Andrade, 2014; Lima, Coutinho & Santos, 2015) e a qualificação profissional no curso dos BIs (Oliveira, 2010).

A análise da produção científica da área nos permite perceber que os Bacharelados Interdisciplinares gradativamente tem se tornado foco de interesse de investigações científicas de diversas áreas de conhecimento, apresentando uma intensificação de estudos nos anos de 2014 e 2015, muitos deles realizados por grupos formados por docentes e discentes da UFBA, universidade que implantou essa modalidade de graduação em 2009. Entretanto, o que se percebe é que estudos sobre estudantes oriundos do BI que optaram por continuar sua formação universitária em cursos de progressão linear (CPL) ainda são escassos. Em relação ao CPL de Psicologia, a presente dissertação é a primeira produção sobre a transição BI – Psicologia, na UFBA, embora, podemos contar com estudos em avaliação ou aceitos para publicação sobre a primeira turma de transição BI – CPL/Psico, por exemplo, Coutinho, Lima, Jalil & Lopez (2016).

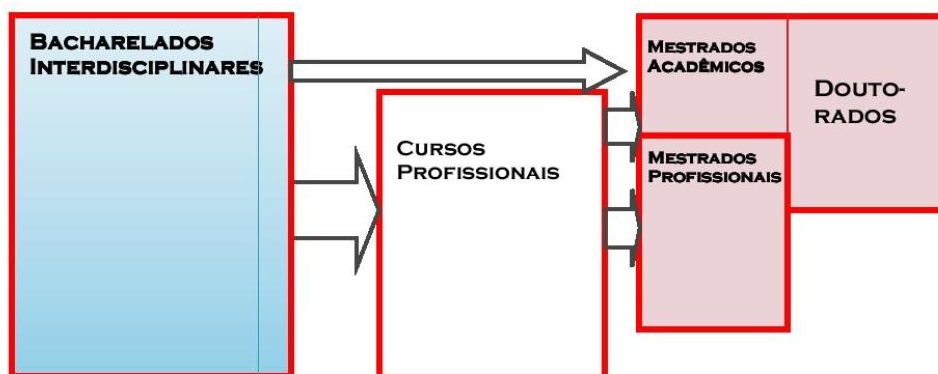
O BI se delinea como o primeiro dos ciclos da formação universitária, voltado para uma formação que acompanha a complexidade e a diversidade cultural do mundo contemporâneo (Ministério da Educação, 2010). O regime de ciclos também é adotado por universidades norte-americanas desde 1910 e por instituições europeias, a partir do processo de reformas educacionais conhecido como Processo de Bolonha iniciado em 1999, no qual há prioridade para estudos gerais no primeiro ciclo (UFBA, 2008).

A proposta de implantar o regime de ciclos e os BIs surgem inspirados na organização sugerida por Anísio Teixeira para a formação superior bem como no Processo de Bolonha e nos *colleges* norte-americanos (Ministério da Educação, 2010; Mendes, 2013). Essa inspiração não ocorre como a transplantação do modelo cultural português para a colônia brasileira (Romanelli, 1986; Teixeira, 1962), permitindo um desenho inovador que responda às demandas de formação acadêmica brasileira, constituindo uma proposta alternativa para os modelos europeus do século XIX, já ultrapassados em sua origem (Ministério da Educação, 2010).

“Nesta conceptualização, o primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o

segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação stricto sensu, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar” (Ministério da Educação, 2010, p. 3).

Figura 1: Articulação dos BIs com os cursos do segundo e terceiro ciclo



Fonte: UFBA, 2008

Na realidade da UFBA, as mudanças se estabeleceram como um “semi regime de ciclos”, uma vez que a universidade não adotou radicalmente a proposta de formação em ciclos (Coutinho, Lima, Jalil & Lopez, 2016), no sentido de manter entrada única pelos BI para todos os estudantes novos, conservando a entrada diretamente para os cursos de progressão linear (CPL), além da transição dos egressos do BI para os CPLs, após três anos, no mínimo de formação interdisciplinária. Como são os casos das Universidades Federais do ABC (UFABC), do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da do Sul da Bahia (UFSB), criadas mais recentemente.

Os BIs foram organizados para desenvolver habilidades, competências e atitudes dos estudantes, ultrapassando o foco restritivo da formação técnico-profissional, como afirmam Teixeira, Coelho & Rocha (2013) ao discutirem a criação, implantação e desenvolvimento do BI de Saúde na UFBA. Na mesma direção, Mazoni, Custódio & Sampaio (2011), escutando estudantes de diferentes modalidades de BI, na UFBA, esclarecem que o BI se mostra como uma nova possibilidade de formação universitária, contrária à escolha profissional precoce dos estudantes do ensino médio, bem como um

modelo que questiona os contextos de graduação atuais focados na profissionalização prematura e especializada.

Além disso, possui um projeto pedagógico voltado para a formação universitária interdisciplinar, agregando uma formação humanística, científica e artística aos seus estudantes. Pode ser compreendido como uma formação preparatória para o ingresso em cursos de progressão linear ou para a formação acadêmica de pós-graduação ou ainda para ingresso no mundo de trabalho em ocupações que não exijam formação profissional específica (Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011).

Nesse ponto, deve-se ressaltar a diferenciação entre profissão e ocupação, ampliando a compreensão das possibilidades do BI. Segundo Barlach (2011), a discussão sobre o conceito de profissão é complexa. Este trabalho não pretende aprofundar a temática, apenas destacar brevemente a sua diferenciação. Para Freidson (2011), uma profissão é caracterizada por sua especialização, uma forma de atuação que possui uma posição elevada nas classificações de força de trabalho. Essa posição é marcada por seus membros e pelo reconhecimento e habilidades que são considerados como requisitos para o trabalho. A profissão é um conjunto de tarefas desempenhadas por membros de um mesmo ofício. Para Teixeira (1963), a profissão é caracterizada pela aplicação de parcela do saber humano por pessoas habilitadas as quais foi reconhecido o privilégio dessa prática.

Para a Sociologia do Trabalho, uma profissão é uma forma de organizar e dividir, de forma técnica o trabalho, tendo como limites a sua organização social. A profissão é marcada por prestígio e reconhecimento social, conferindo à determinada categoria o controle de um contexto de trabalho, permitindo que os profissionais estipulem as regras para assegurar seu status profissional (Barros & Mazzoti, 2009).

Tais ideias discutidas pelos autores podem apontar para a relevância social e o prestígio conferido a um profissional, especialista em determinada atividade, acompanhado por demais membros de sua classe que possuem o status e a mesma posição que este em detrimento da importância de variadas ocupações.

Talvez, a diferenciação e os “preconceitos” entre profissão e ocupação também auxiliem na contextualização da origem de questionamentos trazidos pelos estudantes ingressantes do BI de Humanidades e seus familiares, às vezes, por membros da própria UFBA, expressos na seguinte pergunta: o que você vai fazer quando se formar no BI, já

que não é profissionalizante? Ou ainda que a colocação no mundo do trabalho ao finalizar o BI é possível, mas não é determinista, como alguns acham que deveria ser, porque não é profissionalizante e sim “generalista”, “geral” ou “genérico”.

“Os significantes ‘geral’, ‘generalista’ e ‘genérico’, no contexto político da implantação dos BI, demarcam posições de confronto. A proposta político-pedagógica do BI define ‘formação geral’ no sentido equivalente a *General Education* dos modelos curriculares internacionais, como introdução à cultura contemporânea e à vida universitária. Defensores de uma perspectiva pragmática postulam a ênfase profissionalizante para o primeiro ciclo e preferem o adjetivo ‘generalizante’. Os opositores políticos do projeto insistiam na designação de ‘curso genérico’ em tom ambíguo, quase pejorativo, por analogia aos “remédios genéricos”, na época criticados como baratos, de menor eficácia e pouco confiáveis. O Entrevistado-3 preocupa-se com a inserção do egresso do BI no mundo do trabalho, indicando que o caráter amplo do curso não facilita ‘um posicionamento profissional’ (Entrevistado N. 3, entrevista pessoal, 31 de outubro de 2013), porém aplica o termo ‘genérico’ (e não ‘generalista’) para justificar seu argumento. Contudo, não podemos esquecer que, como qualquer outra produção discursiva, essa é uma posição interessada e pode indicar uma fratura na concepção do projeto, na medida em que sinaliza para uma profissionalização ‘desejável’, ainda que contraditória com o projeto do BI” (Lima, Coutinho, Freitas, Dahia, Amazonas & Alencar, p. 136)

O entendimento sobre o conceito de profissão se diferencia da compreensão sobre ocupação, o que pode ser considerada como qualquer atividade destinada a fim específico, com ou sem remuneração e, da mesma forma, com ou sem vinculação com o mercado formal de trabalho (Krawulski, 1998).

Franzoi (2009a) destaca que o que diferencia profissão de ocupação é que a primeira está relacionada, desde sua origem, à profissão de fé, juramento realizados pelos que fariam parte da corporação. O Taft Hartley Act, promulgado em 1947 nos Estados Unidos foi uma das influências para essa distinção, colocando ocupação como

uma classe com direitos a organização sindical, mas destacando as profissões como passíveis de estatutos e direito de organização em associações.

A partir de tais conceitos podemos inferir que a definição de profissão esteve, desde sua origem, marcada pelo caráter de organização e força de grupo, enquanto as ocupações possuíam um caráter inferior, menos valorizado socialmente. Para além de tais questões classistas, as ocupações podem ser analisadas a partir de um olhar menos especializado, menos restritivo e caracterizadas não pela ausência do saber, mas por características diferentes que não se restringem ao saber restritivo de uma profissão, com possibilidades amplas de atuação.

Cabe destacar que, apesar de o mercado demandar profissionais com qualificações diferenciadas, as vagas disponíveis ainda se voltam para aqueles que possuem formações específicas, tornando a inserção dos egressos do BI um desafio a ser vencido (Ramos, 2013). Essa constatação permite uma reflexão sobre mais um dos resultados da implantação e da realidade dos BIs na sociedade brasileira. A partir da existência desses novos graduados com formações abrangentes e um perfil diferenciado, compete ao mercado expandir seus objetivos e incorporar, em instituições públicas ou privadas, esses egressos com diploma de ensino superior e que, apesar de não terem uma formação específica e especializada, podem atuar, a partir de uma visão complexa e transversal em diversas áreas do conhecimento, na tomada de decisões e na interpretação dos fenômenos.

Esses novos graduandos podem ser importantes para a valorização de formações não específicas e especializadas, promovendo, por consequência, o entendimento de uma ocupação para além de algo inferior à profissão, mas sim como uma atividade com um fim, sem ou com ligação com o mercado formal ou com as exigências e poderes de um determinado grupo corporativo.

Gondim (2002) ao realizar uma pesquisa sobre formação universitária, perfil profissional e mercado de trabalho afirma:

“A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de

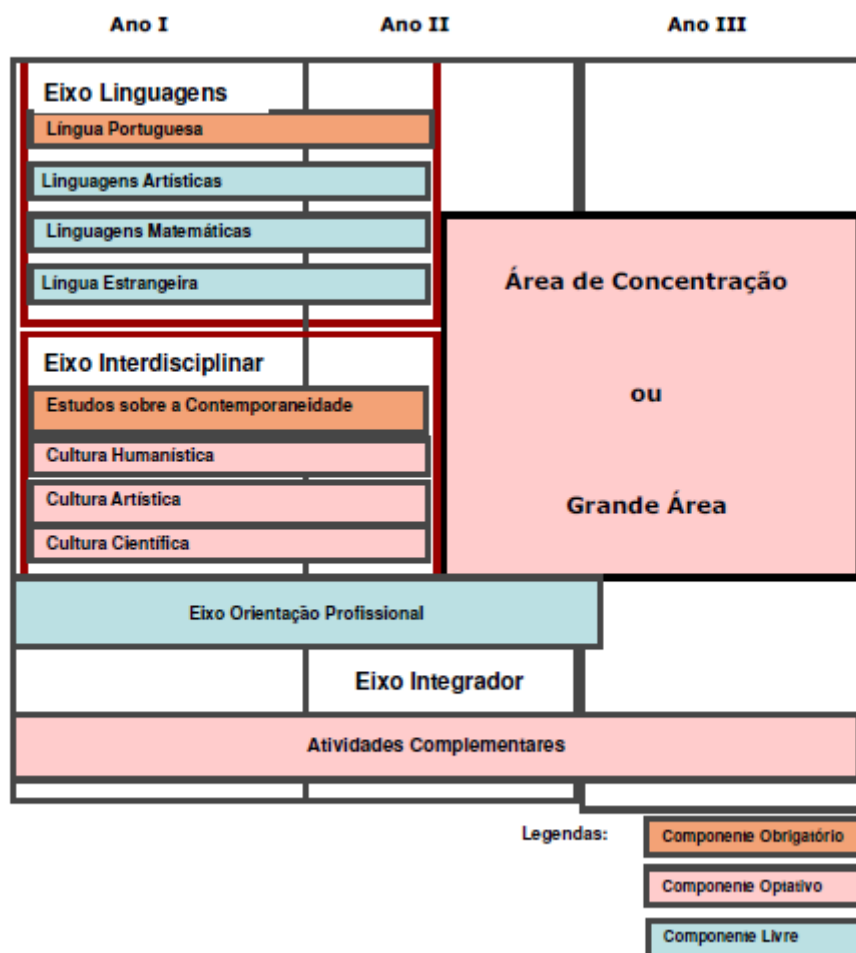
imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. A dúvida é como isso está sendo concretizado na formação universitária” (Gondim, 2002, p. 300).

Para a autora, o ensino superior, assim como outras esferas da educação formal, está sendo convidado a assumir um papel duplo: educar e preparar para o mercado de trabalho. Entretanto, os resultados da sua pesquisa demonstram que ao concluírem o curso, os estudantes não conseguem delimitar sua identidade profissional, “tendo em vista a ausência de clareza das habilidades e competências adquiridas e a escassa diferenciação da demanda de cada profissão no mercado de trabalho” (Gondim, 2002, p. 303). Essa ausência de clareza entre os limites de cada uma das profissões, remete à necessidade de um perfil ampliado e multiprofissional, bem como a fragilização dos limites profissionais e algumas áreas de atuação.

Assim, podemos inferir que mesmo que o mundo do trabalho ainda exija formações específicas, as demandas de atuais não se centram em apenas uma profissão e em suas habilidades, permeando diferentes habilidades profissionais de diferentes áreas. Além disso, durante a formação universitária, os estudantes precisam ser convidados a questionar a sua identidade profissional adequada com a realidade da profissão, com demandas do mundo do trabalho ampliadas, para além de habilidades restritivas. O que aponta para a necessidade de revisões nos modelos de ensino e para possibilidades de inserção dos estudantes com formações generalistas, como é o caso dos BIs.

Na UFBA, os BIs são oferecidos em quatro modalidades: Artes, Humanidades, Ciência & Tecnologia e Saúde (UFBA, 2008; UFBA, 2010a; Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011). Em seu projeto inicial, proposto em 2008, a estrutura curricular do BI era composta por duas etapas de formação e um eixo integrador. Em relação às etapas de formação, essas eram duas, compostas por eixos e módulos com funções específicas na formação acadêmica (Figura 2). A primeira era a formação geral, voltada para a aquisição de habilidades e competências que possibilitem uma compreensão adequada e crítica da realidade natural, social e cultural. Essa etapa era composta por uma carga horária mínima de 500 horas e desenvolvidas em três eixos, compostos por módulos de componentes curriculares. Eram eles, (1) eixo Linguagens, (2) eixo Interdisciplinar e (3) eixo Integrador (Santos & Almeida-Filho, 2008; UFBA, 2008).

Figura 2: Estrutura Curricular dos Bacharelados Interdisciplinares



Fonte: Universidade Federal da Bahia (2008)

A segunda etapa era a de formação específica, construída para o desenvolvimento de competências e habilidades para o aprofundamento em um campo do saber específico, fosse ele teórico ou teórico prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Esta etapa se estruturava com uma carga horária mínima de 1.200 horas e era composta por duas modalidades alternativas, o eixo orientação profissional e o eixo específico (Santos & Almeida-Filho, 2008; UFBA, 2008).

Diante do objeto de estudo dessa dissertação, cabe destacar a inovação promovida pela estruturação de um espaço voltado para a orientação profissional,

importante para o auxílio de escolhas conscientes sobre possíveis áreas específicas de conhecimento ou profissões que os estudantes podem seguir em sua trajetória de formação profissional. O Eixo de orientação profissional era constituído por componentes curriculares com o objetivo de fornecer uma visão ampliada sobre diversas áreas básicas do conhecimento e das profissões, auxiliando também na escolha de uma área de concentração, modalidade do eixo específico (UFBA, 2008). Embora, a orientação profissional estivesse prevista no projeto original, ela não foi implantada de modo efetivo até presente momento. Há algumas iniciativas das coordenações dos BIs com a colaboração de professores de oferecer uma orientação para os estudantes no período que antecede a matrícula.

Outro aspecto importante para o projeto e que merece destaque no presente estudo era a previsão de áreas de concentração. Estas permitem que o estudante construa um perfil acadêmico e/ou ocupacional, com disciplinas e atividades importantes para o aprofundamento em determinados campos de saberes e práticas. A escolha dessa área de concentração ocorreria no quarto semestre e seriam oferecidas em cada um dos Bacharelados (UFBA, 2008). A título de exemplo, para todas as modalidades de BI, era oferecida a área de concentração “Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano”, área que explora várias teorias e âmbitos do campo de conhecimento da Psicologia.

“A Área de Concentração em Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano (AC-ESCH) é uma modalidade de especialização curricular capaz de conferir aos estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares o domínio de conhecimentos em aspectos concernentes ao campo da Psicologia, de caráter não-profissional, numa perspectiva inovadora de formação. Apesar de oferecer uma organização curricular com um claro horizonte de especialização, a AC não perde a dimensão interdisciplinar da matriz dos BIs. Ela se integra ao conjunto de práticas pedagógicas em plena sintonia com os conteúdos dos BIs de Ciência & Tecnologia, Saúde, Humanidades e Artes” (IPS/IHAC, 2011, p.1).

O projeto da AC-ESCH apresentava uma estrutura aberta, com dois CCs obrigatórios: “Psicologia, Ciência e Profissão” (68H) e “Fundamentos Epistemológicos

da Psicologia” (68H). Eram ofertados aos estudantes dos BIs os CC optativos ou de livre escolha, todos os CC obrigatórios do CPL de Psicologia até o quinto semestre, e de acordo com a oferta semestral do curso.

“O/A estudante da AC-ESCH cumprirá **1200 horas**, distribuídas em três semestres (podendo ser parcialmente antecipadas como CC livres nos três semestres iniciais do BI), do seguinte modo: Os CC obrigatórios perfazem **136h** e, somados ao CC optativos provenientes do Curso de Progressão Linear de Psicologia, totalizam uma carga horária mínima de **612h**. O/A estudante poderá cursar as demais **408h** em CC de sua livre escolha, inclusive CC obrigatórios do próprio CPL de Psicologia, num subtotal de **1020h**. As **180h** restantes serão cumpridas em Atividades Complementares, podendo ser antecipadas também nos três semestres iniciais no IHAC. Portanto, a integralização da AC-ESCH se fará com **1200h**” (IPS/IHAC, 2011, p.1).

Figura 3: Estrutura Curricular AC-ESCH

	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Área de Concentração ESCH	IPSB70 Psicologia, Ciência & Profissão <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	IPSB71 Fundamentos Epistemológicos da Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo do CPL Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	CC Optativo do CPL Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo do CPL Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo do CPL Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	CC Optativo do CPL Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo do CPL Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	CC Optativo do CPL Psicologia <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	CC de livre escolha <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Atividades Complementares <i>180 horas (em 3 semestres)</i>		

Fonte: IPS/IHAC, 2011

Por fim, o eixo integrador era constituído por atividades complementares, objetivando a articulação das duas etapas de formação. Este componente, optativo, exigia a conclusão de uma carga horária de 100 horas, contemplando atividades curriculares e extracurriculares diversificadas, como pesquisa, extensão, estágios, cursos livres, entre outros (UFBA, 2008).

A diferença de carga horária entre o mínimo da formação geral (500h), da formação específica (1200h), a das atividades complementares (100h) e o total de carga horária exigida seria preenchida por componentes curriculares de qualquer das duas etapas (UFBA, 2008).

Através do curso do BI espera-se atingir a promoção de uma nova forma de conhecimento e de atuação no ensino superior, fomentando discussões sobre as práticas pedagógicas que proporcionem uma formação ampliada, com bases críticas e ativas, mais condizentes com as necessidades da vida contemporânea, rompendo paradigmas herdados e ampliando perspectivas (Almeida-Filho & Coutinho, 2013; Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011; Mendes, 2013).

Além da renovação de práticas pedagógicas, o BI revela outros desafios como o aumento de vagas no ensino superior, inclusive no período noturno, a diminuição da evasão universitária e a construção de um regime curricular diversificado e flexível, mobilidade entre cursos e instituições, além da integração dos componentes curriculares atingindo o objetivo da formação ampliada (Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011).

Com a implantação dos Bacharelados, mudanças e adaptações foram observadas e realizadas no sentido de promover melhorias em uma modalidade de graduação que por ser nova, necessitava de ajustes. A presente dissertação trata sobre o BI e a escolha dos egressos pela transição para o curso de progressão linear de Psicologia, portanto, cabe destacar também o projeto do BI de Humanidades, bacharelado do qual migra o maior número de estudantes que escolhem seguir o percurso acadêmico e cursar o CPL de Psicologia.

O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades segue a estrutura básica de todos os BIs da UFBA, diferenciando-se com particularidades de sua área de conhecimento. O projeto pedagógico apresentado foi aprovado em 2010, após as primeiras experiências com os BIs na UFBA, agregando mudanças estruturais e pedagógicas à realidade acadêmica. O BI de Humanidade é composto por duas etapas, a

etapa de formação geral e a etapa de formação específica, esta última é a etapa que permite a inserção do estudante em uma das áreas de concentração disponíveis (UFBA, 2010a).

Cabe destacar que, com a atualização dos projetos pedagógicos, mudanças no eixo Linguagens, parte da formação geral, podem ser observadas. No caso do BI em Humanidades, os estudantes têm dois módulos neste eixo, a língua portuguesa e a língua estrangeira, suprimindo os componentes das linguagens artísticas e matemáticas. Além disso, as línguas estrangeiras foram implantadas com natureza facultativa, sendo componentes de livre escolha, diferentemente do projeto BI original, construído em 2008.

Assim, a partir de mudanças realizadas após a concretização e da experiência do Bacharelado Interdisciplinar, as mudanças estruturais resultaram em uma nova organização estrutural e curricular como pode ser observado no quadro de distribuição da carga horário do BI de Saúde (Figura 3) e do quadro curricular do BI em Humanidades (Figura 4).

Figura 3: Quadro de distribuição da carga horário do BI de Saúde

Eixo/Módulos	Componente curricular	CH
Módulo Interdisciplinar	HAC A01 – Estudos sobre a Contemporaneidade I	68 h
	HAC A34 – Estudos sobre a Contemporaneidade II	68 h
Módulo Culturas	2 CC Cultura humanística (a escolher)	136 h
	2 CC Cultura artística (a escolher)	136 h
Eixo Linguagens	LET E43 Língua Portuguesa, Poder e Diversidade	68 h
	LET E45 Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	68 h
	HAC Oficina de Textos acadêmicos e técnicos em Saúde*	68 h
Formação específica (1ª etapa) CC Obrigatórios	HAC A10 - Introdução ao Campo da Saúde	68 h
	HAC A40 – Campo da Saúde: Saberes e Práticas	68 h
	HAC - Saúde, Educação e Trabalho	68 h
Formação específica (2ª etapa) CC optativos	11 CC oferecidos pelas unidades de saúde e/ou pelo IHAC	748 h
TOTAL		1020 h
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES**	360 h
	COMPONENTES LIVRES (7 CC de 68 h)	476 h
	TOTAL GERAL	2400 h







Fonte: Universidade Federal da Bahia (2010b)

Figura 4: Quadro Curricular do BI de Humanidades

	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
Etapa da Formação Geral	HACA 01- Estudos sobre a Contemporaneidade I 4 horas semanais 68 horas semestrais	HACA 34 Estudos sobre a Contemporaneidade II 4 horas semanais 68 horas semestrais	Cultura Artística 2 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Cultura Artística 1 4 horas semanais 68 horas semestrais	Cultura Científica 2 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Cultura Científica 1 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais
	LET E 43 – Língua Portuguesa, Poder e Diversidade 4 horas semanais 68 horas semestrais	LET E 45 Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa BI Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais
	HACA 03 Estudos das Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa BI Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa BI Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais
Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)			

	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Etapa da Formação Específica em Humanidades	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais
	HAC Oficina de Textos em Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais	Optativa Humanidades 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais
	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais	Componente Livre 4 horas semanais 68 horas semestrais
Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)			

LEGENDA:

	Eixo Interdisciplinar
	Eixo Linguagens (Módulo Língua Portuguesa)
	Componentes Optativos em Humanidades
	Componentes Curriculares de Livre Escolha
	Componentes Optativos Específicos do BI Humanidades
	Atividades Complementares

Fonte: Universidade Federal da Bahia (2010a)

A partir dessa formação ampla e complexa, o que se espera do sujeito é a construção de uma postura crítica, ampliada e consciente e que tais características impactem no seu papel enquanto profissional e, também, enquanto participante da sociedade (Almeida-Filho & Coutinho, 2013).

Podemos supor que a experiência de uma formação geral marcada pela criticidade e pela busca de compreensão sobre a complexidade da sociedade atual, impacta de forma marcante na vivência de um curso progressivo linear, permitindo que o estudante desenvolva as habilidades e competências específicas do seu perfil profissional a partir de uma postura mais reflexiva e madura, impactando em sua prática futura. A experiência do BI promove características adicionais para o egresso que deseja, por exemplo, seguir o curso de Psicologia e também propõe desafios, considerando que a graduação em Psicologia possui uma estrutura diferente da proposta mais atualizado dos BIs, essa composição será discutida na seção seguinte.

2.3 Formação em Psicologia: entraves, desafios e atualizações

A Universidade possui objetivos amplos que ultrapassam uma formação tecnicista e profissionalizante. Seguindo as mudanças e novas demandas da sociedade atual, o contexto universitário não sofreu reformas apenas quando da criação dos BIs, mas também nos diversos cursos de graduação e áreas de conhecimento. Assim como os demais cursos, a graduação em Psicologia também tem suscitado reformulações.

Estudos sobre o(a) psicólogo(a) são realizados desde a regulamentação profissional desta categoria com objetivos variados. Estudos foram desenvolvidos com o objetivo de identificar e atualizar o perfil desses atores (Bastos & Gondim, 2010; Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo, Trindade, 2015; Lhullier, 2013; Mazer & Melo-Silva, 2010; Rosas, Rosas & Xavier, 1988; WHO, 2001; Yamamoto & Costa, 2010). Para além do perfil profissional, estudos foram realizados voltados para analisar a formação dos(as) psicólogos(as), problematizando a constituição da graduação (Brasileiro & Souza, 2010; Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo, Trindade, 2015; Carneiro, 2013; Ferrarini & Camargo, 2012; Gomide, 1988; Lisboa & Barbosa, 2009; Loyola & Veríssimo, 2010; Yamamoto, Souza, Silva, Zanelli, 2010; Yamamoto & Costa, 2010) e a evolução histórica dessa formação (Rudá, 2015; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

A partir do levantamento das publicações podemos perceber também que grande parte dos trabalhos foram realizados na área da Psicologia escolar, contemplando a formação do estudante para atuar em contextos escolares (Asbahr, Martins & Mazzoini,

2011; Fribida & Facci, 2015; Peretta Silva, Nunes, Nasciutti & Silva, 2015; Santos & Toassa, 2015; Vieira, Figueiredo, Souza & Fenner, 2013), e especificamente, com foco na educação inclusiva (Barroco & Souza, 2012), no processo de ensinar/aprender (Nasciutti & Silva, 2014), na postura crítica no estágio curricular (Machado, 2014).

Outra área com grande número de trabalho é a da saúde, com foco na formação para a atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) (Dimenstein & Macedo, 2012; Ferreira, 2010; Mendes, Fonseca, Brasil & Dalbello-Araújo, 2012) e na formação para a atuação na atenção básica (Boarini & Borges, 2009; Lima, Brito & Firmino, 2011). Além dessas, uma das pesquisas discute a formação em Psicologia com o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as práticas em saúde (Poppe & Batista, 2012), outra versa sobre a inclusão da terapia comunitária como ferramenta na formação do psicólogo para a atuação na atenção primária (Fuentes-Rojas, 2011) e por fim, uma pesquisa discute a formação a partir de uma experiência de atuação na saúde mental (Silva, Costa & Neves, 2010).

Estudos com temáticas de outras áreas também foram encontrados, como trabalhos que investigam os sentidos sobre a Psicologia para estudantes (Ferrarini & Camargo, 2012); a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia (Seixas, Celho-Lima, Silva & Yamamoto, 2013); a relação entre teoria e prática na formação (Araldi, Maraschin & Diehl, 2014); a formação em Psicologia a partir das mudanças das DCNs na Amazônia (Brasileiro & Souza, 2010); a formação em Psicologia e as práticas psicossociais em comunidades (Freitas, 2015); a formação e as demandas sociais contemporâneas (Amendola, 2014); diálogos entre a Psicologia e a política na formação (Reis & Guareschi, 2010); formação e políticas sociais (Silva & Yamamoto, 2013); formação e educação interprofissional (Souto, Batista, Alves Batista, 2014); questões do conhecimento sobre a avaliação psicólogo para graduandos e profissionais (Mendes, Nakano, Silva & Sampaio, 2013); formação, atuação e polaridades sobre indivíduo e coletividade na Psicologia Organizacional (Bastos & Gomes, 2012).

A partir de uma análise mais global de tais trabalhos, podemos perceber, como destacado por Rudá (2015, p. 87) que:

“Sem questionar o mérito desses estudos, muito menos sua contribuição à questão da formação, é preciso ressaltar que eles, em certa medida, vão de

encontro às próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, que propõem uma dimensão generalista para a formação e atuação profissionais do psicólogo. Ao examinarem o problema da formação a partir da lógica das especialidades ou especialismos, corre-se o risco de priorizar uma das áreas de atuação, em detrimento das demais, afastando-se do objetivo de formar um profissional generalista, cuja especialização numa determinada área ou tema se dará posteriormente, em nível de pós-graduação ou pelo aprimoramento ocupacional e experiência de trabalho”.

Rudá (2015) ainda problematiza que os estudos que revisou, na área de psicologia, não partem de uma crítica ampla sobre o ensino superior e o seu caráter profissionalizante, como tentamos fazer aqui no início do capítulo, não contextualizando o acesso histórico a partir de desigualdades sociais no país, tampouco contribuem com sugestões para o enfrentamento das desigualdades. Para Almeida-Filho (2014), um dos dificultadores para o desenvolvimento de melhores cursos na área da Saúde diz respeito à grande atenção dada ao caráter técnico do exercício profissional e à desvalorização dos aspectos éticos, sociais, políticos e culturais envolvidos na formação. Na mesma direção, a Psicologia não desenvolveu um modelo de avaliação sobre o seu ensino que aborde o tema de forma mais ampla e sistemática (Rudá, 2015).

A formação em Psicologia no Brasil pode ser definida em três momentos distintos: (1) o período heroico, termo cunhado por Lourenço-Filho (1971), momento das primeiras experiências formativas, pouco sistemáticas com pouca regulamentação, período que não será alvo de análise neste trabalho; (2) o período do Currículo Mínimo (CM), que foi instituído a partir da Lei nº 4.119/62 e do Parecer nº 403 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE); e (3) o período das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas em 2004 e revisadas em 2011 (Rudá, 2015). No presente estudo, a problematização da formação em Psicologia tangencia os dois últimos períodos.

No Brasil, a regulamentação da profissão de Psicologia, ocorreu através da lei n.º 4 119 de 27 de agosto de 1962, permitiu que, nesse mesmo ano, o parecer n.º 403/62 determinasse oficialmente o currículo de Psicologia, primeiro documento desenvolvido para regular o currículo dessa graduação (Amendola, 2014; Bernardes,

2012). Esse currículo envolvia matérias comuns, requisitos mínimos para o bacharelado e licenciatura, além de matérias específicas para a preparação do(a) psicólogo(a), abarcando conhecimentos da Psicologia geral, experimental, social, Psicologia da personalidade e psicopatologia, contemplando um estágio supervisionado no quinto ano, como exigência para a formação de psicólogo(a) (Parecer n. ° 403/62, 1962).

Sua instituição diz respeito a uma necessidade de suprir a carência de uma sociedade que necessitava do trabalho de profissionais da Psicologia. Até esse momento, muitos profissionais na área de Psicologia eram formados em outros países ou oriundos de outras áreas, como as Ciências Sociais, a Educação e a Filosofia, que aplicavam a Psicologia. Com o currículo e a conseqüente expansão do ensino, houve o desenvolvimento das especialidades, o desenvolvimento de práticas e a consolidação da profissão (Rocha, 1999). Neste momento, a preocupação estava direcionada ao desenvolvimento da profissão a partir de um olhar tecnicista e intervencionista, voltado para a obtenção de resultados através de técnicas e instrumentos psicológicos. Esse foco tecnicista vem sendo associado ao momento histórico de elaboração desse currículo, já que era o momento de institucionalização da ditadura militar, responsável por influenciar as demandas direcionadas para educação superior, e logo para a formação de psicólogos(as). Em relação a esses profissionais era esperada uma contribuição no uso de ferramentas técnico-científicas para controle, adaptação e aumento da eficácia das pessoas e do sistema da sociedade (Amendola, 2014).

Para além da influência dos ditames da ditadura no currículo mínimo da Psicologia, os anos 1960 foram marcados pela expansão dos cursos de Psicologia proporcionada pela reforma universitária de 1968, que possibilitou a criação sem controle das faculdades particulares (Amendola, 2014; Rocha, 1999).

Esse desenvolvimento descontrolado de faculdades particulares interferiu na qualidade dos cursos, com um ensino marcado pelo interesse na obtenção de lucro econômico e um atendimento rápido das demandas do mercado educacional. Os estudantes se transformaram em consumidores, desarticulando o ensino com a pesquisa, e afastando-o dos interesses da sociedade, visando a contenção de gastos e o aumento da produtividade.

“As alterações no modo de produção capitalista logo se fizeram sentir em relação à educação nacional. Guiados por critérios de produtividade e parametrizados nas relações de custo-benefício, os cursos universitários, incluindo os de Psicologia, transformaram-se em treinamento de um conjunto de técnicas desvinculadas da realidade social. Criaram-se as bases para a serialização e massificação do ensino superior, com o aumento do número de alunos e redução nos custos, por meio da dispensa de professores mais qualificados, com titulação, ocasionando considerável queda na qualidade do ensino” (Amendola, 2014, p. 975).

O caráter mercadológico dado à educação e, destacamos as repercussões nos cursos de Psicologia, transformou a formação em um treinamento técnico afastado das realidades da sociedade. Entretanto, após a Reforma Universitária de 1968, certos fatos históricos influenciaram o contexto universitário. Acontecimentos como o fortalecimento dos movimentos sociais contrários à ditadura militar e a chegada de refugiados da repressão e violência política na Argentina por conta do golpe militar de 1976 auxiliaram para a promoção de mudanças no ensino, mesmo que o currículo mínimo se mantivesse inalterado (Amendola, 2014).

Essa inércia curricular não impediu o movimento de algumas universidades modificassem suas grades curriculares como um posicionamento crítico contra a Psicologia Positivista e o grande foco do ensino de instrumentos de testagem. A partir desse posicionamento, o foco no ensino se volta para as abordagens clínicas, buscando atrair estudantes interessados em um mercado em expansão (Amendola, 2014).

Uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1982 (Rosas, Rosas & Xavier, 1988), demonstrou que, após 20 anos da regulamentação da profissão no país, houve um aumento notável do número de cursos de graduação em Psicologia, o que resultou em um aumento também do número de profissionais atuantes.

Esta mesma pesquisa apontou que a região do país que concentrava um maior número de profissionais era a sudeste e o percentual de psicólogos(as) atuando nas capitais correspondia a 69%. Ao analisarem esses resultados, os autores apontaram que fatores que contribuíam para a concentração desses profissionais em capitais foram o mercado de trabalho já estabelecido e as condições de vida. Ao mesmo tempo,

destacaram que essa acomodação suprimia a busca por desafios e o contato com novas realidades, vivências possíveis com a atuação no interior do país (Rosas, Rosas & Xavier, 1988).

A criação de cursos de Psicologia e a regulamentação da profissão são fatores que contribuíram para a interiorização da profissão, estendendo as áreas de ação, bem como os contextos de atuação. Esta concentração de psicólogos(as) na capital demarcou a necessidade de interiorizar a profissão, desenvolvendo também novas estratégias de formação e campos de pesquisa. Da mesma forma, tais mudanças exigiram a revisão das disciplinas dos cursos de graduação em Psicologia. A inserção dos profissionais da Psicologia nos contextos do interior do país demandou a introdução de conteúdos na formação que contemplasse essa realidade, fornecendo subsídios para que os(as) psicólogos(as) dedicassem uma atenção eficaz para com esse novo público (Rosas, Rosas e Xavier, 1988).

A pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) avaliou também o nível de conhecimento e habilidades adquiridos durante a graduação, considerando temas concernentes às teorias, pesquisas, práticas dentro da graduação e suas influências na prática profissional. Como um dos resultados apresentados, os profissionais não reconheciam a apreensão dos conhecimentos discutidos durante a graduação em sua atuação profissional, declarando-se incapazes de determinar se adquiriram habilidades e conhecimentos sobre a Psicologia ou algumas de suas áreas (Gomide, 1988).

Essa constatação pode estar associada ao ensino superficial de alguns componentes curriculares, dificultando a compreensão sobre a importância do tema ou, quando já graduados, a atuação profissional em áreas que não exigem este tipo de conhecimento ou habilidade. Independente dos motivos, percebeu-se que o objetivo de formar profissionais com conhecimentos “genéricos” em Psicologia, formação metodológica e habilidade técnica não estava sendo alcançado, considerando que os entrevistados classificavam os conhecimentos adquiridos como insuficientes (Gomide, 1988).

Weber (1985) considera que o problema da graduação não está na introdução e/ou redefinição de componentes curriculares, mas na estruturação do curso de Psicologia. Uma postura positiva seria permitir que o estudante participasse do processo

de construção do conhecimento, retirando-o do papel de consumidor de informações, ampliando sua ação, compreendendo o seu processo de construção.

Dentro desse contexto de apreensão de conhecimento, os estudantes consideraram possuir maior compreensão nas áreas de conhecimento referentes à prática clínica, envolvendo técnicas de observação do comportamento, de entrevistas e de uso dos testes psicológicos. Esses dados corroboram com outra pesquisa (Carvalho, 1988) apresentada por Gomide (1988) que aponta que o contexto clínico é o que os estudantes se sentem mais preparados para a atuação profissional, destacando que cerca de metade dos estudantes entrevistados não aprendeu e/ou problematizou sobre o papel social da Psicologia. A formação em Psicologia, segundo Gomide (1988), parecia não preparar o estudante para a compreensão de um contexto amplo, mas sim de um número de profissional que repetem as técnicas apreendidas, sem construir novos trechos da história e da realidade da Psicologia.

Os dados apontam que os estudantes estariam sendo formados do ponto de vista técnico, com foco na doença em detrimento da saúde, bem como no sofrimento e não na prevenção desse sofrimento, sem conhecer as reais necessidades da maioria da população, preparando-os para o mercado tradicional e não para a busca por uma atuação alternativa que abarque conteúdos e dilemas da população em geral (Gomide, 1988).

Com a chegada dos anos 1990, a discussão sobre a formação profissional do(a) psicólogo(a) passa a ter mais força, buscando uma revisão no modelo de formação profissional, atenta ao mundo do trabalho (Rocha, 1999). Cabe destacar que essas mudanças não estão vinculadas apenas a um desejo de mudanças, mas também ao momento econômico do país que vivia uma recessão econômica que influenciava na restrição do mercado de atendimento psicológico privado e o aumento do número de mão de obra disponível. A situação econômica refletiu na busca por novos mercados que refletiu também nos modelos de formação da Psicologia (Amendola, 2014).

É importante destacar que o momento econômico do país, com o aumento das restrições de mercado, obrigou os(as) psicólogos(as) a reconstruir suas práticas profissionais e buscar novas frentes de ação, atuando em segmentos da população vinculados ao terceiro setor, promovendo a diversificação da atuação, bem como a sua

expansão, oportunizando as atividades de cunho preventivo, educacionais e sociais (Amendola, 2014).

A essa necessidade de mudanças não foi atribuída significado positivo pelos estudantes, já que os eles tinham expectativas no exercício da profissão no modelo liberal, com ênfase clínica clássica, com uma atuação em consultórios particulares, gerando resistências às mudanças no contexto da Psicologia. Em uma pesquisa realizada por Yamamoto, Câmara, Silva e Dantas (2001) para verificar os espaços de atuação do psicólogo no Rio Grande do Norte, constatou-se que não houve alterações notáveis, mantendo os contextos de atuação do(a) psicólogo(a) no espaços da clínica, da educação e do trabalho, já que os novos espaços de trabalho se enquadram nesses contextos. Logo, mesmo que os espaços tenham se diversificado, as atividades continuavam as mesmas. O que os autores questionam também é concernente à adequação das atividades desenvolvidas a partir desses novos espaços de atuação, que ocorreu de forma tímida, possivelmente não só por limitações teórico-técnicas, mas também por falta de uma perspectiva ético-política mais consistente, gera reflexões e iniciativas para a revisão da formação do psicólogo no Brasil.

Em 1994, no Congresso Nacional Constituinte, foram estabelecidos dois princípios de ação importantes para a formação do(a) psicólogo(a) (Rocha, 1999, p.6):

- “1. A formação deverá ser básica e consistente, mantendo a concepção do psicólogo generalista e abrangendo as variadas abordagens psicológicas e áreas de atuação.
2. A formação para desenvolver a postura científica, sempre voltada à produção de conhecimento, encarando a Psicologia como algo não acabado e respeitando a interdisciplinaridade com outras áreas”. (Fonte: Jornal do CRP - 06 - Setembro/Outubro – 1994)

Os anos seguintes foram marcados por novas propostas para a reestruturação do curso de Psicologia, com a criação, em 1998, de uma comissão indicada pelo Ministério da Educação (MEC) para propor novas direções para este curso. Em 1999, iniciou-se o processo de apresentação da minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia que seriam desenvolvidas e promulgadas em 2004, propondo a substituição do modelo de currículo mínimo, marcado pela acumulação de conhecimento apreendido

por matérias específicas (Rocha, 1999). O novo modelo, das DCNs, propôs uma formação através de princípios e práticas, que primassem pelo desenvolvimento de conhecimentos psicológicos básicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos (Resolução CNE/CES nº 8, 2004). Além disso, possuíam como meta a formação de psicólogos voltados para atuação profissional, pesquisa e ensino (Amendola, 2014).

A partir da Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, as instituições de ensino brasileiras tiveram que adequar seus cursos a um novo modelo de organização e suas especificidades.

Apesar da instituição das DCNs no curso de Psicologia e mudanças nessa graduação, críticas ao foco tecnicista na prática clínica continuaram a existir. Como foi apresentada na pesquisa proposta por Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010), apesar das mudanças, o curso de Psicologia ainda apresentava como defasagem a falta de preparo dos profissionais para a atuação com diferentes públicos e nos novos cenários que demandavam a atenção do(a) psicólogo(a).

Em relação à formação profissional, ocorreu um aumento ainda mais expressivo dos cursos de Psicologia, mas o que se percebe é que, assim como a atuação se interiorizou, a formação em Psicologia seguiu este ritmo, demonstrando uma distribuição mais igualitária da Psicologia entre diferentes regiões do país, possibilitando a ampliação do acesso da população aos profissionais (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010).

“O tratamento da questão da formação profissional não permite que os resultados das duas pesquisas⁴ possam ser comparados. As próprias alterações no campo da formação – a emergência das diretrizes curriculares em substituição ao currículo mínimo, a ênfase em competências no lugar do conhecimento – fizeram com que a avaliação da percepção dos psicólogos sobre a formação recebida e o domínio de habilidades básicas para o exercício profissional fosse estruturada de forma bem diferente entre as duas pesquisas. Todavia,

⁴ Essas pesquisas as quais os autores citados se referem são (1) sobre o perfil do psicólogo brasileiro realizada em 1988 e (2) atualização desse perfil profissional entre 2006 e 2008.

desprezando-se tais diferenças, os resultados apontam para um quadro de dificuldades sérias no processo de formação do psicólogo no Brasil” (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010, pp 267-268).

O aumento dos cursos se deu de forma marcante em instituições de ensino privado, o que tem uma enorme influência no processo de formação profissional e no perfil dos profissionais que a concluem. Por outro lado, houve um aumento da pós-graduação, principalmente no contexto público, aumentando o número de mestres(as) e doutores(as) em Psicologia. Esse aumento não supre a crescente demanda por docentes, diante do aumento dos cursos de graduação, mas destaca-se a busca por aperfeiçoamento, o que é marcante em ambas as pesquisas (sobre o perfil do psicólogo brasileiro realizada em 1988 e sobre a atualização desse perfil profissional entre 2006 e 2008). O aperfeiçoamento diz respeito não apenas à pós-graduação, mas também ao número de participações em congressos, cursos, supervisões e grupos de estudo, desenvolvendo um mercado de formação paralelo e ampliando o conhecimento dos profissionais (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010).

O referido estudo amplia a compreensão sobre a formação profissional e a defasagem entre o que é preciso saber e o que é ensinado. Os discentes não estão sendo preparados para a formação científica, bem como para a atuação com grupos de organizações, revelando um viés clínico e individualista persistente (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010).

Assim, o estudo conclui que apesar das mudanças na estrutura dessa formação profissional, com a superação dos limites do currículo mínimo, ainda existem inúmeros desafios que precisam ser enfrentados, considerando o aumento do número de cursos e um corpo docente com deficiências na qualificação para o desenvolvimento de um ensino de qualidade (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010).

Os estudos de Brasileiro & Souza (2010), Loyola, Soares & Veríssimo (2010) e Mazer & Melo-Silva (2010) corroboram com as informações dessa pesquisa realizada entre os anos de 2006 e 2008 por Bastos, Gondim & Borges-Andrade (2010), oferecendo reflexões relevantes sobre a formação profissional em Psicologia, suas limitações e desafios, contribuindo com novos aspectos de compreensão.

Uma das críticas marcantes em relação ao ensino da Psicologia vai além do intenso investimento para uma atuação em contextos de atendimento clínico e abarca a permanência de um olhar patologizante e individualizado sobre as pessoas. O pensamento reducionista dos aspectos intrapsíquicos e adoecedores não mais atende a uma visão ampliada sobre os fenômenos psicológicos, já que a complexidade de contextos comunitários, por exemplo, solicita a atuação conjunta com outros profissionais e com visões diferenciadas sobre um mesmo acontecimento (Brasileiro & Souza, 2010).

Uma graduação com enfoque no modelo clínico limita a visão do estudante sobre o seu papel como profissional e não o prepara para desafios sociais, ao mesmo tempo, que não o forma como cidadão, com uma postura política e consciente sobre a realidade na qual se insere. Dessa forma, o foco em matérias teóricas e no ensino tecnicista não se mostra suficiente para formar um profissional ativo com uma postura crítica e um olhar atento sobre as questões multideterminadas que se entrelaçam no cotidiano da população (Loyola, Soares & Veríssimo, 2010; Mazer & Melo-Silva, 2010).

Para além das discussões voltadas para as atuações profissionais, as DCNs para o curso de Psicologia são revisadas, no ano de 2011, para a inclusão da Licenciatura em Psicologia através da Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011, visando complementar a formação em Psicologia com os conhecimentos didáticos e metodológicos que abarquem o ensino da psicologia para a educação básica e outros níveis.

As novas DCNs recomendam que a formação em Psicologia seja organizada por competências e habilidades, buscando romper com a concepção de áreas de atuação e garantir ao estudante conhecimentos psicológicos básicos e capacidade de desenvolvê-los nos diferentes contextos de inserção profissional. A resolução destaca ainda o papel da formação voltada para a atuação profissional, ensino e pesquisa, além de superar a noção de “currículo mínimo”, como os demais cursos de nível superior no Brasil. No caso específico da Psicologia, instituiu-se particularmente a noção de “núcleo comum” que orienta uma articulação de temas e áreas clássicas com as especificidades e necessidades regionais, buscando uma formação mais generalista e com maior contato

com a prática, articulando os diversos saberes e linhas teóricas da Psicologia com a realidade profissional (Ministério da Educação, 2011).

Diante dessa discussão, em busca de mudanças e adaptações do ensino da Psicologia para a realidade nacional atual e das novas demandas para essa profissão, podemos destacar que avanços já foram alcançados com as mudanças de organização de componentes curriculares e de metodologias ativas de ensino. Porém, deficiências ainda persistem e devem ser problematizadas. Para Freitas (2015), apesar da Psicologia já ser uma profissão consolidada e com o crescimento das produções científicas, esta situação não garante uma formação nos cursos de graduação e mesmo de pós-graduação pleno na formação de psicólogos que atuem com compromisso social voltado para a população.

Brasileiro e Souza (2010) corroboram com essas considerações, ao apresentarem uma pesquisa realizada em uma instituição do ensino superior da região norte do país, na qual concluíram que existem dificuldades em reestruturar o projeto pedagógico, principalmente no que tange a discussão entre um curso generalista e o preparo especializado para a atuação. Entretanto, percebeu-se que, a partir dos discursos dos professores e do coordenador do curso entrevistados, há uma concordância nas contribuições empreendidas pelas DCNs de 2004 proporcionando uma formação mais ampla. Cabe ressaltar que quando este estudo foi realizado, as inclusões da Licenciatura nas DCNs de 2011 ainda não haviam sido instituídas.

A partir do olhar do estudante, Brasileiro & Souza (2010) discutem a dificuldade em relacionar teoria e prática dentro do currículo de formação do psicólogo e o enfoque em áreas restritas da psicologia. Os resultados apresentados demonstram que os discentes se sentem preparados para as situações de orientação, aconselhamento e psicoterapia, bem como para

“avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos; porém sentem-se inseguros para atuar profissionalmente em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se deparam. O que nos leva a considerar a natureza dos estágios e das práticas veiculadas, podendo indicar uma tendência a modalidades de formação

profissional centradas em modelos de clínica-escola e laboratorial” (Brasileiro & Souza, 2010, p. 117).

Assim, apesar dos graduandos destacarem a melhoria do curso e a adequação das disciplinas para a sua formação, ainda há uma ênfase em áreas de especialização como a psicologia clínica e a organizacional em detrimento de um olhar generalista e amplo (Brasileiro & Souza, 2010).

O desenvolvimento da Psicologia e sua inserção em diferentes e novos contextos de atuação desafia o(a) profissional da área, preocupado(a) com o seu papel e função social, a enxergar a Psicologia como uma profissão que possibilite a superação de um pensamento excludente, com a manutenção de injustiças sociais existentes na sociedade e no mundo como um todo (Freitas, 2015).

A partir das discussões de Brasileiro & Souza (2010) e de Freitas (2015) podemos inferir que a formação com enfoque em técnicas e conteúdos que instrumentalizem o profissional para a atuação na profissão da Psicologia e que ainda apresenta a necessidade de uma revisão de conteúdos generalistas e atentos à realidade brasileira, prepara o estudante para atuar como um técnico, porém ainda não parece ser satisfatória no que tange a análise do contexto de inserção e dos espaços de atuação.

Dessa forma, o psicólogo está apto a atuar nas áreas de psicoterapia e organizacional, porém apresenta dificuldades em compreender as características da situação e os problemas específicos, como discutido por Brasileiro & Souza (2010). Essas dificuldades podem estar interligadas a essa dificuldade em relacionar teoria e prática, já que, sem desconsiderar a importância do preparo técnico e teórico do profissional, não podemos perder de vista que em contextos práticos, as situações com as quais o profissional se depara estão imbricadas com outros aspectos que também devem ser considerados. Assim, se o profissional não está apto a problematizar e compreender problemas específicos ou suas características, o olhar sobre as pessoas para as quais o psicólogo dirige a sua atenção será mais pautado por técnicas do que pela análise da diversidade de temáticas que compõem os fenômenos humanos.

Considerando a inspiração teórica dessa dissertação, destacamos que o construcionismo social aponta para a realidade como uma construção social e por isso não deve ser considerada como verdade única e absoluta. Da mesma forma, o

conhecimento é construído a partir das vertentes de diferentes comunidades, pautados por crenças, valores e hipóteses peculiares a esse grupo. Analisando o saber não como uma “verdade universal”, mas sim como uma construção, influenciada por diferentes atores e por um contexto sócio-histórico que não deve ser negligenciado (Gergen & Gergen, 2010). A compreensão do conhecimento como uma construção marcada por características de grupos específicos, mas também influenciada por outros grupos e pelo contexto sócio-histórico pode ser relacionado com a importância de discutir a Psicologia com as bases teórico-metodológicas desenvolvidas por seus precursores, mas também atenta à realidade da população para a qual a atuação se dirige, considerando as particularidades da situação.

Um reflexo destes questionamentos e revisões sobre o papel da Psicologia, pode ser analisado na pesquisa realizada em 2013 sobre o perfil da psicóloga brasileira. Segundo dados levantados, 88% dos profissionais da Psicologia em exercício são mulheres, porém essas psicólogas são pouco estudadas e a referida pesquisa se propõe a conhecer o perfil das profissionais que atuam na Psicologia, contribuindo para futuros estudos sobre a influência da presença feminina na profissão (Lhullier, 2013). Espera-se que esta iniciativa de estudo para ressaltar a presença majoritária das mulheres na profissão da psicologia contribua com discussões de temáticas amplas, sociais e políticas que constituem os processos de subjetivação, como as construções sociais sobre gênero que impactam na compreensão sobre os fenômenos psicológicos, os quais os(as) psicólogos(as) deveriam estar mais atentos(as).

Para além das questões de gênero, essa pesquisa (Lhullier, 2013) constata, da mesma forma como pesquisas anteriores já discutidas, que em relação à formação, as práticas clínicas ainda persistem. Os títulos de pós-graduação das psicólogas são em sua maior parte, 31% das entrevistadas, em Psicologia clínica. Apesar desse número ser menor em relação à pesquisa realizada em 2004 (45% dos cursos de pós-graduação), uma maior influência clínica tanto na formação, como discutido, quanto na atuação ainda é notável.

Machado (2014) ao discutir sobre a formação do psicólogo a partir da experiência do estágio na área da Psicologia da Educação, destaca que os estudantes têm conhecimento sobre o que não deve ser feito em sua prática, atentos aos movimentos de rotulação e discriminação do fracasso escolar e de interpretações totalitárias, e que

psicólogos reproduzem relações de desigualdade de poder. A partir dessa compreensão, desenvolvida com o estudo da teórica sobre as relações entre o sistema capitalista, a produção do fracasso escolar e as desigualdades sociais, os estudantes questionam qual a postura do psicólogo diante do contexto educacional (Machado, 2014). Parece ser relevante destacar que, como discutido acima, a teoria da Psicologia não deve ser negligenciada em busca de uma formação mais generalista e contextualizada, já que como apontado por Machado (2014) a reflexão do que não deve ser feito em prática é fomentada pelos estudos teóricos.

Entretanto, quando da atuação prática em uma escola de ensino público, como ocorre na experiência relatada, a experiência de um cenário difícil gera nos discentes a crença de que deveria haver uma mudança por parte do professor, assumindo uma postura mais crítica em relação ao fracasso escolar. Essa crença desenvolve a hipótese de que seria pertinente apresentar considerações para demonstrar aos professores sua responsabilidade sobre o que é considerado um problema, na esperança de uma mudança por parte desses professores.

“Essa situação nos mostra uma questão que se revela fundamental para ser trabalhada durante o estágio: uma posição dos estudantes de Psicologia segundo a qual o outro é considerado equivocado (como se o problema estivesse na ação do professor). Pensando dessa forma, os estagiários sugerem que deveriam explicitar ao professor aquilo que está acontecendo e que não está sendo percebido para, assim, produzir mudanças nos gestos. Essa posição dos estudantes de Psicologia é um dos desafios para a supervisão, pois eles tratam os professores das escolas públicas de uma maneira muito parecida com a que, muitas vezes, os professores dessas escolas tratam seus alunos” (Machado, 2014, p. 763).

Machado (2014) chama atenção de uma postura ética para compreensão das problemáticas que envolvem o cenário educacional, propondo uma sutil diferença entre “indignar-se e interpretar o outro como equivocado”:

“Insistimos nessa diferença: indignar-se e interpretar o outro como equivocado são direções diferentes. Podemos discordar do gesto da professora, ficarmos indignados, mas ele é constituído historicamente, assim como nossos pensamentos. Não é um equívoco. Concluir a análise de um acontecimento com julgamentos negativos em relação aos gestos dos outros é um pensamento reducionista que nos dá a ilusão de estarmos fora do campo de relações, como se não estivéssemos produzindo aquilo que analisamos, como se sempre houvesse algo anterior às relações. No entanto, cada acontecimento é efeito de um complexo campo de forças, e nossas ideias não apenas falam desse campo, elas o constituem, são forças”. (Machado, 2014, p. 765).

Os posicionamentos dos envolvidos com o cenário do estágio eram analisados a partir de relatos semanais da experiência dos graduandos e serviam como importante ferramenta para sua formação, eles apresentavam o que era realizado e também expunham os pensamentos e reflexões dos próprios estudantes sobre os fenômenos que experienciavam (Machado, 2014). Este estudo supõe que o estágio é um importante passo no desenvolvimento do profissional da Psicologia, fazendo-se imprescindível o diálogo entre teórica e prática, o que reforça a orientação das DCNs de 2014 sobre essa articulação. Como observado pela autora, os estudantes sabem como não proceder em relação aos contextos de educação, porém mantém uma postura que reforça a “interpretação de equívocos”, não observando o cenário de forma mais complexa, assim como não se incluindo como parte integrante de tais movimentos. Uma importante atividade para o auxílio dessa postura crítica seria a inserção do estudante em semestres anteriores na extensão universitária (Machado, 2014), promovendo a oportunidade de um trabalho prolongada de tais nuances.

Como sintetiza Amendola (2014, p. 979), “Se o lugar do psicólogo é fundamentalmente ético, ele deve se posicionar frente às demandas, questionando suas ações para que não transforme o exercício de sua profissão em uma prática opressiva, adestradora ou de normalização”. Esta premissa pode apontar para uma postura atenta do profissional de se considerar parte do fenômeno, ao qual estuda ou intervém, ou seja, como um responsável por suas construções e interpretações na sua trajetória profissional.

Assim, podemos reinterar as inferências desenvolvidas a partir dos trabalhos apresentados e destacar a importância da aliança entre uma fundamentação teórico-metodológica consistente, o desenvolvimento da atuação prática em contextos de extensão universitária e estágio, como destacado por Machado (2014) e o desenvolvimento do psicólogo como um profissional capaz de desenvolver um olhar e um posicionamento crítico, amplo e contextualizado.

A perspectiva construcionista, que parte do pressuposto da construção social da realidade, supõe ser importante que os profissionais estejam atentos aos papéis e as ditas “verdades” embutidas na formação da Psicologia e na prática psicológica para não se afastarem de um posicionamento ético, o qual problematiza e questiona verdades, analisando o cenário de forma mais complexa, para além de entendimento rígidos e pré-determinados.

Diante do exposto, podemos perceber que a universidade como um todo e seus cursos, vivenciam desafios para reestruturação. A graduação em Psicologia enfrentou diferentes momentos desde a legalização da profissão, problematizando a qualidade e os conteúdos que preparam o futuro profissional para a prática. Pesquisas realizadas sobre o perfil profissional dos psicólogos brasileiros, bem como sobre a formação demonstraram que mesmo com as mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o ensino ainda persiste com deficiências, principalmente em relação à ênfase no foco clínico, patologizante e individualizado, distante das demandas da sociedade brasileira.

Por um lado, buscamos apresentar reflexões sobre o ensino superior e a formação dos estudantes de Psicologia, apontando sua aproximação ao caráter profissionalizante e distanciamento do desenvolvimento de uma postura ativa e crítica dos discentes. Por outro lado, consideramos que após mudanças significativas na estrutura do ensino superior brasileiro, os projetos e a aplicação dos Bacharelados Interdisciplinares são desenvolvidos e agregam mais conteúdo a essa discussão sobre qual o real papel da universidade na formação acadêmica dos seus estudantes.

Dentro desse cenário, nota-se que a Psicologia se coloca como mais um campo de saber isolado, com limitações em sua formação que são questionadas desde o surgimento dos primeiros cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Compreender a formação em Psicologia, dentro dos objetivos dessa dissertação, auxilia na compreensão

de diferentes modelos educacionais na realidade da UFBA e das universidades nacionais como um todo, revisitando os moldes tradicionais de ensino, aos quais os egressos do BI, com uma formação geral, marcada pela criticidade e pela diversidade, se inserem a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre a Psicologia enquanto ciência e enquanto profissão com seus diversos campos de atuação da Psicologia.

Como dito na seção sobre os BIs, os estudantes, por terem uma matriz curricular com poucos componentes obrigatórios, tem maior possibilidade de experienciar componentes de diferentes áreas de conhecimento e circular por diversos espaços acadêmicos, antes da escolha profissional. Além de entrarem em contato com a Psicologia antes mesmo (e independente de) definirem essa como uma profissão futura. Trata-se, então de uma estratégia institucional inaugural, que tenta suplantar, como ressalta Almeida-Filho (2014), a precocidade com que os jovens precisam definir suas carreiras.

A qualidade dessa proximidade com a Psicologia, fator importante para a tomada de decisão ou mesmo para o desenvolvimento de uma maior compreensão sobre as particularidades dessas áreas de conhecimento, está diretamente relacionada com a condição do ensino em Psicologia. Assim, se a Psicologia preserva uma estrutura tradicional que se volta para a atuação clínica, com um olhar patologizante sobre o indivíduo, sem se atentar para questões sociais, políticas e culturais, esse é o cenário da Psicologia ao qual o estudante (decidido ou não pela Psicologia) tem acesso. Se o cenário de apresentação da Psicologia reduz sua diversidade teórico-metodológica à determinadas esferas do conhecimento, o estudante terá uma visão limitada da Psicologia, uma Psicologia em que as fronteiras são rígidas e instituídas por moldes tradicionais, afastadas de um modelo de atuação voltada para atividades que permitam a interação entre diferentes áreas do conhecimento, empobrecida de um olhar sobre um mesmo fenômeno a partir de diferentes pontos de vista.

Nesta direção, não haverá avanço significativo para a superação dos desafios sobre a formação em Psicologia. Por exemplo, como aponta Almeida-Filho (2014), currículos rígidos e que tendem a disciplinaridade, mais afastados da interdisciplinaridade e que isolam os segmentos profissionais entre si, dificultam o trabalho de saúde em equipe, cada vez mais ressaltado como essencial no campo da saúde coletiva/pública. No entanto, é possível apostar que a formação interdisciplinar

oferecida por estratégias institucionais regulares, como é o caso dos estudantes que fazem BI antes de partirem para uma formação profissionalizante, possa incidir positivamente para a qualidade da formação de psicólogos(as).

A reflexão sobre a formação em Psicologia ou em qualquer graduação deve ser iniciada no momento de entrada do estudante na universidade. Considerando que esse graduando será o profissional no futuro, a sua inserção na Psicologia e as discussões que são levantadas nestes contextos são imprescindíveis tanto para sua permanência quanto para a qualidade da formação acadêmica e profissional que o ele terá após os anos de graduação. A análise das expectativas sobre a graduação está atrelada à escolha pela Psicologia e as influências nessa escolha. Por fim, não se deve esquecer que o momento da escolha profissional é marcado por inúmeros desafios e interferências externas que moldam a vivência desse estudante no ensino superior. Essa importante escolha que marca toda a vida do sujeito será discutida na próxima seção.

2.4 Os desafios da escolha profissional e as contribuições da Psicologia

A universidade e a formação acadêmica compõem contextos de inúmeros desafios e construções. A experiência do ensino superior desenvolve o sujeito para o mundo do trabalho e também para a vida como um todo, fazendo-se significativo que a escolha desse caminho acadêmico seja tomada considerando-se alguns critérios e a importância deste momento.

Esta temática é abordada em diversos estudos e pesquisas. A partir do levantamento realizado para essa dissertação, os artigos selecionados abarcavam temáticas que envolviam: escolha e orientação profissional com estudantes de curso pré-vestibular popular (Valore & Cavallet, 2012); análise vocacional com jovens que residiam em uma favela do Rio de Janeiro (Castro & Bicalho, 2013); influências das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira (Oliveira & Melo-Silva, 2010); influência familiar na decisão profissional (Nepomuceno & Witter, 2010); orientação profissional como atividade transversal ao currículo escolar (Barbosa & Lamas, 2012); escolha da Medicina e planos de futuro profissional (Ribeiro, Leal, Diamantino & Bianchi, 2011); escolha profissional a partir da perspectiva fenomenológico-existencial (Feijoo & Magnan, 2012); exploração de carreira e personalidade (Faria, 2013); escolha

profissional e o teste de profissões, por exemplo, BBT-Br (Shimada, Oliveira, Risk, Saviolli & Melo-Silva, 2013); construção de itens da escala de auto eficácia para escolha profissional (Ambiel & Noronha, 2011) e por fim, a escolha dos estudantes pelo Bacharelado Interdisciplinar da UFBA (Teles, 2015).

Além dos artigos, foram utilizados livros e capítulos de livros, por exemplo, Bohoslansky (1977/1998), autor clássico do campo da orientação vocacional, Filomeno (2005) abordando questões familiares na escolha profissional, Bock & Aguiar (2011) apresentando a experiência realizada com jovens na Faculdade de Psicologia da PUC de São Paulo e dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre o ensino superior.

A partir dos trabalhos descritos podemos perceber que a Psicologia tem se dedicado a este campo de estudo como referencial teórico-metodológico e com a atuação direta dos(as) psicólogos(as). Há contribuições de diferentes vertentes teóricas, busca de aperfeiçoamento de instrumentos que auxiliem o processo de orientação vocacional, que dão robustez ao campo do estudo de carreira e de escolha profissional e vocacional. Além disso, trabalhos que destacam a importância e influência de variáveis sociais e culturais que ultrapassam o caráter de escolha como uma decisão individual do sujeito. Os trabalhos apresentam duas posições bem marcadas, alguns se voltam para os instrumentos de trabalho e outros para as questões sociais que perpassam a escolha profissional, por exemplo, a escolha de jovens de baixa renda (Castro & Bicalho, 2013; Valore & Cavallet, 2012).

Não foram encontrados produções sobre a escolha e carreira da própria Psicologia no levantamento realizado. Apesar desses trabalhos não terem sido encontrados a partir da busca pelas produções bibliográficas sobre o tema, foram identificados três trabalhos disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA⁵ sobre o tema, destacando a produção do referido Programa sobre a escolha profissional relacionada aos estudantes/profissionais de Psicologia (Carneiro, 2013; Carvalho, 2007; Oliveira, 2011).

É importante destacar também que alguns dos autores apresentados nessa seção abordam a escolha profissional de forma generalizada e ampla, sem considerar especificidades dos públicos, considerando que o momento da escolha é vivido por

⁵ <http://www.pospsi.ufba.br/>

adolescentes que concluíram o ensino médio e irão ingressar na formação universitária. Tais especificidades serão problematizadas e discutidas ao longo do texto.

Barbosa e Lamas (2012) afirmam que a escolha profissional é uma importante tarefa do desenvolvimento humano, já que esta é uma presença marcante na adolescência, momento em que se iniciam as decisões e expectativas sobre a inserção no mundo do trabalho.

Quando se fala em escolha profissional não apenas deve ser considerada a escolha por uma profissão, pois esta decisão irá afetar diferentes áreas da vida, o futuro e todo o percurso pessoal, toda trajetória de vida (Nepomuceno & Witter, 2010). Ao mesmo tempo, essa não é uma escolha isolada, mas algo que foi construído ao longo da história de vida do sujeito, envolvendo aspectos que definem quem o sujeito deseja ser ou o que se espera que ele seja.

Para além de uma profissão em si, escolhe-se também o possível contexto e o ambiente de desempenho do trabalho, a rotina diária, os colegas e outros quesitos relacionados à atuação profissional como salário, promoções e o significado social desse trabalho. Assim, quando um sujeito escolhe uma profissão, ele não está apenas escolhendo ser médico, psicólogo ou engenheiro, também está dando um passo em direção à vida adulta que está atrelado ao seu futuro, a sua realização profissional e pessoal, ao seu bem-estar e a todos os desdobramentos decorrentes desta escolha já que o trabalho ocupa um local de grande importância na vida dos sujeitos (Bohoslansky, 1977/1998).

A escolha profissional comumente ocorre no período da adolescência, época marcada por extensas mudanças, um período transitório no ciclo vital em que ocorrem a despedida da infância e a inserção no mundo adulto. O início dessa nova fase no ciclo vital gera intensas mudanças em todas as áreas da vida do sujeito, intensificando as dificuldades dessa escolha (Greff, Malacarne & Strieder, 2009).

O adolescente se depara com a necessidade de olhar para o amanhã, integrando uma dimensão temporal, que envolve passado, presente e futuro. Para perceber um futuro, uma profissão, o adolescente precisa analisar quem ele foi desde a sua infância, repensando os momentos importantes de sua vida, reconhecendo quem ele foi e também quem ele é naquele momento, permitindo uma projeção futura na busca por um “vir a ser” (Bohoslansky, 1977/1998).

Escolher envolve também a possibilidade do fracasso e os desafios para novas mudanças. O sujeito que escolhe uma profissão teme errar, fracassar e precisar mudar sua direção, teme escolher algo que não agrada ou que não atinja as expectativas dos pais (Filomeno, 2005), questões que serão melhor discutidas posteriormente. Definir uma profissão envolve os medos, os riscos, as escolhas, as renúncias, envolve também a integração entre o que se quer fazer profissionalmente e o que se quer fazer como lazer, abarcar ainda a ponderação de diferentes facetas dessa projeção de futuro e o momento de enfrentar uma decisão (Bohoslansky, 1977/1998).

A adolescência é um momento em que o sujeito passa por mobilizações internas e experimenta grandes definições, gerando a necessidade de se adaptar a diferentes áreas de sua vida. Uma dessas áreas é a que abarca os contextos de educação e trabalho, referente à ascensão de papéis sociais adultos, gerando o desenvolvimento de uma identidade ocupacional. Quando a pessoa adquire sua identidade ocupacional, ela integrou identificações e definiu sua profissão de forma ampla, abarcando quem ele quer ser, os modos de atuação e o contexto dessa atuação. Esta identidade deve ser analisada como um elemento do processo de desenvolvimento de uma identidade pessoal, desconstruindo a ideia de que a vocação é algo atinente a dom, a um destino preestabelecido (Bohoslansky, 1977/1998). Assim, quando um sujeito define sua profissão, ele não descobriu sua vocação para uma determinada profissão, mas sim desenvolveu percepções sobre os papéis ocupacionais, sobre as expectativas relacionadas a uma profissão, sob a influência dessa no meio social e da convivência com outros.

É importante analisar a influência que o outro tem nessa escolha profissional. Uma escolha está conexas a uma ideia de futuro e essa não é uma ideia abstrata. Quando se pensa em uma carreira, esta carreira está relacionada, normalmente, a relações com outros no decorrer da vida. Quando um sujeito define a carreira que quer seguir, ele conta com figuras de referência, nas quais se apoia para refletir sobre o tipo de profissional que ele deseja ser, baseando seus pensamentos no desempenho dos adultos que estão a sua volta, construindo um futuro personificado (Bohoslansky, 1977/1998).

Estas ideias de Bohoslansky tem orientado uma parcela dos estudos sobre a escolha profissional, bem como a prática de orientação vocacional/profissional, no Brasil. Apesar da sua importância, é preciso ressaltar que o cenário universitário

brasileiro se modificou muito desde o final de 1970 em relação ao perfil dos jovens que tem acesso ao ensino superior, ou seja, atualmente, é possível que um jovem sem tradição familiar universitária tenha acesso à universidade, e que pessoas adultas se insiram no ensino superior.

Esta dimensão socioeducativa certamente repercute na compreensão do processo de escolha profissional e devemos estar atentos a estas mudanças. Não se trata de orientar jovens que fazem parte de um grupo familiar e de amizade que seguem ou que tem dificuldade de seguir as profissões dos seus pais e sim, que estão mais distanciados da cultura universitária e que não necessariamente são jovens. Este é um aspecto salutar, porque denota que o ensino superior ampliou sua inserção sociocultural, mas exige revisão das teorias e noções que subjazem o processo de escolha profissional, para além da escolha de um curso superior como atributos essencialmente individuais ou que sofrem influência mais direta da família, bem como, mais típico de determinado ciclo de vida.

Como os adolescentes ainda são, em sua grande maioria, o foco dos estudos na área é significativo também destacar a importância da diversidade. Teixeira (2011) afirma que analisar os desafios e perspectivas da juventude na contemporaneidade envolvem muitos temas como a escolarização básica, o acesso ao ensino superior, o ingresso no mercado de trabalho, a violência, entre outros.

“Em verdade, enfrentar as questões postas pelo debate atual sobre juventude implica fortalecer a crítica a pressupostos que tendem a naturalizar essa categoria, o que indica a insuficiência de abordagens assentadas simplesmente em critérios cronológicos. Simultaneamente, categorizar ‘juventude’ é tarefa complexa, se considerarmos que se trata de arbitrários culturais socialmente elaborados para definir em que dado momento, e mediante a quais rituais de passagem, é possível transpor uma etapa da vida em direção a outra” (Teixeira, 2011 p. 28).

Diante disso, não devemos considerar apenas um modelo de juventude e sim múltiplas juventudes. Analisar os jovens como um conjunto homogêneo que compartilha das mesmas experiências, expectativas, anseios e desafios é reduzir um

grupo heterogêneo. Esse grupo, mesmo com possíveis similaridades relativas, apresenta diferenças sociais, o que, para Teixeira (2011), permite o uso do termo “juventudes”.

Assim, os problemas que são comumente apresentados como “problemas de jovens” a exemplo da inserção no mundo do trabalho, o vestibular, a escolha de uma profissão, o uso de substâncias psicoativas, entre outros são problemas enfrentados, quando encarados por esses jovens como problemas, de formas bastante diversas.

Considerando essa diversidade, a compreensão da escolha profissional também deve ser analisada a partir das influências que impactam nesse processo. Desde as influências sociais, culturais e familiares até o conhecimento sobre a profissão e o trabalho concreto do profissional, muitos são os aspectos que repercutem nesta importante decisão.

Quando se fala sobre figuras de referência, podemos considerar a família como um dos primeiros e mais importantes grupos de referência para os sujeitos em todos os campos de sua vida. As influências familiares são bastante diversas e têm peso nessa escolha, já que quando os sujeitos estão definindo sua trajetória profissional podem ocorrer tentativas de realizar as expectativas familiares, o desejo dos pais ou algo que o núcleo familiar não alcançou (Nepomuceno & Witter, 2010).

Para Filomeno (2005), essa é uma influência explícita e direta, em que os pais ou outros membros da família verbalizam o que desejam para o jovem, explicitando o que eles acreditam ser o mais adequado ou até mesmo buscando realizar um sonho o qual não tiveram oportunidade de realizar. Outro ponto importante está relacionado com a questão valorativa, as ideias e valores que os familiares atribuem às profissões que poderão influenciar na escolha profissional do sujeito.

Além da influência direta, a autora destaca a influência implícita e indireta, construída ao longo do desenvolvimento da criança, na convivência com o contexto familiar que possibilita a internalização de conceitos e valores compartilhados por sucessivas gerações. Assim, a família como base do desenvolvimento psicossocial, influencia não apenas a construção da sua identidade, mas também a escolha profissional, escolha vista, como dito, como um processo gradativo e não como um fato isolado e momentâneo, que ocorre apenas quando da necessidade de escolher o curso a seguir (Filomeno, 2005).

Além das influências familiares, a escolha profissional é construída em contextos políticos, sociais, econômicos, educacionais e psicológicos. Em relação aos aspectos psicológicos, consideramos os interesses, as competências e as habilidades do sujeito, as motivações que o guiam nesta escolha, levando em conta que o sujeito traz consigo elementos e atributos para a realização das atividades e as competências concernentes à profissão escolhida (Filomeno, 2005).

Sobre as influências econômicas e sociais, podemos destacar que o mercado de trabalho, o retorno financeiro, as oportunidades de emprego e as profissões em destaque são fatores importantes (Filomeno, 2005). Nota-se ainda que as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e suas oportunidades, a falta de informação e o desemprego, além de temáticas envolvendo categorias de classes e as buscas de ascensão e melhoria de vida através da formação repercutem nas escolhas que os sujeitos fazem em relação ao seu futuro e à sua profissão (Nepomuceno & Witter, 2010).

Além das ideias apontadas acima, o posicionamento governamental sobre a educação e suas ações influenciam nessas escolhas, reverberando nos sistemas educacionais disponíveis e na qualidade da educação, além do acesso às instituições do ensino superior. Todas essas variáveis denotam que a escolha profissional está mais atrelada a questões sociais e políticas, contrariando a ideia de uma vocação, fator biológico e determinista (Nepomuceno & Witter, 2010).

A partir dos dados apresentados, podemos retomar a discussão sobre diferentes pessoas que almejam ingressar no ensino superior e precisam definir os rumos de sua trajetória acadêmica/profissional.

Nepomuceno & Witter (2010) apresentam uma pesquisa com jovens de uma escola pública e outra privada e a influência familiar na escolha profissional. Sobre a escolaridade dos pais, no contexto do ensino público a escolaridade varia entre analfabeto e ensino superior (sendo que o ensino superior só foi citado pelas adolescentes do sexo feminino), enquanto os entrevistados da escola particular informaram que nível de escolaridade dos pais variava entre o ensino fundamental e o ensino superior. Os autores não apresentam os dados de forma mais aprofundada para permitir uma afirmativa contundente, porém podemos perceber que os estudantes do ensino público possuem pais analfabetos e, ao que parece, em menor número no ensino

superior, o que nos permite inferir que esses jovens não possuem como uma marca familiar, a tradição familiar universitária.

A pesquisa proposta por Valore & Cavallet (2012), por sua vez, ao analisar a escolaridade dos pais dos universitários, demonstra que a quantidade de analfabetos foi quase zero (1%), 24% não concluiu o Ensino Fundamental, a maioria (35%) possuía o ensino médio completo, enquanto somente 13% chegaram a ingressar no Ensino Superior e apenas 7% o concluíram, havendo predominância dos homens (57% dos que chegaram ao ensino superior e 75% dos que concluíram).

Em 2012, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) lançou uma pesquisa sobre o perfil dos universitários no Brasil em comparação com a China, uma intenção de cooperação internacional. Os dados da China não são alvo de interesse do nosso trabalho, porém o que queremos destacar é que os dados apresentados pela pesquisa demonstram que quando, na geração antecedente, um dos pais possui escolaridade acima da média nacional – segundo o Censo Demográfico de 2010, a maior faixa de instrução da população brasileira seria de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (49,3%) – favorece o acesso ao ensino superior (IPEA, 2012).

O IPEA também apresentou as conclusões do Censo do Ensino Superior, em 2013, trazendo dados que apontam para a inserção do jovem sem tradição familiar universitária neste contexto:

“O percentual de jovens brasileiros que estão na universidade, mesmo sendo filhos de pais que não alcançaram este nível de ensino, revela a importância que tem assumido a continuidade de estudos após a educação básica, por diferentes camadas da sociedade brasileira. Muito provavelmente, estes jovens são os primeiros em suas famílias a chegar à universidade, o que caracteriza claramente o processo de ascensão educacional desta geração com relação às gerações antecedentes”. (IPEA, 2010, p. 14)

O censo do IPEA de 2012 demonstrou também que, em relação à graduação, uma vaga para um curso de prestígio, como Medicina e Direito, por exemplo, pode alcançar uma média entre oitenta e cem candidatos por vaga (80 a 100/1) e outros

cursos de prestígio, como os cursos de Exatas, apresentam uma concorrência menor pela associação que se faz a estes como graduações difíceis e ao desempenho baixo de uma parcela significativa de estudantes do ensino médio nas matemática, química e física, além de outras questões.

Os jovens que decidem buscar uma vaga para cursos de difícil acesso, com alta concorrência, costumam frequentar cursos pré-vestibulares, preparatório e muitos deles só são aprovados após mais de uma tentativa, um ano ou dois após a conclusão do ensino médio. Uma saída identificada para essa dificuldade é a inserção em uma instituição de ensino particular, com concorrência menor por conta do investimento financeiro alto, principalmente em cursos mais prestigiados (IPEA, 2010).

Os dados apresentados permitem um questionamento sobre o que se define como escolha. As pessoas que desejam ingressar em uma instituição de ensino superior não são apenas influenciadas por seus interesses ou pelos interesses das pessoas com quem têm mais proximidade. A realidade do ingresso e da concorrência para um dos cursos também pode ser vista como uma contribuição nessa decisão. Não são todos os jovens que têm a oportunidade de frequentar um curso preparatório para o vestibular e por isso, ficam em desvantagem em relação aos que têm acesso. O que nos faz questionar se essa escolha profissional é realmente uma escolha, no sentido de predileção por uma determinada área de conhecimento e/ou profissão, ou é, dentro do contexto sócio-cultural, uma decisão permeada por fatores como concorrência, possibilidade de acesso e preparo para as avaliações de ingresso no ensino superior.

Por um longo período histórico, a experiência universitária não foi vista como trajetória natural dos jovens residentes em favelas ou comunidades, já que a condição socioeducacional em que estavam inseridos não permitia que se delineassem oportunidades de trabalho. O cenário impactou na possibilidade de acesso a um ensino de qualidade, cristalizando o morador da favela em uma posição de desqualificação e marginalidade. Dentro desse cenário, os espaços de trabalho destinados a essa população seriam a de pedreiro, eletricista, traficante e empregada doméstica, ocupações distantes dos bancos da academia (Castro & Bichalho, 2013).

“Dessa forma, para tal juventude, o desejo de entrar em uma instituição de ensino de qualidade torna-se uma problemática, uma luta, até mesmo uma subversão do seu papel perante a sociedade civil” (Castro & Bichalho, 2013, p. 114). Atualmente,

estudos sobre o perfil do estudante universitário e as possibilidades de acesso para populações, que antes eram subversivas diante do desejo de ingressar no ensino superior, possibilitaram a revisão de tais ideias e a construção de possibilidades para pessoas que antes viam a universidade como um caminho não natural.

A partir do trabalho de Oliveira e Melo-Silva (2010), outros aspectos sobre as influências socioculturais na escolha da carreira podem ser destacadas. As autoras citam um importante estudo concretizado pelo Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (Nupes), em 2002. Este estudo realizou um levantamento das características socioeconômicas dos ingressantes no vestibular da Universidade de São Paulo (USP) e os excluídos, relacionando as diferenças de escolhas com características sociais, educacionais e demográficas dos candidatos, considerando também os fatos relacionais à aprovação para cada carreira.

Segundo o resultado do levantamento, os inscritos para a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) candidatos à USP tradicionalmente apresentavam como perfil: estudantes de cor branca recém-saídos do ensino médio e oriundos de famílias de alta renda (Nupes, 2002).

“Logo, a conclusão a que se chega é que uma parcela muito restrita dos alunos que conclui o secundário se inscreve na Fuvest. O estudante que postula uma vaga na USP não é, portanto, um jovem sequer com características médias da população que conclui o secundário. Alunos com menor renda, que trabalham e que foram formados por escolas públicas estão sub-representados na amostra entre os candidatos à USP. Os candidatos inscritos no concurso da Fuvest representam uma amostra auto-selecionada do universo de candidatos potenciais. As indicações fornecidas até o momento dão base à hipótese de que este processo de autoseleção seja guiado pelas próprias expectativas dos candidatos quanto ao seu sucesso” (Nupes, 2002, p. 3).

Nesse estudo, ainda destacam que, para além de uma seleção prévia e elitista do vestibular, outro determinante de seletividade está relacionado à carreira escolhida. Independente do desejo ou do interesse dos estudantes, um fator de influência é que a concorrência e notas de corte eram conhecidas pelos candidatos previamente,

possibilitando o cálculo das chances de sucesso no ingresso de diferentes carreiras (Nupes, 2002).

“Ou seja, podemos antecipar que a distribuição das características sociais e educacionais dos candidatos pelas carreiras não será uniforme. Candidatos desfavorecidos em termos sociais e educacionais podem procurar as carreiras que notas de corte são mais baixas e desta forma, aumentar suas chances de ingresso. No entanto, candidatos podem também calibrar, de acordo com a carreira que escolhem, seus esforços e dedicação aos estudos preparatórios. Assim, ainda que se possa esperar maior procura dos mais desfavorecidos social e educacionalmente nas carreiras com nota de corte mais baixa, não segue que, necessariamente, a taxa de sucesso aumente na mesma proporção. Não se deve descartar a hipótese de que os mais favorecidos mantenham controle sobre o acesso em todas as carreiras” (Nupes, 2002, p. 4).

A partir das conclusões desses levantamentos, em 2006 foi criado o Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP), destinado a ampliar o acesso e a permanência dos estudantes oriundos de escolas públicas (Oliveira e Melo-Silva, 2010). Esse programa foi desenvolvido no momento em que a educação superior nacional vivenciava um momento de reflexão do seu papel e de sua seletividade, com a expansão do Enem, com a criação da Lei de Cotas, do Sisu e do Reuni, discutidos na seção inicial desse capítulo.

Barbosa e Lamas (2012) citam uma pesquisa (Sparta e Gomes, 2005) realizada em escolas públicas e particulares de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em que o ingresso na educação superior se configura como a opção mais frequente após o ensino médio, sendo considerado por 86% dos jovens independente da classe social. Entretanto, apresentando as ideias de Ribeiro (2003), as autoras pontuam que o número de pessoas que não concluem o ensino médio é superior ao de concluintes. E, para além da conclusão, existe um número de pessoas que não têm pré-requisitos para ingresso em um curso superior, por não terem conhecimentos mínimos necessários ou por dificuldades financeiras. Tais dados apontam para a necessidade da realização de uma orientação em que não se coloquem apenas as profissões universitárias como opções, mas sim outras opções do mundo do trabalho (Barbosa e Lamas, 2012).

A pesquisa realizada pelo IPEA em 2010, já mencionada acima, levanta um questionamento interessante. Muitos autores abordam a indecisão e a dificuldade em tomar uma decisão sobre o futuro profissional, porém a maioria dos estudantes entrevistados não demonstra insatisfação com o curso. "A análise dos dados indica que o número de estudantes satisfeitos com o curso que realizam é pelo menos cinco vezes maior do que aqueles que gostariam de estar construindo outros perfis profissionais". (IPEA, 2010, p. 16).

Esse indicativo de satisfação pode permitir a reflexão sobre a definição da carreira profissional dos indivíduos. A escolha profissional, como dito, é um momento de grande importância para as pessoas que buscam ingressar no ensino superior, porém é necessário que novos questionamentos surjam sobre esse momento. O jovem não está realmente preparado para a escolha? Em uma sociedade em que o acesso à informação é amplo e, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013, 49,4% da população possui acesso doméstico à internet (dado que deve ser somado ao acesso à internet pelo celular e ao acesso pago através de *lan houses*), o jovem não teria acesso às informações sobre a profissão? Ou será que o acesso a informação sem mecanismos de reflexão orientados, sejam os oferecidos por profissionais liberais sejam os institucionais, não estejam sendo capazes de auxiliar no referido processo?

Vallore & Cavalet (2012) apontam para estudos com classes sociais menos favorecidas e sugerem como importante auxílio um maior engajamento da escola na escolha profissão e no desenvolvimento do projeto de vida. A pesquisa demonstra que 39% dos entrevistados não consideraram que a escola auxiliou nesse processo já que não discute as diferentes profissões ou que não se preocupam com o futuro dos estudantes. 25% consideram esse auxílio parcial, destacando o contato com outras pessoas, o que seria um auxílio indireto da escola e a convivência com professores, permitindo um conhecimento sobre as diferentes áreas de conhecimento.

A participação da escola pode ser um diferencial para essa escolha, já que como questionado acima o jovem tem acesso às informações, porém possivelmente precisa de suporte nesse percurso. Para Nepomuceno & Witter, 2010 (p. 17) "Talvez a principal dificuldade ainda seja desfazer mitos e elucidar o conhecimento de profissões, carreiras, cursos de nível técnico e superior, vestibulares e mercado de trabalho, com informações concretas e atualizadas".

Tais dados e pesquisas podem apontar para a necessidade de questionamentos sobre novos fatores de contribuição para a escolha profissional. O jovem realmente não tem acesso à informação ou necessita de auxílio de figuras de referência ou institucionais nesse processo? São apenas os jovens que encontram dificuldades em definir essa profissão ou curso do ensino superior? Apenas jovens ingressam nas instituições de ensino superior e precisam definir o curso, área de conhecimento ou profissão? Como já discutido nessa seção, atualmente a universidade experiencia a inserção de públicos mais heterogêneos.

O estudo de Valore & Cavallet (2012), que analisa a escolha profissional em um curso pré-vestibular gratuito para estudantes de classes sociais menos favorecidas, apresentam os perfis dos cinquenta e quatro (54) entrevistados distribuídos na seguinte faixa etária: 55% entre 16 e 17; 23% entre 18 e 20; 11% entre 21 e 25; 3% de 26 a 30; 4% de 30 a 40; e, 4% de 50 a 55. Estes dados demonstram que existe uma parcela de pessoas que realizam o curso pré-vestibular em um período da vida que não são mais tão jovens, sendo que 41% concluíram o ensino médio há no mínimo dois anos após o momento da entrevista. Apesar de esse ser um número pequeno, essa é uma parcela da população que não deve ser desconsiderada e a análise de suas trajetórias poderia ser importante para auxiliar na problematização das temáticas atreladas à escolha profissional que, comumente, associam as dificuldades e os desafios da tomada de decisão com o momento do ciclo vital em que a pessoa se encontra.

Considerando esta uma escolha marcada por inúmeras variáveis, a Psicologia tem contribuído buscando auxiliar na tomada de decisão sobre a carreira profissional de forma a promover o conhecimento e o desenvolvimento do sujeito. Como o psicólogo tem auxiliado nesse processo?

A psicologia auxilia no processo de tomada de decisão no campo da Orientação Profissional (OP). Esse campo fomenta o desenvolvimento de instrumentos científicos com características psicométricas, importantes para o levantamento de informações sobre as pessoas que permitem o desenvolvimento de avaliações psicológicas consistentes (Ambiel & Noronha, 2011).

Iniciada como uma prática atrelada ao aumento da eficiência industrial na Europa no início do século XX, a OP apresentava como objetivo detectar trabalhadores que não estavam aptos a realizar algumas tarefas, evitando acidentes de trabalho. Com a

influência da Psicologia diferencial e da psicometria, a OP se transformou em um processo diretivo voltado à realização de diagnósticos e prognósticos do orientado indicando profissões e ocupações adequadas. Avanços foram empreendidos modificando a visão da OP que passou a encarar a decisão como um processo evolutivo desde os últimos anos da infância até os anos iniciais da vida adulta. Esse processo evolutivo seria expandido para toda a vida da pessoa a partir da Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super (Sparta, 2003).

No Brasil, a OP apresentou um salto de desenvolvimento a partir da década de 1940 com a criação de espaços de atuação e de formação para os profissionais nessa área. Um momento histórico que influenciou o desenvolvimento da OP, no país, foi a criação dos cursos de Psicologia e a regulamentação da profissão a partir da Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. Uma dessas influências foi a transferência da OP para os consultórios particulares, vinculando a atividade à área clínica. A OP nessa época foi muito influenciada pela psicanálise e, como dito, pela teoria proposta por Bohoslavsky (1977/1998), que ainda é utilizada no país, aceitando a utilização de testes psicométricos na realização do diagnóstico (Sparta, 2003).

Considerando as críticas ao modelo clínico e patologizante, bem como o uso cotidiano da linguagem, para o construcionismo social, como importante nas construções de sentido, o uso do termo “diagnóstico” pode ser problematizado. Não só no dicionário da língua portuguesa, mas também em geral, ele se refere aos sintomas e sinais checados através de exames que orientam um tratamento ou qualificam o nome da doença em si. O uso desse termo adverte a OP para estar atenta a patologização, transformando a indecisão sobre o futuro profissional como um problema que foge à regra da normalidade, uma doença na qual a OP agiria a fim de extrair um “diagnóstico” (a melhor profissão a seguir) e “curar” o sujeito, afastando essa escolha profissional dos processos comuns que as pessoas em busca de definir uma profissão ou carreira enfrentam.

Diversas outras teorias foram desenvolvidas e aprimoradas ao longo dos anos, porém é notável o grande uso de testes psicométricos para a realização da OP. Com o interesse dos teóricos da Educação, esse uso de testes e as teorias psicológicas desenvolvidas na área receberam críticas, como afirma Sparta (2003, p. 7), “Ferretti (1980; 1988) apontou a função ideológica de manutenção da sociedade de classes

capitalista subjacente às teorias psicológicas da escolha profissional”. Essas críticas permitiram que outras abordagens propusessem novas alternativas para compreender a escolha profissional, incluindo o contexto social e cultural da pessoa.

Essa dissertação não pretende realizar uma reconstrução histórica da Orientação Profissional no Brasil e no mundo, apenas visa contextualizar a participação da psicologia nesse processo. Nota-se que há uma evolução à medida que o conhecimento psicológico avança desde a regulamentação da Psicologia em 1962 e que as críticas levantadas por estudiosos permitem que novas maneiras de compreender as pessoas e o processo de tomada de decisão em relação à profissão se modifiquem juntamente com as mudanças do mundo do trabalho, da realidade social e do contexto cultural envolvidos no decurso da história humana.

A título de exemplo de novas formas de compreender a escolha profissional, apresentamos brevemente as ideias trazidas por Bock & Aguiar (2011) com a proposta de trabalho de orientação vocacional desenvolvida na Nace – Orientação Vocacional e Redação – e na Faculdade de Psicologia da PUC de São Paulo.

Bock & Aguiar (2011) partem do pressuposto de que a visão do psicólogo como um profissional da área da saúde tem se tornado cada vez mais aceita. Apesar de essa não ser uma discussão recorrente na Psicologia, uma das visões vigentes no país é que esse profissional deve atuar para a promoção da saúde, superando a ideia de prevenção e tratamento. Esse posicionamento ultrapassa a ideia de cura e a atuação em doenças já existentes. Vejamos como Bock & Aguiar (2011) resgatam a noção de promoção de saúde no terreno da orientação vocacional. Esse conceito de promoção de saúde não está voltado para as patologias, mas sim para a vida e condições saudáveis de existência e as relações sociais analisadas de forma ampla, considerando o sujeito dentro do contexto sociocultural no qual ele vive, planejando ações de acordo com essa realidade.

Bock & Aguiar (2011) destacam ainda que a promoção de saúde tem como objetivo ampliar a consciência do indivíduo sobre a realidade, instrumentalizando-o para a ação, atuando, transformando e resolvendo suas dificuldades. Assim, o indicado seria a busca por um trabalho psicológico que contribua para o desenvolvimento de uma maior consciência de si como indivíduos históricos e com inserção sociocultural.

Esse ponto de vista discutido por Bock & Aguiar (2011) coloca o ser humano como um ser em relação com outros e com seu meio. Um ser social que, através das

relações, apreende significados sociais, tendo a linguagem como importante instrumento nesse processo. Esse ser está sempre em movimento e em processo de construção de seu mundo e de si próprio.

Assim, o trabalho de orientação vocacional tem como um dos objetivos a promoção da saúde. A sugestão de Bock & Aguiar (2011) é o desenvolvimento de um trabalho em grupo, em que os sujeitos possam desenvolver-se a fim de organizar o seu projeto de vida e, especialmente, sua escolha profissional. Durante o processo são trabalhados conflitos, preconceitos e estereótipos atrelados à realidade profissional, instrumentalizando o sujeito com informações, em contato com outros sujeitos vivenciando a mesma situação, com a condução do processo realizado por um facilitador, que pode ser um(a) psicólogo(a).

As autoras relatam que a partir da experiência com esses grupos, ocorre um ganho considerável quando o jovem percebe as influências sociais em seu processo individual de escolha, entrando em contato com as construções sociais atreladas nessa decisão. Defendem que ao considerar a influência do contexto social, deve-se ter em mente que a sociedade valoriza o trabalho e a produtividade, relacionando cultura a prestígio social como dois elos interligados, e essa premissa aponta para a importância da conscientização dos envolvidos, auxiliando no processo de decisão (Bock & Aguiar, 2011).

A partir da experiência, Bock & Aguiar (2011) acreditam que a história da pessoa influencia sua decisão e que, por isso, a escolha profissional deve ser realizada com amplo conhecimento de si, analisando a si mesmo como um ser histórico, influenciado pela realidade social, com maior conhecimento sobre as possibilidades profissionais disponíveis. Apesar de encarar o ser humano como um ser social, histórico e referenciado por uma cultura, as autoras acreditam que a decisão é responsabilidade de um sujeito singular.

“Resta ainda destacar que o fato de concebermos o indivíduo como histórico e socialmente determinado não nos impede de compreendermos o ato de escolha como responsabilidade do sujeito singular. Todas as determinações são articuladas no nível do indivíduo, e a escolha, que é determinada socialmente, é um momento e um ato do indivíduo, na sua singularidade. A escolha é um ato de

coragem do jovem, que decide, naquele momento, o que quer e o que está disposto a perder. É um momento importante da construção da sua individualidade” (Bock & Aguiar, 2011, p. 21).

Ainda que precise de um pouco mais de aprofundamento, a perspectiva da promoção da saúde no campo da orientação vocacional parece estimular o debate sobre os aspectos sócio históricos e culturais em torno do processo de tomada de decisão profissional e como a orientação vocacional deve ser conduzida. No entanto, não fica claro de que jovens estamos falando, em relação à classe social, ao gênero ou à raça/cor e à etnia. Estamos de acordo que um possível trabalho de orientação profissional, para aqueles, que tem acesso a este serviço, que não são muitos, pode culminar com sua inscrição no processo seletivo ou na desistência de ir à universidade, por motivos dos mais variados, que não cabe aqui conjecturar, portanto, certamente, contribuirá para o desenvolvimento de sua individualidade.

Cabe perguntar ao campo da orientação vocacional como operar no registro da promoção da saúde a partir das inquietações, que as seguintes perguntas causam: todos os jovens, ao concluírem o ensino médio, possuem um espaço de reflexão e construção dessa escolha? Todos os jovens têm acesso ao ensino superior com as mesmas condições? Talvez, mais importante, será refletir sobre como as repercussões do abordar a escolha profissional como uma responsabilidade do adolescente não nos conduza a reduzir este complexo fenômeno, causando, em muitos casos, quando da escolha “equivocada” (atribuída à evasão), a excessiva culpabilização dos jovens em relação ao seu destino.

A partir da revisão de literatura apresentada, ainda que não exaustiva, mas explorando estudos clássicos (Bohoslansky, 1977/1998) e alguns mais recentes (Barbosa e Lamas 2012; Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010; Castro & Bichalho, 2013; Nepomuceno & Witter, 2010; Oliveira e Melo-Siva, 2010) nos permite afirmar que a escolha profissional tem sido abordada como um evento de extrema importância para vida dos jovens, que eles não se sentem muito preparados, que estão desinformados sobre as profissões e que são influenciados particularmente pelos familiares.

Além disso, que a contribuição dos estudos psicológicos enfatiza as dimensões individuais e/ou familiares em contexto de escolha profissional clássico, ou seja, quando

a maioria dos estudantes não tinha contato prévio com o espaço universitário, fazendo uma escolha muitas vezes pouco madura, exceto aqueles que poderiam contar com uma orientação vocacional, por iniciativa e com recursos próprios.

Essa revisão permite o destaque conferido à divisão de fatores internos e externos (a autora utiliza divisão proposta Bohoslansky, psicólogo argentino) na escolha de uma profissão ou carreira. Vieira (2015) caracteriza como fatores internos as habilidades, aptidões e capacidades, fatores concernentes à vocação, bem como os emocionais, pessoais e relacionados com o sexo. Esses elementos estariam atrelados ao mundo interno do sujeito, à personalidade e suas características individuais, bem como à sua incapacidade de definir o seu percurso profissional diante de seu desconhecimento. Os fatores externos, por sua vez, são definidos como os:

“que interferem na escolha vocacional/profissional, referem-se aos aspectos do sócio-culturais do ambiente em que o jovem se desenvolve, como: aspectos da contemporaneidade; instituições de ensino; serviços de orientação vocacional/profissional; status social; família; amigos; fatores sociais e políticos; fatores socioeconômicos” (Vieira, 2015, p. 30).

Essa divisão também é apresentada por Bohoslansky (1977/1998) e mesmo que esses fatores sejam apresentados isoladamente para fins didáticos e de apresentação, considerando a perspectiva do construcionismo no campo da psicologia social (Gergen, 1985; Spink, 2000), a compreensão da dicotomia entre pessoa x mundo, interno x externo interfere em uma análise ampliada dos diferentes elementos que permeiam o momento de decisão e analisam o sujeito em separado do seu meio. Considerando que a perspectiva construcionista aborda o conceito de construção social e na construção de sentidos elaboradas pelas pessoas, o social permeia todos os fatores descritos, não havendo fronteiras entre os diferentes aspectos já que todos os fenômenos são social e historicamente contextualizados.

Além disso, considerando que estamos trabalhando com a ideia de juventudes e diferentes características para essas pessoas, algumas delas podem não encarar a decisão profissional como um problema tão grande quanto aponta os estudos. Como discute Vieira (2015):

“No entanto, estudos têm mostrado que nem sempre a profissão escolhida possui um caráter central na constituição da identidade de universitários. Para alguns, o simples fato de ingressar no ensino superior e identificar-se como estudante universitário parece ser um aspecto mais importante do que a própria profissão (ou curso) em si (Lassance; Gocks, 1995 citado por Vieira, 2015, p.17).”

A partir da afirmativa, podemos perceber que a experiência vivenciada no espaço da universidade e a pertença a esse universo parece ser de grande relevância para alguns estudantes, o que colocaria em segundo plano a escolha profissional propriamente dita. Como afirma Coulon (2008), o estudante precisa se transformar e aprender o “ofício de estudante”, adquirindo um status social novo que está relacionado à permanência no contexto acadêmico. Entretanto, esse é um espaço repleto de novidades, regras e códigos os quais o estudante precisa conhecer e se adequar, um mundo diferente dos contextos educacionais anteriores. Esses desafios transformam o espaço universitário e o processo de afiliação, como denominado por Coulon (2008), em uma experiência por si só enriquecedora e desafiadora.

O acesso dos estudantes à universidade, através dos Bacharelados Interdisciplinares, permite o contato com o contexto acadêmico, seu funcionamento, experienciando as diferentes áreas de conhecimento antes de, e se desejar, definir sua escolha profissional. Assim, antes de escolher por um curso de progressão linear, que ainda mantém um caráter profissionalizante, o estudante tem contato com áreas de conhecimento como Humanidades, Artes, Saúde e Ciência e Tecnologia, as quatro modalidades de BI ofertadas pela UFBA (Vieira, 2015).

Vieira (2015) apontou, em sua pesquisa com estudantes do BI da UFBA, que um dos motivos para a escolha pelo BI se deu por conta da indecisão em relação à escolha profissional. Esse resultado também foi destacado por Teles (2015) ao realizar uma pesquisa especificamente com os estudantes do BI de saúde da UFBA. O que se percebe é que, como afirma Vieira (2015), o BI inova ao inserir a escolha profissional para dentro da Universidade, uma escolha que antes era realizada do lado de fora do universo acadêmico.

Essa é uma experiência também apresentada por Coulon (2008) ao discutir o modelo de orientação desenvolvido pela Universidade Paris 8 iniciado quando da reforma do ensino superior francês em 1984 pelo Ministério da Educação. Considerando a relevância da adaptação do estudante à universidade, o espaço acadêmico assumiu a responsabilidade de participar desse processo promovendo períodos de acolhimento, quando as informações e o funcionamento da universidade eram apresentados e o período de orientação em que, durante o primeiro semestre, os estudantes tinham acesso a um “dispositivo de orientação progressiva, e o ‘direito ao erro’ e à reorientação (...) disponibilizados para qualquer estudante” (Coulon, 2008, p. 51). Este autor não se dedica ou reflete sobre a escolha profissional, mas seu estudo no faz pensar que as ações institucionais podem permitir que estudantes conheçam a universidade e encontrem suporte para refletir sobre a escolha profissional e possibilidades de adequações e mudanças, atividades essas que influenciavam na permanência no espaço universitário.

A inserção do debate de escolha profissional dentro dos limites da Universidade, na realidade dos discentes, como conclui Vieira (2015, p. 24), “implica em novos desafios a Universidade Federal da Bahia, bem como a psicologia vocacional” (Vieira, 2015, p. 24). Aspecto também destacado nos estudos de Lima, Coutinho & Santos (2015) e Coutinho, Lima, Jalil & Lopez (2016). Cabe destacar que esse desafio não se apresenta apenas para a UFBA, mas também para as demais universidades do país que adotaram parcial ou totalmente o modelo de ciclos.

A proposta dos Bacharelados Interdisciplinares de promover uma formação ampla, mais pertinente com a realidade atual e complexa do mundo possibilita que os objetivos da universidade em busca do desenvolvimento de um sujeito ativo e crítico sejam alcançados, na contramão de formações profissionalizantes, nas quais os estudantes se inserem com poucas informações e recebem uma matriz curricular que, muitas vezes, não conversam entre si (Santos & Almeida-Filho, 2008). Essas são críticas que também permeiam a formação em Psicologia, com foco nos contextos clínicos e não atenta à realidade social contextualizada no país e suas pluralidades.

Podemos perceber, com essa revisão, que reformulações estão sendo propostas e estão promovendo mudanças. O cenário atual do ensino universitário parece apontar para a busca por novos modelos de educação, novos entendimentos sobre o papel da

universidade e o percurso acadêmico e profissional dos sujeitos. Ao mesmo tempo, os debates também destacam modelos de ingresso à universidade que não permitiam o acesso a uma grande parte da população, além da necessidade de novas alternativas de acesso.

Ao promover reestruturações e propor mudanças, a universidade parece se responsabilizar pela formação dos estudantes, garantindo o acesso, a diversidade e medidas mais igualitárias. Ao propor o contato prévio com o conhecimento e o seu desenvolvimento, a universidade pode colaborar para escolhas mais maduras que impactam na formação profissional dos estudantes e também diminuem o grau de evasão dos cursos de progressão linear, em relação às evasões decorrentes de “equivocos” na escolha profissional.

Considerando a diversidade e as idiosincrasias, a conclusão do ensino médio está associada, em muitos casos, a escolha do futuro profissional. Essa decisão pode acarretar em uma série de prejuízos não apenas para os estudantes, mas também para a instituição por ser responsável por uma parcela considerável de evasões nos diversos cursos disponibilizados pela instituição. Este novo modelo da universidade que propõe o contato prévio com o conhecimento e posterior tomada de decisão, pode proporcionar um menor número de evasões por promover uma escolha mais madura e com maior conhecimento sobre as formações profissionais de interesse do estudante (Santos & Almeida-Filho, 2008). Lima, Coutinho & Santos (2015), analisando trajetórias de estudantes que abandonaram o curso de Psicologia da UFBA, concluem que esse processo não indica fracasso pessoal e possibilita repensar a evasão como reorientação da carreira profissional, já que se tratou de uma escolha profissional pouco madura.

Para além das temáticas relacionadas com a escolha profissional, podemos perceber que as entidades da Psicologia, o MEC e a universidade, ao proporem mudanças no ensino e na formação em Psicologia, buscam contextualizar o trabalho dos(as) referidos(as) profissionais na realidade brasileira, aproximando essa área das demandas da população.

Nesta direção, esta dissertação teve como objetivo geral analisar as contribuições e as repercussões da formação interdisciplinar na modalidade de Bacharelados Interdisciplinares para a escolha profissional para o Curso de Progressão Linear em Psicologia na Universidade Federal da Bahia. Para tanto foi preciso: 1) Descrever as

trajetórias acadêmicas dos egressos do BI na transição para o curso de Psicologia; 2) Identificar as concepções de formação universitária atribuídas pelos estudantes à experiência no BI; 3) Refletir sobre as influências do contato prévio com a Psicologia para escolha profissional antes de entrar no BI; 4) Refletir sobre as influências da formação no BI e do contato com a Psicologia como área de conhecimento de profissão para a escolha profissional.

3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo está inspirado nos pressupostos teórico-metodológicos do movimento construcionista em Psicologia social (Gergen & Gergen 2010), que não se restringe a este campo do conhecimento e sim vem influenciando muitos outros, mais especificamente, na vertente da Psicologia discursiva (Spink, 2000), que entende como ciência uma forma de produzir sentidos sobre os eventos do mundo, como uma prática social como todas as demais.

Spink (2000) destaca que a expressão “dar sentido ao mundo” não foi algo presente na Psicologia Social desde o seu surgimento. A Psicologia social buscando definir conceitos e mecanismos generalistas que pudessem ser demonstrados empiricamente, se focava no cunho experimental, desconsiderando os sentidos construídos na vida cotidiana. Nos anos 1950, Hilgard (citado por Spink, 2000) destaca que a Psicologia, assim como outras ciências, buscava compreender, predizer e controlar o comportamento de homens e animais. Esse projeto científico se baseava em um método que era considerado um procedimento regular, passível de repetição e explícito. Essa postura hegemônica em relação ao que seria considerado ciência, influenciava a permanência dos psicólogos sociais nos laboratórios, desenvolvendo uma psicologia mais individualista e abandonando raízes mais sociais.

Essa forma de analisar os fenômenos humanos foi modificada entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960, quando a análise dos comportamentos em situações naturais e em seus ambientes naturais impulsionou a saída dos laboratórios e, inevitavelmente, a consideração sobre o olhar do outro.

“Obviamente o impulso metodológico tem implicações para a própria definição do que vem a ser o objeto da Psicologia Social. A partir dos anos sessenta, e especialmente na década de setenta, surgiram importantes reflexões críticas focando tanto a naturalização do fenômeno psicológico (que faz perder de vista o fato de que os conceitos e teoria são produtos culturais, socialmente construídos e legitimados) como a despolitização da disciplina (que faz perder de vista o papel da disciplina, entendida como domínio de saber, na legitimação da ordem social)” (Spink, 2000, p. 21).

Nesse período, havia uma tradição biológica da Psicologia, tradição essa que considerava a pessoa como um organismo em interação com o meio físico, e as causas (ou uma das causas) que explicavam os comportamentos decorrentes dessa interação eram os processos psicológicos, os processos internos. Assim, a Psicologia compreenderia o humano quando dominasse o que ocorria dentro dele.

Para Gergen (1996), a Psicologia aceitou o desafio de validar e apoiar as ideias sobre o conhecimento individual. Essa ciência busca fornecer conceitos úteis sobre os processos de aquisição do conhecimento e sua utilização, informando sobre as formas mais efetivas pelas quais as pessoas apreendem o conhecimento em seu entorno, retém e armazenam informações, considerando contingências, solucionar problemas e propor planos de ação.

Entretanto, pessoas não são apenas biológicas, mas também são constituídas pela história e pela cultura. A compreensão do ser humano sem considerar os aspectos sociais e culturais, acarreta no risco de uma análise distorcida, ideológica sobre o seu comportamento, por exemplo. Assim, seria papel da Psicologia social, nesse momento histórico, resgatar o homem e sua história juntamente com a história da sociedade, permitindo a compreensão de homem enquanto produtor dessa história (Lane, 2004).

Esse brevíssimo trajeto histórico situa o construcionismo social nessa análise do homem para além do biológico, considerando-o dentro de uma sociedade em um determinado período histórico. Gergen (1996) também desenvolve importantes críticas sobre a importância demasiada em comportamentos internos, tendo como foco a mente individual, ofuscando a importância das questões sociais, culturais e históricas. Para este autor, o indivíduo ocupou no passado, um papel de suma importância, considerando essas mentes individuais como o lugar de explicação para a Psicologia, dentre outras áreas de estudo, assim como destacado acima por Lane (2004).

A condição interior do indivíduo é utilizada, inclusive, no momento de determinação de uma política pública e é base para grande parte das instituições. Como é esse indivíduo quem adquire o conhecimento, há investimento nas instituições de educação para formar e expandir a mente individual. Da mesma forma, ao indivíduo é confiado o poder de avaliar e racionalizar os acontecimentos, há sempre buscar o benefício e a minimização de perdas nas questões econômicas e assim prosperar. A

família pode ser considerada uma base fundamental para o desenvolvimento da sociedade já que os indivíduos têm a capacidade de entregar-se e amar uns aos outros (Gergen, 1996). Entretanto, podemos inferir que, ao dar maior enfoque à condição interior, à mente individual, a análise sobre os fenômenos humanos se afastam do contexto no qual são construídos.

O que é possível perceber é que, durante séculos, a tradição cultural ocidental se manteve separada de todo o mundo e ocupando um posicionamento de superioridade em relação às demais. Porém, com o desenvolvimento de tecnologias como o celular, o avião e o automóvel, as pessoas passaram a ter uma maior interdependência e familiaridade com outros, dificultando a sustentação da ideia de superioridade e a hegemonia dos séculos anteriores (Gergen, 1996).

Considerando essa interdependência mundial promovida pela globalização, é necessário uma mirada sobre as tradições, levando em conta as potencialidades e as limitações desse olhar individualizado, explorando outras alternativas. Os indivíduos não são capazes de refletir fielmente sobre o mundo que os cerca, portanto se mostra difícil confiar no valor dado à decisão individual em contextos de moralidade, política, família, entre outros (Gergen, 1996).

O declínio do enfoque do conhecimento como algo individual fez com que novas alternativas surgissem, considerando conexões sociais relativas ao conhecimento. O foco do construcionismo não tem a pretensão de abandonar a tradição, mas ter como ponto importante o convite para novas formas de investigação, ampliando o alcance das ciências humanas.

O movimento construcionista social também faz algumas ponderações sobre o processo hegemônico da produção de conhecimento, que nos orientam como pressupostos para a realização deste estudo. Os cientistas, em sua maioria, acreditam na existência de um mundo real e de um mundo material que existem independentes das pessoas, e que é possível descobrir o mundo através de medições sistemáticas representadas com precisão por meios simbólicos, utilizando a linguagem ou fórmulas matemáticas. Assim, os cientistas acreditam que ao analisar o mundo, estão se aproximando da Verdade, do mundo como ele verdadeiramente é (Gergen & Gergen, 2010).

Gergen & Gergen (2010) apresentam as ideias construcionistas questionando o poder da ciência sobre as demais tradições, como as espirituais ou religiosas. Com os avanços científicos, essas tradições foram desacreditadas diante do poder da ciência em descobrir a Verdade. Essa disputa estaria atrelada ao controle da sociedade que antes pertencia à religião e foi dominada pela ciência. Assim, afirma-se que enquanto a ciência está aliada com a Verdade, as tradições religiosas e as espirituais tem como base fantasias ou mitos.

Do ponto de vista construcionista, esse antagonismo é também uma construção social, cada uma delas é considerada uma tradição com formas próprias de construir o mundo. Assim, comparar de forma direta essas tradições não é possível, já que essa comparação seria possível através da realidade construída por alguma tradição. Essa postura construcionista pode ser vista como um convite ao conhecimento, explorando as consequências positivas e negativas das tradições, sem se opor a qualquer uma delas (Gergen & Gergen, 2010). Esta premissa fundante nos posiciona em relação a considerar os discursos dos nossos entrevistados como construções sociais, porque são criadas a partir das relações e intercâmbios com membros da sociedade, sejam os familiares e amigos, sejam aqueles que representam a instituição educacional, a qual estamos focalizando, colegas, professores, coordenadores, dirigentes, sejam as trocas via os meios de comunicação, etc.

O conhecimento é construído a partir de determinadas comunidades, com suas crenças, valores e hipóteses particulares que orientam essa construção. Assim, o saber não é uma “verdade para todos” e os que dela não compartilham ou apreendem podem ser considerados ignorantes. É importante destacar que cada grupo possui o seu saber e este funciona de forma diferente para cada comunidade e responde a diferentes finalidades (Gergen & Gergen, 2010).

Assim, para os construcionistas, tudo o que é considerado real pelos indivíduos é o resultado de uma construção social e, por isso, não pode ser encarado como Verdade. Cabe destacar que a construção social não é de autoria de um único indivíduo ou de um grupo, mas sim um compartilhamento entre diferentes comunidades, não se desenvolvendo de forma exclusiva e/ou unificada. Quando se fala sobre realidade como uma construção social considera-se que o entendimento dos sujeitos sobre a realidade é

baseado em uma tradição cultural. Portanto, é em contato com o mundo em interação que essa realidade é construída (Gergen & Gergen, 2010).

Spink (2000) afirma que, diante da ideia de que o conhecimento é algo construído em conjunto, essa postura demanda uma desconstrução das noções arraigadas na nossa cultura. Como acreditam que nada pode ser desconstruído, preferem utilizar o termo “desfamiliarização” para os processos de se desfamiliarizar de construções conceituais que se transformaram em crenças e que podem ser obstáculos para a construção de novos conhecimentos. Os novos conhecimentos são desenvolvidos e os antigos constituem o “acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo” (Spink, 2000, p. 27), possibilitando que esses conhecimentos convivam, permitindo um processo de ressignificação dos conteúdos que já não são mais tão utilizadas.

Essa desfamiliarização permite a compreensão dos fenômenos como construções sociais e a pesquisa como uma forma de compreender essas construções, seu funcionamento e as regras que as orientam.

“No cotidiano de nossas vidas, somos, de fato, produtos de nossa época e não escapamos das convenções, das ordens morais e das estruturas de legitimação. A pesquisa construcionista é, portanto, um convite a examinar essas convenções e entendê-las como regras socialmente construídas e historicamente localizadas” (Spink, 2000, p. 21).

A pesquisa construcionista social convida o pesquisador a sair do local habitual, compreendendo o contexto em que os produtos foram desenvolvidos e analisando o efeito do que é produzido, acatando uma postura ética na produção do conhecimento, bem como assumindo um compromisso histórico para compreender esses produtos como construções históricas e culturalmente localizadas (Spink, 2010).

Entre as construções sociais, segundo Spink (2000), está o sentido que se define como uma construção social através da qual as pessoas, inseridas em um determinado contexto sócio-histórico, compreendem e significam os fenômenos. A produção de sentido acompanha a vida humana e não se dá de forma individualizada, mas se constrói como uma prática que tem a linguagem como base. É através da linguagem que se criam

os sentidos que constroem e significam os fenômenos do mundo. Além disso, essa linguagem pode ser importante na compreensão do poder de discursos expressados por diferentes contextos de saber (Spink, 2010).

As práticas discursivas, por sua vez, são constituídas por uma variedade de produções sociais que levam ao entendimento da produção de sentido cotidiano. Esta pode ser entendida como a “linguagem em ação”, já que é através destas práticas que as pessoas produzem sentidos e se posicionam socialmente em relação a eventos cotidianos (Spink, 2000).

É importante destacar que a compreensão dos sentidos se dá no momento de ruptura com o que é cotidiano, para além dos discursos tradicionais e institucionalizados, o foco está em compreender os sentidos que os sujeitos criam em seu cotidiano, estando inseridos em um contexto específico e não a partir de estruturas fixas da linguagem (Spink, 2000).

Da mesma forma, esses sentidos não são fixos, mas estão em constante desenvolvimento, trazendo conteúdos passados, presentes e delineando traços futuros. Por isso, é preciso avaliar as construções de sentidos inseridos em diferentes tempos, contextualizando cultural e socialmente os acontecimentos (Spink, 2000). Essa proposta construcionista de “propor a produção de sentidos é uma força poderosa e inevitável da vida em sociedade e buscar entender como se dá sentido aos eventos do nosso mundo fizeram com que novos horizontes se abrissem e novas perspectivas pudessem ser consideradas” (Spink, 2010, p. 39).

Dessa forma, a investigação de qualquer temática convida a uma reflexão sobre os sentidos construídos sobre os fenômenos, o contexto social e cultural no qual ele se desenvolve, sobre as forças que o influenciam e sobre os discursos hegemônicos sobre os quais esses fenômenos se reproduzem (Spink, 2000). Avaliar a realidade como uma construção social pode parecer uma forma simples de compreender a influência das pessoas sobre os fenômenos, mas não o é (Gergen & Gergen, 2010).

“Embora o construcionismo social se baseie numa ideia maior [construção social da realidade], simples e clara, observamos que, à medida que desvendamos suas implicações e consequências, esta simplicidade rapidamente se desfaz. Isto porque esta ideia básica faz com que tenhamos que repensar praticamente tudo

que nos ensinaram a respeito do mundo e de nós mesmos. Ao repensar esses conhecimentos, somos convidados a novas e instigantes formas de ação” (Gergen & Gergen, 2010, p. 18).

Considerando esses princípios do construcionismo, o presente estudo objetiva estudar a formação universitária, na convivência de modalidades distintas, que tencionam um campo clássico de ensino superior e sua influência na escolha profissional, dentro de um cenário educacional brasileiro, pouco estudado, impondo que ressaltemos o seu caráter eminentemente exploratório. Uma proposta como o Bacharelado Interdisciplinar, com objetivos bem definidos e sugestões de reformulações sobre a educação universitária pode parecer algo simples em uma primeira análise, mas abarca uma série de interrogações, revisões, disputas, tensionamentos e desdobramentos do espaço universitário.

Ao pensar novas formas de educação superior e a formação dos estudantes, os modelos clássicos de educação também são repensados. Pessoas que foram educadas desde os anos iniciais de escolarização pautados por modelos tradicionalmente instituídos desafiam os próprios conceitos e sua aprendizagem em busca do novo. Ao buscar novas formas de pensar a educação, as pessoas estão pensando também nos sujeitos que estão sendo formados, nas funções que o ensino exerce e em possibilidades de mudança. Ao pensar sobre o passado e criar novos questionamentos sobre o futuro, as pessoas também estão agindo, caminhando em busca do novo, de novas construções, do desenvolvimento de novas possibilidades.

Segundo Gergen e Gergen (2010, p. 38), “quando as pessoas são capazes de ver os limites e os vieses naquilo que comumente se aceita como óbvio, elas ficam livres para considerar alternativas”. Assim, o presente trabalho se afina com a perspectiva construcionista ao propor um olhar crítico sobre o novo, aceitando a provisoriade e incompletude do entendimento promovido, analisando as tradições acadêmicas e de formação profissional e buscando a construção de diálogos entre o recente criado Bacharelado Interdisciplinar e os Cursos de Progressão Linear (CPLs), que representam a tradição na Universidade, sem buscar determinar o “melhor” ou o “mais correto”, mas sim buscando a compreensão de diferentes formas de ver e apreender o mundo universitário.

Os teóricos da Psicologia social que se inspiram no construcionismo social voltam sua atenção para os processos de produções de sentido na vida cotidiana. Para isso, a investigação é explicada a partir da interação humana e não por mecanismos internos, da mente. Para compreender a realidade como uma construção social é importante se abdicar da visão representacionista do conhecimento, analisando esse conhecimento como algo construção em interação. Essa perspectiva solicita o esforço de desconstrução de noções e ideias tradicionalmente arraigadas na nossa cultura, exercício esse que Spink (2000) preferem nomear de desfamiliarização.

3.1 Delineamento do estudo

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, utilizando o método qualitativo, um meio para entender e explorar os significados atribuídos ao processo de escolha profissional. Neste tipo de pesquisa, os dados são coletados no ambiente do participante, no contexto em que a situação ocorre e sempre por meio de entrevistas ou observações com o objetivo de compreender os eventos ou fenômenos. O enfoque também se volta para o significado que o participante atribui ao fenômeno e não a visão que o pesquisador carrega para a pesquisa ou a partir da literatura. Este não se mostra como um plano traçado e rígido, mas passível de modificações ao longo do desenvolvimento (Creswell, 2010).

As atribuições do participante sobre o fenômeno permitem que os seus significados sejam explorados, bem como o contexto, onde ele emerge. A partir de uma postura reflexiva e crítica, o pesquisador pode empreender uma pesquisa qualitativa a fim de compreender as pessoas em relação com outras, compreender o fenômeno no contexto sócio-histórico destes e não como um evento isolado e único. Ao mesmo tempo, este pesquisador participa da produção de sentidos e a entrevista se mostra como uma interação dialógica, despertando construções, análises e possibilidades (Spink, 2000).

Por não desprezar o caráter relativo das verdades, o construcionismo compreende os métodos de pesquisa como hipóteses e valores de uma comunidade específica e esses métodos não refletem o que se acredita ser a natureza, mas sim o que

os cientistas acreditam ser a natureza. Com isso, a postura construcionista não busca o abandono dos métodos de pesquisa tradicionais, apenas atenta para o fato de que toda a verdade existe de forma contextualizada, em que cada tradição sustenta os valores determinados pelo seu grupo (Gergen & Gergen, 2010). Em suas próprias palavras, a “investigação socioconstrucionista preocupa-se sobretudo com a explicação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo (incluindo a si mesmos) em que vivem” (Gergen, 1985, p. 266).

3.2 Pessoas da pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa foram estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que fizeram a transição para o curso de Progressão Linear de Psicologia (CPL-Psi), em 2013. Trata-se da segunda turma no processo de transição BI – CPL no Curso de Psicologia. Em 2013, o referido curso recebeu dezoito egressos, nove no primeiro e mais nove no segundo semestre. Desde o princípio, não encontramos razões para exclusões ou redução deste número. Todos eram elegíveis, considerando apenas a disponibilidade pessoal.

Após contato e concordância com a participação, foram entrevistados dez egressos do BI, que serão identificados com nomes fictícios para garantir o sigilo dessas pessoas, assegurando o compromisso ético da pesquisa. Cabe destacar que as quatro entrevistas realizadas entre os meses de abril e maio de 2014 integram o banco de dados do projeto que essa dissertação se origina, intitulado, como dito acima, “Trajetórias acadêmicas e construção de significados e sentidos na transição dos Bacharelados Interdisciplinares à formação em Psicologia” (Lima, Coutinho, Almeida-Filho & Sampaio, 2012). As demais entrevistas, produzidas entre os meses de julho e dezembro de 2015, foram realizadas pela pesquisadora. As dez entrevistas possuem duração variando entre 25:19 e 01:02:52.

Alguns aspectos podem ser destacados a partir dos dados sócio-demográficos por idade (Quadro1). A maioria dos entrevistados é do sexo feminino e possui mais de 30 anos. Entre essas, quatro são casadas, a maioria com filhos e com uma história de inserção tardia ou reinserção no universo universitário, como será melhor discutido no

quadro a seguir. Nota-se que os entrevistados contemplam um perfil heterogêneo de estudantes, não se reduzindo a jovens, solteiros e sem filhos.

Quadro 01 – Dados sociodemográficos por idade

Identificação	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos
Abaixo dos 30 anos				
Paulo	Masculino	23	Solteiro	0
Henrique	Masculino	25	Solteiro	0
Alice	Feminino	23	Solteira	0
Sofia	Feminino	21	Solteira	0
Acima dos 30 anos				
Identificação	Sexo		Estado Civil	Filhos
Maria	Feminino	40	Casada	1
Carla	Feminino	32	Solteira	0
Ana	Feminino	54	Casada	2
Bianca	Feminino	34	Solteira	0
Lorena	Feminino	45	Casada	0
Marta	Feminino	44	Divorciada	3

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2015)

Em relação à formação anterior ao ingresso na UFBA, conhecimento prévio sobre a Psicologia por pertença a tradição familiar universitária podemos destacar alguns aspectos (Quadro 02). Apenas quatro estudantes jovens ingressaram no BI após conclusão imediata do ensino médio, seguindo o percurso que se tem considerado comum entre os jovens brasileiros. Por sua vez, cinco entrevistadas (com ou sem graduação prévia), ingressaram após inserção previa no mundo do trabalho. Uma estudante ingressou no BI após concluir Letras e não estar satisfeita com o referido curso. No entanto, cabe ressaltar, que haja pessoas com graduação previa reingressando na universidade para fazer um curso não profissionalizante. Por sua vez, chama atenção que a maioria dos entrevistados venha de família com tradição familiar universitária, mas que também haja casos que pertençam a famílias cujos pais não fizeram universidade. Por outro lado, cabe frisar que entre aqueles que pertencem a família com tradição familiar universitária estão o que sinalizaram algum conhecimento sobre a Psicologia, e entre os que não tem tradição familiar universitária, apenas aquele que já fez um curso superior.

Quadro 02 – Formação anterior ao ingresso na UFBA, conhecimento prévio sobre a Psicologia por pertença à tradição familiar universitária

Identificação	Formação Anterior	Ensino Médio	Conhecimento prévio da Psicologia
Sem Tradição Familiar Universitária			
Maria	Nível técnico	Público	Não
Paulo	Ensino Médio	Público	Não
Lorena	Graduada em Teologia	Público	Sim
Marta	Nível técnico	Público	Não
Com Tradição Familiar Universitária			
Identificação	Formação Anterior	Ensino Médio	Conhecimento prévio da Psicologia
Henrique	Ensino Médio	Particular	Não
Carla	Graduada em Direito	Particular	Sim
Ana	Graduada em Geografia	Público	Sim
Alice	Ensino Médio	Não Informado	Sim
Sofia	Ensino Médio	Particular	Sim
Bianca	Graduada em Letras	Público	Sim

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2015)

Em relação à trajetória dos estudantes na UFBA (Quadro 3), a grande maioria é egresso do BI de Humanidades, tal ocorrência pode ser justificada pelo fato de no início da implantação do projeto, aos estudantes de outros BIs ser negado pleitear vaga no CPL de Psicologia. Segundo Lima, Coutinho, Andrade & Lopez (2016), apesar do Projeto Pedagógico da Área de Concentração Estudos da Subjetividade e Comportamento Humano (AC-ESCH), que regulava internamente o transito de egressos do BI para o CPL-Psico previsse que receberiam estudantes de todos os quatros BIs, inicialmente havia uma trava no sistema da UFBA que impedia estudantes dos BIs de Artes, Saúde e Ciências de pleitear vaga em Psicologia. Este impedimento era atribuído ao Manual do Vestibular da UFBA, que estipulava o curso de Psicologia na área de Ciências Humanas. No entanto, Lima, Coutinho, Andrade & Lopez (2016), ainda ressaltam que o sistema funciona de modo disciplinar e que os estudantes não são tão “disciplinados” como as regras e normas que regem o ingresso na universidade sugerem. Por isso, alguns discentes, como estratégia, solicitaram transferência interna

entre BIs, quando se decidiam a seguir por um curso profissionalizante que não era da mesma área de conhecimento que estipulava o Manual.

Os estudantes que ingressaram no CPL em 2013, independente do semestre, foram os egressos da primeira e segunda turma dos BIs. A diferença é justificada por atrasos na trajetória acadêmica de Maria, Henrique, Carla e Marta que os impediram de concluir com a primeira turma. Maria e Marta relataram problemas pessoais que interromperam os estudos no BI temporariamente e o retorno de ambas se deu na segunda turma, enquanto Henrique e Carla prolongaram o tempo de permanência no BI, ocasionando na conclusão tardia (Quadro 3).

Em relação ao histórico escolar na UFBA, destacamos que todos os entrevistados fizeram AC-ESCH. O fato de ter participado desta área de concentração significa que os estudantes tiveram acesso a componentes curriculares do campo da Psicologia, durante sua formação interdisciplinar no BI.

A AC-ESCH é uma área de concentração oferecida pelo Instituto de Psicologia ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) na UFBA. Sua proposta pretende conferir a esses estudantes um domínio de conhecimentos, de caráter não-profissional, concernentes ao campo da Psicologia. Nesta direção, o estudante do BI pode ter acesso aos componentes curriculares (CCs) da matriz do CPL-Psico em torno de 30%, exceto aos CC profissionalizantes (por exemplo, Avaliação Psicológica, Orientação e Aconselhamento Psicológico, Psicoterapia, entre outros) tendo oportunidade de conhecer este campo de conhecimento com mais consistência, ainda durante sua formação no BI (Lima, Coutinho, Santos, 2015). Neste estudo, as autoras iniciam a discussão sobre a perspectiva do acesso aos CCs, possibilitar uma escolha profissional mais consistente e madura.

Quadro 3 – Histórico na UFBA por ano de inserção no BI

Identificação	B.I.	Entrada no CPL-Psico	Área de Concentração ou Grande Área
Ingresso no BI em 2009 (primeira turma)			
Maria	Humanidades	2013.1	AC-ESCH
Henrique	Humanidades	2013.2	AC-ESCH
Carla	Artes	2013.2	AC-ESCH
Marta	Humanidades	2013.2	AC-ESCH
Ingresso No BI Em 2010 (segunda turma)			
Paulo	Humanidades	2013.1	AC-ESCH
Ana	Saúde	2013.1	AC-ESCH
Alice	Humanidades	2013.1	AC-ESCH
Sofia	Humanidades	2013.1	AC-ESCH
Bianca	Humanidades	2013.1	AC-ESCH
Lorena	Humanidades	2013.1	AC-ESCH

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2015)

Como o objetivo de expor a riqueza dos percursos dos entrevistados, optamos também por apresentar os participantes através de uma síntese das trajetórias pessoal e educacional, destacando alguns aspectos que nos parecem relevantes para a contextualização de cada percurso singular.

Maria, sexo feminino, 40 anos, casada, possui um filho. Nasceu em Salvador, cidade onde reside com o marido e o filho. Os pais não têm formação universitária e não concluíram o primeiro grau. Em relação à formação, é oriunda de escola pública, possui nível técnico, formação em química, área na qual trabalhou até a inserção na universidade após os trinta anos. Após realizar curso pré-vestibular, a estudante foi aprovada no curso de Enfermagem, no segundo semestre de 2007, curso que interrompeu ainda no primeiro semestre por não se identificar com o curso. Ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Ciência & Tecnologia e migrou para o BI de Humanidades, por conta de uma restrição no momento em que apenas estudantes desse BI poderiam ingressar em Psicologia. Sua entrada no BI foi em 2009, mas se afastou da Universidade por questões pessoais, retomando os estudos na segunda turma. Após conclusão do BI de Humanidades, ela iniciou o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

Paulo, sexo masculino, 23 anos, solteiro, sem filhos. Nasceu em Salvador, cidade onde reside com a mãe. A mãe possui formação técnica em Enfermagem, não

possui outros filhos. A família, de forma geral, segue a área da enfermagem e esperavam que o entrevistado se formasse em Medicina. Em relação à formação, o entrevistado é oriundo de escola pública, concluiu o ensino médio e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar Humanidades em 2010, iniciando o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

Henrique, sexo masculino, 25 anos, solteiro, sem filhos. Nasceu em Salvador, cidade onde reside com a namorada e um amigo. A mãe possui graduação em Pedagogia e o pai está concluindo a graduação em Filosofia. Possui dois irmãos mais velhos, formados em Física e Publicidade. Em relação à formação, é oriundo de escola particular, concluiu o ensino médio e ingressou na graduação em Psicologia em uma faculdade particular da cidade no ano de 2008. Em 2009, iniciou Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades, abandonando a graduação em Psicologia na faculdade privada no ano seguinte e iniciando Psicologia na UFBA em 2013.2.

Carla, sexo feminino, 32 anos, solteira, sem filhos. Nasceu em Valente, interior da Bahia e reside em Salvador. O pai possui graduação em Engenharia Química, a mãe se formou no Magistério, possui dois irmãos, um graduado em Medicina e o outro em Engenharia. Em relação à formação, é oriunda de escola particular, é bacharel em Direito desde 2006 e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Artes em 2010, cursando ao mesmo tempo a graduação em Psicologia em uma Faculdade Particular, curso que não concluiu. Após a conclusão do BI, a estudante iniciou o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.2.

Ana, sexo feminino, 54 anos, casada, possui dois filhos. O pai possui graduação em Ciências Contábeis, a mãe cursou a escola técnica, mas não exerce qualquer atividade laboral, nenhum dos irmãos possui formação superior. Em relação à formação, é oriunda de escola pública, graduada em Geografia por uma faculdade particular de Salvador, possui especialização em Psicopedagogia e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Saúde, iniciando o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

Alice, sexo feminino, 23 anos, solteira, sem filhos. Nasceu em Salvador, cidade onde reside. O pai possui graduação em Pedagogia, cursada após a maturidade, a mãe é graduada em Sociologia e atualmente é estudante da Pós-Graduação, realizando o Mestrado na UFBA, possui dois irmãos, uma concluiu o ensino médio e cursou o BI de Artes, mas trancou o curso e o irmão, graduado em Letras, possui também mestrado na

área. Em relação à formação, concluiu o ensino médio e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades. Prestou vestibular em uma universidade particular para o curso de Psicologia concomitante com o ingresso no BI, mas não foi aprovada. Após a conclusão do BI, iniciou o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

Sofia, sexo feminino, 21 anos, solteira, sem filhos. Nasceu em Valente, interior da Bahia e reside em Salvador. O pai possui o ensino fundamental completo e a mãe possui graduação em Letras, o irmão cursou o BI e ingressou no curso de Medicina. Em relação à formação, é oriunda de escola particular, concluiu o ensino médio e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades, iniciando o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

Bianca, sexo feminino, 34 anos, solteira, sem filhos. Nasceu em Morro do Chapéu, interior da Bahia e reside em Salvador com os quatro irmãos. Os pais possuem o nível fundamental incompleto, três irmãos possuem graduação em Psicologia, Fisioterapia e Administração e a outra irmã iniciou o curso de Psicologia, mas o trancou. Em relação à formação, é oriunda de escola pública, graduada em Letras e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades, iniciando o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

Lorena, sexo feminino, 45 anos, casada, sem filhos. Nasceu em Salvador, cidade onde reside. Não possui vínculo com o pai e desconhece sua formação, a mãe concluiu o ensino fundamental. A estudante foi criada por uma avó e por um tio, ambos sem formação no ensino superior. Possui duas irmãs, ambas concluíram o ensino médio e realizam uma formação técnica na UFBA. Em relação à formação, é oriunda de escola pública, graduada em Teologia por uma faculdade particular e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades, iniciando o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

Marta, sexo feminino, 44 anos, divorciada, possui três filhas. Nasceu em Salvador, cidade onde reside. Em relação à formação, é oriunda de escola pública, não possui graduação prévia e ingressou no Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades, iniciando o curso progressivo linear de Psicologia em 2013.1.

3.3 Instrumento e procedimento de coleta de dados

Para a coleta de dados, após a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), foi utilizada uma entrevista semi-estruturada (Apêndice B) que explora a vivência dos egressos no BI, a influência desta experiência na formação em Psicologia e as possíveis contribuições e repercussões do BI para a escolha profissional, buscando os sentidos que cada um dos participantes constrói sobre os temas em pauta e de que forma tais sentidos influenciam nesta experiência. Para tanto, foi realizada uma exploração das experiências concretas vividas direta ou indiretamente pelos participantes, solicitando que as descrevessem e que refletissem em relação à qualidade que atribuem à formação universitária no BI.

3.4 Procedimentos de análise de dados

As entrevistas foram transcritas e submetidas a uma análise de discurso categorial temática (Vazquez, 1996). Considera-se a análise de discurso uma técnica de investigação que permite a sistematização de informações. Além disso, permite o desenvolvimento de inferências de dados em seu contexto de forma sistematizada, com procedimentos sistemáticos e explícitos (Bauer, 2015).

Uma análise de discurso pode ser utilizada a partir de uma abordagem qualitativa ou quantitativa. Quando se trata de uma análise quantitativa, ocorre o registro da ocorrência de determinadas unidades, conceitos, etc. Em uma análise qualitativa, ocorre uma busca por inferir os significados para além da manifestação direta do texto. Para além das inferências, em uma análise qualitativa, o contexto possui grande importância, já que a consideração dele permite a realização de interpretações. Esses contextos fornecem as condições necessárias para a produção do material e as características dessa produção (quem é o emissor e o receptor, em que circunstâncias ele é produzido e os acontecimentos que permitem o acontecimento) (Vasquez, 1996).

Em relação à organização dos dados na análise categorial, ocorre a decomposição do texto em unidades para realizar o grupamento por categorias seguindo o critério da analogia. A partir dos objetivos da investigação, as semelhanças entre essas unidades são identificadas e agrupadas em categorias. A análise categorial temática se

conecta ao trabalho a partir de temas provenientes das manifestações claras e diretas, permitindo a realização de interpretações que ultrapassam os dados, possibilitando leituras que versem sobre as condições de produção desses dados (Vasquez, 1996).

A análise foi realizada a partir de três etapas consecutivas e recursivas: pré-análise, codificação, categorização (Vasquez, 1996). Na pré-análise foi realizada a organização do material que seria analisado com base nos objetivos da investigação e da análise. Durante a codificação, foi realizada uma análise buscando transformar os dados brutos (material original) em dados úteis (resultado das análises em função dos objetivos estabelecidos). Para a transformação, o texto foi fragmentado em unidades de registro, um trecho do conteúdo com significação e ocorreu uma catalogação dos elementos baseados em sua presença, analisando a importância destes em relação aos objetivos. Por fim, na categorização ocorreu a organização das unidades obtidas a fim de encontrar uma visão condensada dos dados trabalhados.

A partir dessa análise, foram criadas categorias e seus respectivos códigos com base nas temáticas dos dados atrelados aos objetivos do trabalho (Quadro 4). São elas:

Quadro 4 – Temáticas e categorias de análise do estudo

Temáticas e categorias de análise do estudo		
Trajetória no Bacharelado Interdisciplinar		
Categoria	Descrição	Código
Inserção do estudante na UFBA	Descrições sobre o processo seletivo, escolha do BI, adaptação ao espaço universitário e ao curso BI.	INSER
Conhecimento sobre o BI antes da entrada na universidade	Conhecimento prévio sobre o projeto, propostas e objetivos do bacharelado interdisciplinar	CONHE
A percepção da formação universitária no BI	Opinião do estudante sobre a estrutura e a experiência da formação no BI	PEBI
Transição Bacharelado Interdisciplinar – CPL-Psicologia		
Categoria	Descrição	Código
Contribuições do BI na inserção do estudante no curso de Psicologia	Descrições sobre as impressões, desafios e facilidades no momento de transição do BI para a Psicologia e repercussões para inserção no CPL, habilidades e competências adquiridas na formação interdisciplinar e as repercussões na transição para o CPL.	CONTRI
Escolha profissional		
Categoria	Descrição	Código

O BI como contribuição para a escolha profissional	A experiência do BI como ponto de possível contribuição para a decisão por uma escolha profissional; o próprio contato com a Psicologia como área de conhecimento e profissão durante o BI, e particularmente através da AC-ESCH	BIEP
Contato prévio com a Psicologia como contribuição para a escolha profissional	O conhecimento ou contato com a área ou com profissionais que podem ter contribuído para essa escolha antes da entrada no BI.	CONT

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2015)

4. TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E ESCOLHAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões em quatro partes, de acordo com as categorias definidas a partir da análise temática (Quadro 04).

4.1 Trajetória no Bacharelado Interdisciplinar

Esta seção contempla as seguintes temáticas: (1) Inserção do estudante na UFBA; (2) Conhecimento sobre o BI antes da entrada na universidade; (3) A percepção da formação universitária no BI. Nela serão discutidas as trajetórias dos estudantes desde a sua inserção na UFBA até o momento de transição para o CPL de Psicologia.

4.1.1 Inserção do estudante na UFBA

As entrevistas analisadas apontam para perfis diferenciados em relação à entrada do estudante na universidade. Enquanto alguns entrevistados (Maria, Ana, Lorena e Marta) ingressaram na UFBA após os trinta anos de idade e/ou vivenciarem experiências acadêmicas e laborais prévias, outros estudantes (Paulo, Henrique, Alice) se inseriram nesse contexto logo após a conclusão do ensino médio e mais jovens. Em relação aos estudantes Carla, Sofia, Bianca, eles possuem trajetórias diferenciadas que serão melhor apresentadas abaixo (Quadro 01).

Os motivos que promoveram essa entrada são diversos. Considerando à idade, as estudantes mais velhas (Maria, Ana, Lorena, Marta) com experiências prévias, tinham o interesse de ingressar em uma universidade federal e/ou realizar uma formação universitária e os jovens recém-saídos do ensino médio (Paulo, Henrique, Alice), avaliaram o BI como uma oportunidade de ingressar na UFBA. Além deles, podemos perceber motivos isolados: a estudante Carla possuía um perfil diferenciado, por ter se inscrito para a seleção do BI diante do desejo de experienciar um curso interdisciplinar; Sofia verbalizou a intenção de ir para outro estado, mas se inscreveu por questões financeiras e pela presença do irmão em Salvador, o que demandaria mais gastos aos

pais caso ela se mudasse para outro estado e Bianca que, saída do interior do estado, buscava em Salvador uma oportunidade de crescimento profissional.

Sobre esse desejo de ingressar em uma instituição federal de ensino superior, podemos citar o discurso de Maria:

“Então eu também tive o desejo de vir pra universidade. E era a Federal que tinha esse meu olhar, esse meu desejo só era com a Federal” (Maria, INSER, entrevista pessoal, 06/08/2015).

Com formação anterior no nível técnico, a entrevistada (Maria) precisou se inserir no mundo de trabalho para auxiliar financeiramente a família, assim que concluiu o ensino médio. Mesmo tendo trabalhado durante 14 anos em uma empresa do ramo químico, ela manteve o objetivo de ingressar na universidade e concluir uma formação de ensino superior. Após o retorno aos estudos e a realização de um cursinho pré-vestibular, a entrevistada é aprovada em Enfermagem, curso que viria a abandonar e, em seguida, ingressar no BI.

Seguindo o mesmo caminho, Marta engravidou da primeira filha assim que concluiu o ensino médio, abdicando dos estudos para constituir sua família e se inserir no mundo do trabalho, ingressando no ensino superior após o divórcio e a maturidade das filhas. Após o retorno aos estudos, a fim de alcançar seu objetivo de cursar o ensino superior, ela iniciou sua trajetória no BI conjuntamente com o curso de Pedagogia, sua primeira opção, mas abdicou desse curso por se identificar mais com a proposta do BI.

Essas trajetórias não são isoladas, há uma diversidade de percursos com a criação do BI, que nos faz refletir: o que faz uma pessoa, que não é mais tão jovem e está em um curso profissionalizante, desistir e iniciar um curso não profissionalizante se não a dúvida sobre que carreira seguir já que estas são mulheres adultas e não estão vivenciando as crises consideradas como comuns na adolescência? Essas pessoas acreditam que há algo no espaço universitário tão instigante, que merece ser vivido para além da formação exclusivamente profissional?

A trajetória da entrevistada Maria demarca a necessidade de auxiliar a família com a conclusão do ensino médio, mas também a possibilidade de no futuro retomar o percurso acadêmico e cursar uma universidade federal, com suporte estrutural e financeiro suficiente para frequentar um cursinho pré-vestibular e se preparar para o vestibular.

“E alguns, infelizmente, acham que só é possível fazer particular. Que não tem capacidade de entrar na UFBA. Essa situação comigo não teve, porque eu sempre achei que eu tinha que fazer UFBA mesmo e porque eu vinha de Federal, Escola Técnica Federal, era uma escola muito puxada, muito bacana e eu disse: ‘Não, eu tenho que vir pra Federal’”. (Maria, INSER, entrevista pessoal, 14/07/2015)

Como expresso em seu discurso, a sua vivência de um ensino médio em uma escola técnica federal influenciou na persistência de seguir no contexto universitário federal e ser aprovada. Entretanto, como seu discurso também sugere, muitos acreditam que não são capazes de ingressar na UFBA.

O modelo de estrutura curricular vigente no Brasil foi implantado no século XIX e inspirado no modelo francês de educação. Esse traz como características, entre outras, a seleção limitada para acesso à graduação e a elitização da universidade (UFBA, 2008). O vestibular, instrumento de seleção neste modelo, está voltado para candidatos que memorizam os conteúdos, aprovando sujeitos que são apenas portadores de conhecimento. As universidades possuem um número limitado de vagas, destinadas a uma pequena parcela da população comumente das camadas médias e da elite econômica (Mazoni, Custódio e Sampaio, 2011) que, oriundas do ensino médio particular, apresentavam vantagens nos termos de preparo já que possuem recursos para pagar um ensino básico particular, em geral de melhor qualidade (Almeida-Filho, 2013). Esta realidade está em plena modificação a partir da adoção da UFBA a reservas de vagas para estudantes de escolas públicas e de baixa renda, a partir de 2004, por exemplo.

No cenário de discussões sobre reconfiguração do ensino superior, o REUNI é criado com o objetivo de aumentar o acesso e a permanência dos estudantes na universidade. Como um dos elementos desse programa, o BI surge como uma nova modalidade de formação universitária, criando novas vagas dentro da universidade e também se delineando como uma possibilidade de entrada dos estudantes no espaço da universidade federal (Mazoni, Custódio e Sampaio, 2011).

“Foi. 2008, 2009... 2009 eu entrei aqui por curiosidade. E meu pai ‘Ah, porque você não faz esse curso lá na UFBA, pelo menos você já está dentro da UFBA’.” (Henrique, INSER, entrevista pessoal, 06/08/2015)

A primeira turma do BI, em 2009, foi selecionada a partir do vestibular, mas com uma prova diferenciada. O modelo de vestibular da UFBA contemplava duas fases de avaliação: a primeira fase era genérica, de caráter eliminatório, com questões objetivas e comuns a todos os cursos e a segunda, por sua vez, era específica, para grupos de cursos afins, classificatória e com questões discursivas (Resolução Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - UFBA 13/03/2002). Para essa primeira turma do BI a segunda fase foi eliminada.

O entrevistado Henrique ingressou neste momento, na busca por essa possibilidade de se inserir no contexto de uma universidade federal. Apesar de haver mudança do vestibular como seleção para a segunda turma, a substituição pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não se mostrou como um empecilho para que o entrevistado Paulo também encarasse o BI como uma porta de entrada alternativa para a UFBA.

“(…) Uma amiga minha comentou comigo que havia a possibilidade, já que eu ia fazer o Enem, que eu poderia me inscrever para entrar na UFBA. E a primeira coisa que eu pensei, eu falei ‘Bom! Ufba, e gente pode tentar, né?’”. (Paulo, INSER, entrevista pessoal, 06/08/2015)

Podemos perceber que o objetivo de ampliação de acesso às universidades federais é alcançado quando novas vagas são oferecidas, proporcionando o acesso de pessoas que antes não acreditavam nisso como uma realidade possível. Ao ampliar o acesso, a universidade rompe com um padrão de público elitizado e das classes médias, modificando uma realidade persistente. Podemos inferir que a entrada pelo BI se soma as demais estratégias aderidas pela UFBA e induzidas pelo governo federal em relação à ampliação do acesso de uma população que não se sentia preparada para as exigências seletivas de uma universidade de seu porte, por exemplo, a adesão a reserva de vagas para estudantes advindos de escolas públicas, por raça/cor e de etnia, quilombolas e indígenas.

Ultrapassando as questões de expectativas e preparo, essa inclusão de estudantes com experiências prévias e idade mais avançada se afina com os dados encontrados por Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes & Dantas (2013), que avaliaram o perfil dos ingressantes nos BIs da UFBA nos anos de 2010 e 2011. Esta análise demonstrou que houve um número significativo de pessoas que havia se afastado dos estudos há muitos

anos, participantes ou não do mercado de trabalho, que acessaram a universidade via BI. Esse número apresenta um destaque mais significativo especificamente no BI de Humanidades, no qual um maior número de estudantes acima dos 24 anos ingressou, enquanto o BI de saúde apresenta estudantes mais novos.

Para os pesquisadores, esse número demonstra que o BI se apresenta no cenário universitário como uma possibilidade de ingresso no ensino superior para pessoas que não se inseriram após a conclusão do ensino médio e para pessoas que não consideravam o acesso ao ensino superior como um acontecimento “natural” e imprescindível, como é visto em alguns segmentos sociais (Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes & Dantas, 2013). É emblemático o discurso de Marta que, para além da não naturalização do acesso ao ensino superior, por ser mulher, também afirma não ter sido reforçada para estar no mundo universitário, já que, como mulher, sua maior atenção deveria ser para o matrimônio e o cuidado com filhos. A entrevistada destaca que o pai sempre foi um importante incentivador para os estudos e para a leitura, porém os reforços e os modelos de feminino de sua época, como era o caso da sua mãe, estavam relacionados ao matrimônio, aos cuidados com a casa e os filhos.

“Mas digamos assim, eu não fui uma pessoa, na minha infância, na minha adolescência, reforçada para entrar na universidade. [A naturalização e necessidade de ter uma profissão não era forte] porque eu fui criada ainda em um ambiente que talvez a ideia do feminino, é a ideia do feminino para o casamento, né?” (Marta, VIVEN, entrevista pessoal, 01/12/2015)

Cabe destacar ainda que, apesar de o BI ter sido uma formação desenvolvida a partir do projeto de democratização do acesso ao ensino superior e ter sido importante para a diversificação e aumento do número de estudantes no ensino superior (Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes & Dantas, 2013), possibilitando o acesso de novos segmentos da população à universidade, esta graduação atraiu diferentes perfis de interessados por motivos dos mais diversos, membros com perfis sociodemográficos dos mais variados, não se prendendo à um perfil de ingressantes que antes não possuía acesso às universidades. Esse tópico será discutido na seção seguinte.

4.1.2 Conhecimento sobre o BI antes da entrada na universidade

Com a adesão da UFBA ao REUNI e a implantação parcial do regime de ciclos, a seleção para o BI abre o acesso de novos estudantes para a universidade, mas essa entrada, tida por muitos como uma possibilidade de ingresso, traz consigo o desconhecimento sobre uma nova modalidade de ensino em processo de desenvolvimento.

Para três dos entrevistados (Paulo, Henrique e Lorena), a inserção no BI se deu por conta do interesse de ingressar em uma universidade federal. Dois deles (Paulo e Henrique) desconheciam as propostas desse bacharelado e se inscreveram para a seleção influenciados por outras pessoas, por exemplo, professores de ensino médio. Enquanto Lorena, que buscava opções de trabalho em Salvador oriundo do interior e insatisfeita com sua formação anterior em Letras, se candidatou especificamente ao curso do BI diante da possibilidade de utilizar seu score do Enem, já que, segundo relata, os cursos da UFBA que permitam acesso a partir do score eram os BIs.

Desde a implantação dos BIs na UFBA, os estudantes dos BIs foram selecionados por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não mais pelo processo seletivo tradicional, o vestibular. Esta adesão parece ter incentivado um conjunto de candidatos a chegar à universidade pública, inclusive aqueles que não acreditavam nesta possibilidade. Lima, Coutinho, Andrade & Lopez (2016) consideraram que esta adesão também gerou insegurança nos candidatos aprovados sobre a capacidade de interagir satisfatoriamente com as exigências desta modalidade de formação interdisciplinar e temor de não acompanhar os componentes curriculares. Nesta direção, analisaram os históricos escolares de estudantes do BIs que fizeram a transição para o CPL-Psi e compararam com os históricos dos estudantes que ingressaram diretamente pelo vestibular para este mesmo curso. Concluíram que os egressos do BI acompanharam satisfatoriamente os componentes curriculares da matriz curricular do curso de Psicologia, sem diferença significativa em relação às médias de aprovação (notas) entre os grupos, respectivamente 8,0 e 8,2. Este resultado reforça a ideia de que reações iniciais negativas de colegas e professores de outras unidades sobre os estudantes dos BIs alimentavam uma construção social conduzida pelo preconceito e discriminação.

Tais achados estão em conformidade com os resultados de outras pesquisas (Mazoni, Custódio e Sampaio, 2011; Teles, 2015) que também apontam para o BI como uma opção de entrada na faculdade já que, conforme destaca Mazoni, Custódio e Sampaio (2011), em 2009 esse era um curso novo e não havia qualquer experiência social anterior que auxiliava nesta tomada de decisão. Conforme os relatos dos entrevistados Paulo e Henrique, esse desconhecimento parece permanecer também na segunda turma. Um dos motivos apresentados por Teles (2015) como atrativo nessa escolha foi o número elevado de vagas, em concordância com o real aumento de vagas proporcionado pelo BI.

Os BIs da UFBA ofertaram em seu total 900 vagas no ano de 2009 e 1300 vagas no ano de 2010. Em relação à concorrência, em 2009 esse número foi de 4,5 candidatos/vaga e, em 2010 8,4 candidatos por vaga (UFBA, 2013). Considerando a concorrência de cursos de progressão linear, no ano de 2010⁶, por exemplo, o curso de Psicologia, ofertando apenas 90 vagas, registrou uma concorrência de 14,91 candidatos por vaga. Vale ressaltar que com a implementação dos BIs da UFBA, o Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) determinou que todos os CPLs deveriam reservar, pelo menos, 20% de suas vagas para os egressos do BI (Resolução CAE, 06/2011). Em 2012⁷, quando houve a conclusão das primeiras turmas do BI e a transição de alguns desses para o CPL, as vagas ofertadas para os não concluintes do BI caíram para 72 e a concorrência foi de 15,14 candidato/vaga, maior do que a concorrência de 2011⁸ para o curso que havia sido de 12,88 candidato/vaga, mais próxima da concorrência registrada em 2010 (14,91 candidato/vaga).

Os números demonstram o mesmo achado apresentado por Teles (2015) sobre o número significativo de vagas como um fator na escolha pelo BI. Ao mesmo tempo em que corroboram com os achados da pesquisa que apontam para o BI como uma possível entrada facilitada na universidade.

Por outro lado, a entrada da entrevistada Maria teve como influência o contato com um professor do curso de Enfermagem e que acreditava na proposta do BI. O contato com esse professor despertou o seu interesse.

⁶ http://download.uol.com.br/vestibular2/concorrenca/ufbPaulo010_cpl.pdf

⁷ http://www.vestibular.ufba.br/docs/vest2012/relatorio_concorrenca_CPL.pdf

⁸ http://download.uol.com.br/vestibular2/concorrenca/ufba_2011_tradicionais.pdf

“[nome do entrevistado suprimido], é um curso muito bom, que prepara o aluno pra o ambiente, pra que ele conheça a faculdade, daí ele possa escolher um curso... Ele entra em uma área que ele acha que se identifica, mas não é... ele pode mudar’ e aquilo ali, eu disse, poxa... eu já vinha com essa inquietação do curso de Enfermagem. Como eu sempre fui área 1 eu disse: ‘tem algo em mim aí que eu preciso fazer esse BI. O BI me chamou atenção’ (Maria, CONHE, entrevista pessoal, 14/07/2015)

Vieira (2015) aponta que os professores são identificados como atores nesse processo decisório, atuando como canais de informação e se comportando como importantes peças na escolha pela graduação por também atuarem como formadores de opinião.

Além disso, podemos inferir que o desejo de ingresso na faculdade desde a conclusão do ensino médio, aliada às inquietações vividas por conta da experiência no curso de Enfermagem, motivaram Maria a buscar um curso que, segundo as informações cedidas pelo professor, preparava o estudante para a Universidade, para o ambiente acadêmico, existindo a possibilidade de mudança do curso caso o estudante não se identificasse. Considerando ainda o investimento que a estudante empreendeu para a aprovação no vestibular para o ingresso no curso de Enfermagem, abdicando do seu trabalho, realizando cursinho pré-vestibular, preparando-se para o exame e ingressando em um curso que não atingiu suas expectativas, a entrevistada sentiu-se atraída pela oferta.

Como destacado acima, outros motivos levaram os entrevistados a pleitearem vagas no BI. A entrevistada Carla foi motivada pela proposta de interdisciplinaridade.

“Então, quando eu soube da proposta do BI eu fiquei apaixonada, porque era justamente essa vivência na faculdade interdisciplinar que eu queria”. (Carla, CONHE, entrevista pessoal, 14/10/2015)

O Bacharelado Interdisciplinar possuía, desde 2008, ano do seu primeiro projeto pedagógico (UFBA, 2008) uma definição de curso de formação universitária interdisciplinar, desenvolvido para ser uma modalidade de graduação voltada para a formação geral humanística, científica e artística com o aprofundamento em um campo do saber, com objetivos de desenvolver competências e habilidades fundamentais para o seu processo de aprendizagem ao longo da vida, bem como sua inserção social. O que podemos inferir é que mesmo sendo uma proposta nova, esse curso despertou a

curiosidade de alguns estudantes que aceitarem o desafio do novo, enxergando o BI para além de uma mera porta de entrada para a UFBA.

“E o que me interessou... porque sobre o curso a gente não sabia muito, mas o que mim interessou naquele momento foi porque tinha escrito lá algo assim, uma área de concentração né? De atendimento psicossocial. Esse nome me atraiu, não foi nem a Psicologia em si, nem o BI que eu nem sabia como era”. (Marta, CONHE, entrevista pessoal, 01/12/2015)

Marta, por sua vez, se interessou não pela proposta global do bacharelado, a qual ainda não tinha conhecimento, mas sim com uma das possibilidades apresentadas a partir do folder informativo sobre o BI em um curso preparatório para o Vestibular, o “Universidade para todos”, relativa à área de concentração com foco na atenção psicossocial⁹.

A pesquisa de Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes e Dantas (2013) aponta que os principais ensejos que motivaram a decisão pela nova proposta foram: a possibilidade de uma formação aberta, com maiores chances de inserção no mercado de trabalho (sendo o motivador de 48% dos entrevistados em 2010 e de 36,6% em 2011), a importância da experiência do BI antes do ingresso em um curso tradicional (36% em 2010 e 27,1% em 2011), obter a formação pessoal desejada (24% em 2010 e 17,1% em 2011) e, por fim, acreditar que seria um ingresso mais fácil (22% em 2010 e 11,8% em 2011).

Os motivos de busca e interesse pelos BIs, nos discursos dos nossos entrevistados, estão em consonância com as pesquisas realizadas por Mazoni, Custódio e Sampaio (2011) e por Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes e Dantas (2013). Além dos aspectos destacados por essas duas pesquisas, o interesse por um currículo amplo, flexível e diversificado, que contemplasse objetivos para além dos profissionalizantes também estão presentes nas entrevistas realizadas por Santos (2013) e em conformidade com o que foi discutido acima.

Por outro lado, a proposta do novo também causou estranhamento e desconfiança, sendo recebido com resistência por alguns e ser visto como algo negativo.

⁹ Esta foi uma AC denominada de Atenção Psicossocial, esboçada pelo IPS/UFBA, que não foi implementada e sim substituída pela AC Estudos sobre a Subjetividade e Comportamento Humano (AC-ESCH), construídas com concepções diferentes, mas que era mais operacionalizável (AC-ESCH) e articulava mais a transição para o CPL do que a AC sobre atenção psicossocial, de acordo com a comunicação pessoal de uma professora do IPS/UFBA.

“A primeira coisa que eu soube sobre o BI foi de forma muito negativa... um colega disse que a intenção seria fazer da universidade uma escolinha de segundo grau... eu fiquei muito chateada com essa informação... ‘poxa, como é que transformou a universidade nisso, escola de segundo grau’, que os cursos seriam assim... sem valor, sem qualidade, tal...” (Lorena, CONHE, entrevista pessoal, 26/05/2014)

A partir do discurso de Lorena podemos inferir que o BI, por ser uma proposta de formação universitária geral, sem foco na profissionalização parece ter sido rotulado erroneamente como uma formação “sem valor”. Podemos inferir também que, por ser uma formação com possibilidade de ingresso em um curso de progressão linear, o BI foi considerado apenas como uma continuidade da escola de segundo grau.

Como discutido no capítulo um, existe uma diferenciação entre profissão e ocupação. Essa diferenciação é importante na compreensão da proposta do BI por, como dito, essa não ser uma graduação com o foco na profissionalização, visando uma formação geral. A profissão se caracteriza por ser uma especialização, como afirma Freidson (2011) e possui uma posição elevada nas classificações de força de trabalho. Como aponta Teixeira (1963), uma profissão se caracteriza como o uso de uma parcela do conhecimento humano por pessoas habilitadas, as quais foi permitido esse privilégio. Essas ideias apontam para a relevância social conferida às profissões, para além do seu significado em termos de aplicação de conhecimento.

Por sua vez, a ocupação refere-se a qualquer atividade destinada a um fim específico, relacionado ou não ao mercado formal de trabalho, podendo ser remunerada ou não (Krawulski, 1998), não carregando consigo o caráter da especialidade. Dessa forma, essa diferenciação e os “preconceitos” entre profissão e ocupação podem estar atreladas aos questionamentos sobre o BI e seu caráter não profissionalizante, apresentando-se como uma formação geral. O discurso de Lorena aponta, como discutido por Lima, Coutinho, Freitas, Dahia, Amazonas & Alencar (2015), para uma postura que atribui especial valor a uma profissionalização esperada, mesmo contraditória ao projeto pedagógico do BI.

Além disso, o BI, por estar atrelado ao programa de acesso e permanência à universidade, permite inferir que tenha sido erroneamente compreendido como uma espécie de formação secundária para “corrigir” a defasagem dos estudantes oriundos de escola pública. Esta inferência parece se contradizer a partir de uma impressão

compartilhada por Marta que, afastada há muitos anos do contexto educacional, decidiu, mesmo já tendo concluído uma primeira vez o ensino médio, refazê-lo por uma segunda vez, o que, em sua opinião não impactou em nada na sua inserção universitária, conforme relato:

“Para você ter uma ideia, eu voltei a estudar, voltei a fazer o meu ensino médio todinho de novo, porque eu já tinha em 1988, mas eu fiz de novo meu ensino médio em dois anos, naqueles projetos de dois anos aí entrei no cursinho, então para eu entrar na Universidade eu quis assim, primeiro voltar para esse espaço, né? Mesmo não precisando, eu gostei e tal, mas eu não diria assim que fazer aquele curso de novo, do ensino médio, me ajudou a fazer a prova da universidade. Até como um conselho também, eu não diria que me ajudou, mas eu acho que de certa forma, foi um amadurecimento, porque eu quis sim”. (Marta, CONHE, entrevista pessoal, 01/12/2015)

Para a estudante, esse processo serviu como uma reaproximação do contexto educacional, do qual ela estava afastada formalmente há muitos anos por conta do nascimento das três filhas e não como um auxílio no processo de seleção para a entrada na universidade.

Tais questões corroboram também com o desafio do novo, com a tentativa de inserção de um novo modelo de formação universitária em um sistema de ensino consolidado e historicamente rígido, com pouco diálogo com a interdisciplinaridade (Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011).

Sobre esses posicionamentos negativos, outros aspectos podem ser observados no que foi dito por Sofia. A entrevistada conheceu primeiramente o BI através do seu irmão, que se candidatou e foi aprovado para o BI de Saúde. Neste ponto, cabe destacar que esta influência está em consonância com a pesquisa realizada por Vieira (2015), que aponta como importantes atores na influência familiar pela escolha do BI, os irmãos. Segundo o seu relato, a decisão do irmão em cursar o BI, sendo considerado um estudante inteligente e que desejava cursar Medicina, foi alvo de críticas e resistências por parte dos diretores e professores de sua escola:

“Quando ele resolveu fazer o BI, teve aquele preconceito todo, a escola não aceitava porque ele já tinha feito outros vestibulares, já tinha passado em vários outros vestibulares. E tinha aquela coisa, BI era um curso novo. Ninguém tinha feito ainda. Ai ele falou: ‘não, mas em seguida eu vou pra Medicina, que é o que eu quero’ e ai a diretora falava: ‘como é que você vai pra Medicina se, tipo, a

gente nem sabe como é o procedimento, como vai ser essa seleção e tudo mais?”. E ai eu sei que ele veio.”. (Sofia, CONHE, entrevista pessoal, 18/04/2014)

Essas resistências ao novo e às mudanças propostas pela universidade foram relatadas também por Mazoni, Custódio & Sampaio (2011) que atrelam o contexto de surgimento e inovação dos BIs, modalidades que foram se definindo ao longo da vivência das experiências das turmas iniciais a um sentimento de incerteza e insegurança para os estudantes, que não possuíam inicialmente informações, por exemplo, sobre como seria o ingresso nos cursos de progressão linear. O estudo de Lima, Coutinho, Freitas, Dahia, Amazonas, & Alencar (2015) analisa as repercussões e desafios postos com a implantação dos BIs, questionamento a possibilidade da universidade aderir ao sistema integral de ciclos, a partir dos relatos de um dirigente, estudante e coordenadores do IHAC, que se remetem aos mesmos enfrentamentos fundamentados em incertezas, tensões, disputa de poder e resistências entre os representantes que defendem cada um dos dois modelos educativos vigentes na UFBA. Como também foi observado por Andrade (2014), estes processos, questionamentos e (in)definições inerentes ao processo de construir um novo modelo de graduação produziram sentimentos de desamparo e insegurança, que repercutiram também nos índices de evasão.

4.1.3 A percepção da formação universitária no BI

As trajetórias dos estudantes demonstram que havia pouca ou nenhuma informação sobre o BI, porém mesmo esse sendo um curso em desenvolvimento e novo para funcionários, professores e estudantes, o BI permitiu que esses estudantes que desconheciam essa modalidade de graduação, não só a conhecem-se como também experienciassem a universidade de forma bastante rica.

Uma das riquezas iniciais da experiência da universidade é o que Coulon (2008) denomina aprender o “ofício de estudante”. Para este autor, ser estudante é um status social provisório que dura apenas alguns anos, diferente de uma profissão ou ofício. A aprendizagem do papel de estudante está atrelada ao movimento de permanência ou evasão do ensino superior, já que essa busca está atrelada ao processo de se reconhecer como um deles, como um universitário e não ser eliminado ou eliminar-se por ser um

estrangeiro nesse contexto. Assim, a vida universitária se coloca como um processo transitório, em que se aprende o ofício, dominando ferramentas, identificando e aprendendo suas regras. O autor recorre a identificação de etnométodos (modos cotidianos construídos socialmente de explicar e conduzir a vida de cada grupo) na experiência de tornar-se universitário, atribuindo aos desafios encontrados pelos estudantes, que quando não intransponíveis, podem gerar evasão. Nesta direção, Coulon (2008) ressalta que a instituição deve estar atenta à aprendizagem do “ofício de estudante”, principalmente nos primeiros semestres, quando ocorrem altos índices de evasão.

“O ambiente da universidade é totalmente diferente da época da escola, e não tem mais cobrança, do que você tem que fazer ninguém mais te controla, você mesmo é responsável pelo que você escolhe e os resultados que você tem”. (Alice, PEBI, entrevista pessoal, 10/04/2014)

O BI, e sua proposta de formação inicial, pode ser considerado como uma ferramenta nesse processo de tornar-se um estudante universitário, promovendo uma formação ampliada e que aproxime o estudante dos contextos interdisciplinares (Mazoni, Custódio e Sampaio, 2011), anterior à possibilidade de escolha de uma formação específica.

“Foi uma perspectiva completamente deturpada do que eu esperava do que fosse o BI, porque saúde, eu achava que ia pegar várias disciplinas de saúde, mas, quando eu vi a proposta eu esqueci tudo isso, eu me apaixonei. (Risos) (...) o BI ele quebra um pouco isso [estrutura fechada dos CPLs], você vai e volta. Você circula por vários lugares, não tem um lugar só seu. Você pode tá em lugares diferentes... (...) E eu acho que o mais legal é não ter esse prato pronto. Feito.” (Ana, PEBI, entrevista pessoal, 17/11/2015)

“E aí eu fui experimentando, experimentando, aprendi que eu poderia experimentar ainda mais, né? Tipo, podia experimentar a Ufba toda, e aí amei, fiquei apaixonado, me formei, mas queria ficar mais um pouco”. (Paulo, PEBI, entrevista pessoal, 06/08/2015)

O decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI, apresenta em seu artigo segundo, as diretrizes desse programa. Entre elas, em seu inciso II, é apresentada a diretriz que incentiva mudanças na matriz curricular, estimulando a mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e de títulos que permitam

itinerários formativos, a partir do aproveitamento de créditos e circulação de estudante entre instituições, cursos e programas de educação superior.

O BI, como parte integrante do REUNI, foi organizado a partir de suas diretrizes sendo construído baseado em uma característica que permite ao estudante o acesso a áreas diversas dentro do universo acadêmico. Ao promover contato preliminar com as áreas de estudo, o BI apresenta ao estudante as diversas possibilidades de seguimento no seu percurso acadêmico, permitindo que a passagem por este ciclo básico proporcione uma visão mais ampla sobre áreas, e também um preparo suficiente para a continuidade dos estudos caso o estudante decida (Mafra & Souza, 2013). Além disso, ele apresenta ao estudante a Universidade e seus moldes de funcionamento, diferenciados do modelo de ensino do ensino médio e da formação escolar.

Os conteúdos verbalizados por Paulo e apresentados acima demonstram a trajetória de um jovem, oriundo de escola pública, que havia acabado de concluir o ensino médio e ainda não tinha definições sobre o seu futuro profissional. A entrada na UFBA através do BI permitiu que ele “experimentasse” a universidade, conhecesse as diferentes áreas, diversos componentes curriculares e pudesse conviver com outros no ambiente acadêmico.

Essa vivência da universidade é relatada também por Henrique, este quando se remete à sua experiência no bacharelado, estabelece uma comparação com o ambiente que experienciou na faculdade particular na qual cursou Psicologia antes da entrada no BI.

Assim, em comparação, inevitável fazer, lá na [nome da faculdade suprimido], de turma, de impressão que tem dos estudantes... Do colega, na [nome da faculdade suprimido] tocava sinal (Risos). Então... Recém saído também do ensino médio. (Henrique, PEBI, entrevista pessoal, 06/08/2015)

A experiência prévia do entrevistado em uma faculdade particular faz com que ele estabeleça diferenças sobre o contexto universitário. O entrevistado não desenvolveu com profundidade sua visão sobre esta faculdade, mas por coincidência, eu também estudei nesta faculdade no mesmo curso. Nesta direção, compartilho a minha própria visão sobre este espaço acadêmico. A faculdade na qual o entrevistado iniciou o curso de Psicologia estava localizada em um antigo prédio, onde funcionava um colégio, ainda mantendo o “sinal”, a sirene que demarcava os horários de início e fim das aulas

além do “intervalo” ou “recreio”. Por ser uma faculdade pequena, em que no período matutino, único período do curso de Psicologia, os estudantes deste só estabeleciam contato com os estudantes do curso de Direito, resultando em um contingente de pessoas reduzido se comparado com os números de uma universidade de grande porte. Apesar de serem apenas dois cursos, não havia qualquer intercâmbio entre os cursos, em salas de aulas ou em atividades comuns. Essa faculdade seguia um molde de ensino no curso de Psicologia voltado para a atuação clínica, com a forte influência do Behaviorismo, linha de atuação comportamental, influência essa marcante por conta do quadro docente.

Em comparação com o ambiente universitário da UFBA, principalmente no Campus de Ondina, onde, primariamente ocorriam as aulas obrigatórios do BI, o entrevistado compara a faculdade anterior à uma escola.

“Parecia bastante uma escola [faculdade privada]. E aqui [UFBA] uma diferença gritante de lá. Quantidade de estudantes, bem heterogêneos. E coroas [gíria que designa pessoas mais velhas] que estavam querendo fazer uma graduação... E assim, de entrar na UFBA... E jovens também (...)” (Henrique, PEBI, entrevista pessoal, 06/08/2015)

Para além de ter sido implementada em um antigo prédio escolar, a existência do “sinal” e os moldes de funcionamento da faculdade, com poucos discentes influenciavam a sensação de proximidade com o ensino médio, modelo de educação no qual o entrevistado estava ambientado. Para além, o BI permitiu que diferentes públicos ingressassem na universidade diante das suas medidas de ampliação do acesso e do oferecimento de vagas no período noturno. Por todas essas questões, corroborando com Mazoni, Custódio e Sampaio (2011), o BI atraiu estudantes de características das mais variadas, jovens, adultos, pessoas mais maduras, pessoas que almejavam o ingresso em algum CPL ou mesmo pessoa que buscavam apenas ampliar os seus conhecimentos, sem o objetivo da profissionalização.

Diante dessa heterogenia, podemos inferir que essa mudança de perfis dos egressos, marcado pela diversidade, por si só já enriquece a vivência do BI, permitindo que pessoas de diferentes classes sociais e idades interajam e experienciem a universidade por motivos dos mais diversos.

“Então, foi algo bem bacana porque a primeira turma de Artes na UFBA foi bem... Foi encontro, assim... São pessoas, realmente, profissionais da área, eram poucos alunos que eram novos, né, na faixa de vestibulandos... Tava em busca, primeiro porque era algo novo e que chocava na época, (...) assim, era bem visível, pessoas que tinham trajetórias artísticas e também não se encaixavam, eram músicos, que não tinham muito a ver com a escola de música da UFBA... E foi bem bacana, assim, foi uma experiência muito gratificante. (Carla, PEBI, entrevista pessoal, 14/10/2015)

“Você chega, e pensa na Universidade, você pensa naquela calourada, dos meninos mais novos. Aí encontro pessoas da minha idade, aquela coisa bem diversa, então eu fiquei muito... fui tomado por um ‘apaixonamento’ quando eu cheguei aqui na universidade”. (Marta, PEBI, entrevista pessoal, 01/12/2015)

Para além das diferenças e características de perfis, o BI foi proposto como uma modalidade de ensino ampliada e crítica com o objetivo de desenvolver competências, habilidades e atitudes, ampliando o conhecimento (Teixeira, Coelho & Rocha, 2013). Essa proposta de apresentar ao aluno uma infinidade de possibilidades e áreas de conhecimento pode ser observada no discurso de Maria.

“Cursei o BI de C&T porque sempre fui área 1, achei que ia fazer engenharia ou qualquer área 1, ser professora, coisa assim... mas no primeiro semestre eu já me encantei com matérias que eu nunca tinha até então entrado em contato, como, por exemplo, Letras”. (Maria, PEBI, entrevista pessoal, 14/07/2015)

Maria, com formação técnica em química, iniciou o BI de Ciência & Tecnologia por ele estar próximo aos cursos das ciências exatas, mas, ao experienciar as diferentes áreas e conteúdos proporcionados pelo BI, entrou em contato com conteúdos diversos, bastante antagônicos dos conteúdos trabalhados em sua formação e contexto profissional, fomentando o seu interesse por novas temáticas. Esse contato permitiu que ela, oriunda de uma formação técnica e familiaridade com as ciências exatas, conhecesse componentes curriculares da área de Letras, por exemplo, ampliando o seu contato com outras áreas do conhecimento e enriquecendo sua trajetória universitária.

O Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, artigo segundo, inciso IV, incentiva a diversificação de modalidades de graduação, enfocando principalmente aquelas não focadas na profissionalização precoce e especializada. Ao promover novas modalidades de graduação, como o BI, incentivando modalidades que não tenham a profissionalização precoce como seu objetivo primário, o REUNI auxilia no

desenvolvimento de discentes, ao invés de profissionais especializados, enriquecendo trajetórias de pessoas que experimentam a universidade e a pesquisa, que interagem com diferentes pessoas e diferentes conhecimentos, ampliando seu olhar sobre o mundo.

“No BI, ele te exige mais, o professor te exige mais de você trazer sua realidade. Até mesmo nas práticas que a gente faz na sala de aula. Tipo assim: faça algum trabalho e o que isso tem a ver com seu cotidiano, com a sua realidade.”. (Alice, PEBI, entrevista pessoal, 10/04/2014)

O projeto pedagógico dos BI construído pela UFBA discute, ao apresentar o objetivo geral da proposta, as mudanças decorrentes da evolução da sociedade e da necessidade da universidade se atualizar para acompanhar tais transformações. Dentre essas atualizações, estão os modelos de formação acadêmica já consolidados e as transformações nos processos de trabalho. A partir da década de 1960 houve a construção de uma relação direta entre o investimento em educação e o enriquecimento global da sociedade. Nos anos 1970, a percepção é que os concluintes não correspondiam aos postos de trabalho, de forma quantitativa ou nas competências alcançadas. No início do milênio seguinte, a relação entre a educação superior e o mundo do trabalho voltam a ser tema de importância (UFBA, 2008).

O projeto pedagógico dos BIs cita os Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 1999), conferência realizada em Paris no ano de 1998, como fonte importante que versa sobre as competências esperadas dos egressos da educação superior para o mundo do trabalho, marcado, como destacado, pela imprevisibilidade. Além das características, o relatório defende a consolidação da educação superior ultrapassando as especializações profissionais tradicionais, já que os diplomados se diferenciam socialmente dos não diplomados pelas possibilidades, pelo poder e riqueza, propiciando um olhar externo e crítico sobre suas especialidades. O documento traz argumentos que fundamentam a defesa de formações e fundamentos gerais e segundo o projeto esses argumentos são:

“(1) Os conhecimentos profissionais especializados tornam-se hoje rapidamente mais obsoletos do que no passado; (2) Os campos de competência de um grande número de profissões ou funções nas empresas e órgãos públicos não são nitidamente delimitados, mas se definem em relação aos conhecimentos

emanados das diferentes disciplinas acadêmicas e (3) Pessoas que aprenderam a ser flexíveis e adquiriram formação geral são consideradas mais aptas a se adaptar mais facilmente a tarefas novas e inesperadas e a enfrentar crises de emprego” (UFBA, 2008, p. 14).

Pesquisas brasileiras corroboram com tais constatações, como as citadas no referido projeto pedagógico do BI, a saber Fernandes e Narita (1999), Catani, Oliveira e Dourado (2001) e Santos (2001), tratando sobre os campos de ação e as competências do mundo do trabalho.

Segundo Gondim (2002), a desconexão entre a educação universitária e a inserção no mercado de trabalho é atribuída à falta de clareza do perfil profissional exigido no mundo contemporâneo. Esta desconexão interfere negativamente na elaboração de planos futuros mais sólidos. O despreparo profissional está associado às oportunidades e à qualidade de exercício prático oferecidas durante formação universitária, percebida como insuficientemente articulada com a formação científica e profissionalizante, o que compromete tanto o perfil quanto a inserção em práticas profissionais que questionam os limites rígidos entre alguns campos de atuação.

Estas pesquisas fundamentam um projeto de formação geral, como já ocorre em outros países, mais próximo da realidade atual, preparado para a flexibilidade e a mobilidade necessárias nos contextos laborais, sendo apontado como modelo de educação para um futuro próximo. Outro aspecto importante é a interdisciplinaridade, "definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares, a interdisciplinaridade tornou-se uma exigência dos currículos contemporâneos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais” (UFBA, 2008, p. 16).

“Há uma preparação na realidade lá [no BI], uma preocupação de você estudar a língua, de você ter uma oficina de textos, a gente depois tem uma oficina de textos em saúde no caso. Então tem toda uma preparação. Quando eu comento isso com os colegas [do CPL de Psicologia], eles dizem ‘mas a gente não tem’ por exemplo, ‘faça uma resenha.’ Sim. Aquela resenha que eu fiz no ensino médio que vai colocar aquela estruturazinha... Não é. Quando chega aqui o professor tem uma visão mais crítica, você tem a ABNT que você tem que seguir, tem uma série de coisas que lá no BI a gente tem isso. Uma oficina voltada pra isso. Então é uma preparação já pra quem vai entrar na universidade, num curso desse, mais focado, mais fechado. Você já tem uma outra resposta

porque você já passou, você já teve essa experiência, né? Essa vivência”. (Ana, PEBI, entrevista pessoal, 17/11/2015)

“E o BI tem essa proposta, né, de você poder experimentar, viver e tudo mais. Tanto é que na grade deles, eles propõem que você tenha duas disciplinas como obrigatoriedade e duas disciplinas da área científica, mas, não especulam quais. Então você pode pegar qualquer uma (...) e é uma experiência ótima. Nos cursos mais fechados, você tem essa oportunidade, mas, não tão aberta quanto o BI e aí eu acho maravilhoso”. (Paulo, PEBI, entrevista pessoal, 06/08/2015)

Essa formação generalista, mas atenta às mudanças da sociedade e marcada pela flexibilidade é estruturada de forma que os estudantes tenham componentes curriculares obrigatórios, visando o desenvolvimento de uma visão crítica e pertinente da realidade, mas também conheçam áreas de conhecimento diversas, sem componentes pré-definidos ou uma matriz curricular engessada.

“Não é um curso profissionalizante, muita gente chega aqui com uma ideia de ‘poxa, você vai fazer o BI, você vai fazer o que depois, você não vai ter trabalho’ (...) Mas, eu vejo que é muito incentivado e eu senti dessa forma também, como um bacharel, você focar em pesquisa, por exemplo, conheço alguns colegas que foram direto para o mercado de trabalho. E eu acho que é um curso que prepara tanto nesse sentido, como pra entrar nos CPLs. Porque eu sentia em algumas disciplinas, eu sentia falta de uma discussão, por exemplo, que eu peguei aqui no BI e que lá [faculdade particular de Psicologia na qual ele iniciou o curso, mas desistiu após dois anos] teve que passar batido. Porque não dá tempo em uma disciplina. Porque tinha uma disciplina toda voltada pra isso, pra pensar no sistema público de saúde. E chega lá, só em Psicologia e Saúde que é uma disciplina do sexto semestre que vai falar rapidinho nas primeiras duas semanas”. (Henrique, PEBI, entrevista pessoal, 06/08/2015)

A partir do que foi dito por Henrique, podemos inferir que a proposta de um curso mais generalista e aberto propicia discussões mais amplas e pertinentes, aprofundando conhecimentos sobre o sistema público de saúde, para além do contexto da Psicologia, como citado pelo entrevistado. Ao mesmo tempo, o BI proporciona uma formação para o mercado de trabalho e para a atuação acadêmica, desenvolvendo áreas como a da pesquisa, importante atividade para a construção e o desenvolvimento do conhecimento científico do país. Este discurso reflete a amplitude de uma formação geral, abarcando diferentes esferas da sociedade, do mundo do trabalho e do conhecimento.

O relato de Bianca, entretanto, aponta para uma concepção contrária sobre essa formação ampla:

“Ai, pra mim foi um pouco frustrante, assim... porque a área de concentração 'estudos do comportamento humano e da subjetividade'. Eu achava que eu ia terminar o curso apta pra atuar nessa área do estudo do comportamento humano e da subjetividade, só que não... as matérias que eram oferecidas eram tudo solto, você pegava o que você quisesse, eu não senti que, se eu terminasse só o BI, e não fizesse direto pro curso de Psicologia, fizesse só o BI e recebesse o diploma bacharel de estudos do comportamento humano e da subjetividade, eu não me sentiria uma profissional apta pra atuar nessa área, porque o curso que me foi oferecido não me concedia essa formação, então eu acho que esse nome... não forma uma pessoa pra atuar...” (Bianca, PEBI, entrevista pessoal, 21/05/2014)

A experiência de uma graduação não será vista como igual para todos os estudantes, cada pessoa irá construir sentidos diferentes sobre as experiências vividas dentro do cenário acadêmico. Entretanto, o discurso da entrevistada Bianca pode ser analisado também como atrelado à ideia de universidade como um espaço profissionalizante, que prepara profissionais para o mercado e para o mundo do trabalho. Essa visão reduz os objetivos e os compromissos da universidade, restringindo seu espaço à formação e não à produção de conhecimento. Essa busca por estar “apto” a atuar em uma área específica se mostra como uma importante crítica que o BI, desde a construção do seu projeto, busca problematizar. Essa crítica se torna ainda mais fundamental quando considerado que a formação profissional não é a única função da universidade e possivelmente, não se configure nem como o papel mais importante no contexto acadêmico universitário (Coutinho, Lima, Jalil, Lopez, 2016).

Por outro lado, a crítica da entrevistada nos permite perceber que o BI não tem pretensão de substituir a formação que confere o grau de psicólogo(a) através de uma área de concentração. De fato, na proposta de AC-ESCH (Ips/Ihac, 2011), não é esperado que um egresso do BI “atue” na área de psicologia como atua um(a) psicólogo(a) que cumpriu todos os créditos exigidos pelas DCNs dessa área profissional. Nesta fase da formação geral, o(a) estudante do BI tem acesso aos componentes curriculares (CCs) do núcleo comum, e não aos CCs profissionalizantes, particularmente, os estágios supervisionados:

“O projeto de AC-ESCH foi desenhado em perspectiva aberta, atendendo às determinações gerais do Regimento Geral da UFBA que, no Art. 66 (Título VI, cap. I, seção D), estabelece para os currículos quatro princípios básicos: flexibilidade, autonomia, articulação e atualização. Deste modo, cada estudante poderá fazer o seu percurso, proveniente de qualquer dos quatro Bis e, na AC-ESCH, optar, com supervisão docente, por um percurso ainda mais singularizado” (IPS/IHAC, 2011, p.1).

Como pode ser visto na citação acima, a AC-ESCH busca seguir as normativas do Regimento da UFBA, na mesma direção da concepção dos próprios Bacharelados Interdisciplinares, possibilitando percursos acadêmicos singulares, no caso dos demais cursos de graduação (que inclui o de Psicologia) os mesmos princípios, somados as exigências das respectivas áreas profissionais.

4.2 Transição Bacharelado Interdisciplinar – CPL-Psicologia

Essa temática contempla a contribuições do BI na inserção do estudante no curso de Psicologia. Nela serão discutidas as descrições sobre as impressões, desafios e facilidades no momento de transição do BI para a Psicologia e repercussões para inserção no CPL, habilidades e competências adquiridas na formação interdisciplinar e as repercussões na transição para o CPL.

4.2.1 Contribuições do BI na inserção do estudante no curso de Psicologia

Por ser uma experiência nova, estudos sobre o Bacharelado Interdisciplinar ainda são escassos, como dito no primeiro capítulo sobre a revisão de literatura, mas nota-se um aumento do interesse de estudar essa modalidade de graduação nos anos de 2014 e 2015. Entretanto, é evidente a lacuna existente no contexto de estudos que abarcam o processo de transição do BI para um CPL. Durante levantamento da produção bibliográfica para a presente dissertação, não foram encontrados trabalhos que tenham diretamente problematizado transição como foco do estudo, exceto artigos decorrentes do projeto de pesquisa (Lima, Coutinho, Almeida-Filho & Sampaio, 2012),

do qual esta dissertação é um dos desdobramentos, por exemplo, Coutinho, Lima, Jalil, Lopez (2016) e Lima, Coutinho, Andrade, & Lopez (2016).

Estudos que abordam a temática (Teixeira, Coelho e Rocha, 2013; Macedo, 2014; Veras, Feitosa, Rocha & Macedo, 2015) o fazem de forma sucinta, relacionando a transição com dificuldades de execução e consolidação do projeto pedagógico do BI quando os estudantes decidem por continuar a formação universitária e cursar um CPL, destacando a urgência de pesquisas neste tema.

Os BIs representam uma possibilidade de renovação educacional, o que, consecutivamente, desencadeia uma reestruturação do ensino superior brasileiro. Cabe destacar que nesse processo de implantação e execução dos BIs, os cursos, considerados progressivos lineares, continuavam suas atividades com modelos e moldes de atuação diferenciados. Da mesma forma, a proposta de considerar o BI como um primeiro ciclo foi recebida com resistências, o que impediu a consolidação do sistema de ciclos como era previsto para a UFBA. Por esse motivo, o BI não foi considerado como porta de entrada única para a universidade, uma primeira etapa formativa para todos os estudantes, houve a manutenção do ingresso para os CPLs. Essa desintegração foi apontada como uma possível dificuldade para os estudantes do BI na continuidade de sua formação (Macedo, 2014). O receio se confirma no discurso de Alice:

“Uma coisa muito chata que eu observei assim nesse processo de transição do BI para Psicologia foi eles não pensarem uma lógica de inserção nessa transição do BI para Psicologia. Nós estávamos com o prato-feito, que chamam, que é uma grade curricular fechada do primeiro semestre pra entrar em Psicologia, sendo que nossa matrícula foi depois das pessoas de Psicologia, e já tinha uma semana de aula, (...) porque grande parte dos alunos já tinham pegado as matérias do primeiro semestre, aí ficou sem lógica dar esse prato-feito pra gente, esse prato-feito é pensado pra os alunos do CPL, e não pra nós, que já tínhamos feito toda uma trajetória. Isso atrapalhou bastante, (...) porque não tinha matéria disponível pra nós, assim, do semestre que a gente não tinha pegado ainda, então eu acho que isso tem que ser pensado pra nós, tem que ser revisto essa forma de inserção dos alunos do BI nos cursos de CPL, isso é muito importante. (Alice, ADAP, entrevista pessoal, 10/04/2014)

A partir dos dados discutidos por Macedo (2014) podemos inferir que não houve um descaso ou um não planejamento do momento da transição BI-CPL, como a entrevistada acreditava. A dificuldade foi integrar a proposta do BI à estrutura já existente da universidade, considerando as resistências para a reestruturação desse novo

modelo de ensino. Veras, Feitosa, Rocha & Macedo (2015), ao relatarem a vivência da implantação do BI de saúde na UFBA, apontam que essa é uma das três dificuldades percebidas a partir da implementação do BI, a dificuldade em realizar essa transição de forma coerente com o projeto pedagógico. Além dessa, os autores citam: (1) a relação político-institucional deficitária entre os BI e as demais unidades acadêmicas e (2) a oferta de vagas nos componentes curriculares das outras unidades acadêmicas ao alunado dos BIS.

Lima, Coutinho, Freitas, Dahia, Amazonas & Alencar (2015) analisando a implantação dos BIs na UFBA, destacam disputa de poder, sentido foucaultiano, entre diferentes grupos que aceitam a proposta e aqueles que ponderam a viabilidade e pertinência, gerando tensionamentos e resistências. As autoras concluem que “perspectiva do BI tornar-se o primeiro ciclo da formação universitária na UFBA está longe de poder ser considerada consolidada, mas tem gerado vigorosa revisão de normas e de regras há muito naturalizadas” (p.145). Essas resistências estariam associadas ao BI e ao modelo de formação vigente que privilegia a organização do conhecimento de forma disciplinar e a formação profissional voltada para a inserção no mercado de trabalho, promovendo uma fragmentação profissional nas diferentes áreas (Teixeira, Coelho & Rocha, 2013).

Nesse processo de transição, como destacado na implantação do BI de saúde, percebe-se uma dificuldade também quando os estudantes desejam ingressar no curso de Medicina, o qual possui uma demanda sempre maior do que o número de vagas. Com a implementação dos BIs da UFBA, como dito acima, o CAE determinou a reserva de, pelo menos, 20% de suas vagas para os egressos do BI (Resolução CAE, 06/2011). Entretanto, como no caso da Medicina que a demanda extrapola o número de vagas, ocorre uma seleção entre os estudantes através do coeficiente de rendimento, ou seja, uma média das notas adquiridas pelo discente ao longo do processo formativo do BI (Macedo, 2014; Veras, Feitosa, Rocha & Macedo, 2015). Sobre essa limitação de vagas, Veras, Feitosa, Rocha & Macedo (2015) apontam que o que ocorreu foi a consolidação de outro processo de vestibular, agora dentro da Universidade, com a seleção para os CPLs a partir do coeficiente de rendimento, o que enfraquece o projeto dos BIs.

A experiência recente e a inexistência de estudos sobre esta transição não apontam para outras perspectivas dessa vivência, porém, a partir do relato dos entrevistados no presente trabalho, podemos inferir que esses estudantes não encontraram apenas resistências e dificuldades nesse processo. Cabe destacar que por, em sua maioria, serem egressos da segunda turma dos BIs, esses estudantes não experienciaram o momento inicial e em adequação como vivido pela primeira turma, o que pode ter sido determinante para a não vivência árdua desses desgastes.

Para três dos entrevistados (Henrique, Alice, Lorena), a transição BI – CPL se desenrolou de forma gradual, se iniciando desde o contato com alguns componentes curriculares do programa de Psicologia e se consolidando após a transição, momento em que eles concluem o BI e concentram os estudos no CPL.

“A passagem foi gradual, então, você entra lá, nos primeiros semestres aqui no BI eu já podia pegar uma optativa e entrou seu nome, vamos nessa, vamos lá fazer alguma disciplina. Peguei Psicoterapia 1 quando eu estava no BI. Que é disciplina do oitavo semestre, então foi bem gradual, assim. Não foi de supetão. Já conhecia colegas...” (Henrique, ADAP, entrevista pessoal, 06/08/2015)

[Acho que o que mudou foi] a pertença. Você se sente... do grupo! Mais... do grupo do que antes, quando você não é do grupo. Eu não preciso fazer mais essa elaboração como eu fazia antes, 'mas eu também sou daqui, também é minha a universidade!', eu não preciso mais fazer essa elaboração, porque isso já tá oficializado (risos). (Lorena, ADAP, entrevista pessoal, 26/05/2014)

“Foi mais uma continuidade mesmo, eu já tava cursando as disciplinas de Psicologia... a única coisa que mudou eu me senti, agora assim eu tenho o meu lugar em Psicologia, (...) Então eu passei pro primeiro semestre. Então a única coisa que mudou foi isso, eu me senti mais segura. (...) Então acho que o que acontece é isso, um certo devir né, cada vez mais você vai se tornando psicóloga, agora eu já me sinto mais próxima do que é ser uma psicóloga do que início, graças a deus né? (risos)” (Alice, ADAP, entrevista pessoal, 10/04/2014)

O projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA apresenta, o perfil do egresso:

“O egresso do BI será um indivíduo 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” (UFBA, 2008, p. 24).

Os discursos de alguns dos entrevistados demonstram que esse perfil proposto em 2008, durante o desenvolvimento da proposta do bacharelado, se mostrou condizente com as suas experiências individuais. Analisando a entrada da Psicologia após a trajetória no BI, o entrevistado Paulo percebe a importância dessa experiência:

“Eu fico pensando muito, problematizando como seria [nome do entrevistado suprimido] se eu não tivesse entrado diretamente em Psicologia e [nome do entrevistado suprimido] no B.I, né? Agora. E é uma coisa que faz toda a diferença, porque no BI a gente aprende a problematizar, pensar, ter caráter interdisciplinar né? De você estar dentro de diversas áreas do conhecimento, trabalhando com isso. Eu acho que faz toda a diferença. Acho que eu mudei muito de quando eu entrei pra agora e eu sou muito grato ao BI por ter me proporcionado essa experiência. (Paulo, CONTRI, entrevista pessoal, 06/08/2015)

A visão positiva sobre a influência do BI na sua formação é notória também para a entrevistada Lorena:

“Eu acho que o BI contribui pra me constituir mesmo, pra eu não ficar engessada só focada na Psicologia, de ter noções de... outras formas de pensar o mundo. Os professores do BI não tem a mesma forma de ensinar que os professores de Psicologia, os conteúdos são diferentes, uma forma crítica de pensar a realidade”. (Lorena, CONTRI, entrevista pessoal, 26/05/2014)

A proposta de formação geral e ampla do BI, bem como uma formação interdisciplinar permite que os estudantes tenham contato com um número diverso de conteúdos, autores, temáticas e experiências, ampliando o seu conhecimento. O projeto pedagógico define algumas competências e habilidades gerais esperadas para o egresso, entre elas: capacidade de comunicação oral e escrita, como demonstrado no relato a seguir:

“Tem coisas que eu acho que a gente teve mais treinamento. A gente foi mais... como, por exemplo, essa necessidade de fazer resenha, de fazer interpretação de texto, como conhecer certas coisas... o curso mesmo, a formação do BI te dá esse conhecimento”. (Lorena, CONTRI, entrevista pessoal, 26/05/2014)

Essa mesma entrevistada apresenta uma observação sobre outras competências e habilidades esperadas, como a habilidade para trabalhar de forma autônoma e a capacidade de investigar. Tais características podem ser percebidas em sua entrevista e sobre a postura do aluno do BI em buscar, investigar e desenvolver-se para além do que é disponibilizado pelo professor:

“Você pode ficar no que o professor te deu que já é muito bom, ou você pode avançar... se você ficar só no que o professor te deu você já tem uma vantagem com relação àqueles alunos nunca cursaram uma graduação” (Lorena, CONTRI, entrevista pessoal, 26/05/2014).

Outra habilidade que merece destaque é a relacionada com a busca, o processo e a análise de informações procedentes de fontes diversas, que aliada a capacidade de autocrítica, permite que os estudantes entrem em contato com diversos teóricos e conhecimentos, articulando e construindo reflexões e novos conhecimentos.

“Os benefícios, eu acho que é a articulação de teorias diferentes, formas de ver o mundo diferentes. Teve umas matérias que eu gostei muito, estudos das sociedades, matérias nesse sentido que analisava a sociedade como um todo, a vida na metrópole... e isso me marcou muito, assim a coisa do estudo de gênero também... uma matéria que eu peguei 'introdução ao campo da saúde'... a gente foi instrumentalizado com algumas ideias, que não são propriamente da Psicologia, que ajudavam a articular com outras teorias que são da Psicologia, acho que enriquece, assim... a formação a gente olha a teoria com outro olhar”. (Alice, CONTRI, entrevista pessoal, 10/04/2014)

4.3 Escolha profissional

Essa temática contempla as seguintes categorias: (1) O BI como contribuição para a escolha profissional e 2) Contato prévio com a Psicologia como contribuição para a escolha profissional antes de ingressar no BI. Nesta seção refletimos sobre algumas influências no processo de escolha profissional, inicialmente, considerando aquelas que estão consolidadas em estudos neste campo de investigação, quando contamos com aportes teóricos e estudos empíricos em maior abundância. No segundo momento, refletiremos sobre o contato com a Psicologia como área de conhecimento e profissão, considerando a experiência dos entrevistados em relação a sua formação no BI e,

particularmente, a realização dos seus estudos neste primeiro ciclo, na área de concentração Estudos da Subjetividade e Comportamento Humano.

4.3.1 O BI como contribuição para a escolha profissional

A pesquisa realizada por Coutinho, Lima, Jalil & Lopez (2016) com a primeira turma de egressos do BI que migrou para o CPL de Psicologia concluiu que alguns entrevistados significaram o BI como uma oportunidade de realizar uma escolha mais segura e consciente, a partir do contato prévio com as diferentes áreas do conhecimento e com a Psicologia especificamente. Esses entrevistados consideravam o BI como um espaço de conhecimento e de experiência, dentro do contexto universitário, de uma etapa preliminar para a escolha profissional, amadurecendo a experiência acadêmica para posterior tomada de decisão sobre essa alternativa profissional. Os discursos dos nossos entrevistados animam a mesma construção social da primeira turma de egressos do BI em relação ao papel dessa formação no processo de escolha profissional:

“Será que ali, esse BI não é uma oportunidade de você ir experimentando um pouco, você decidir se é aquilo que você quer? Se você quer mesmo Medicina, se você quer Nutrição, se você quer Psicologia? Acho que é uma possibilidade de você passar pelos institutos, passar pela estrutura, né... (...) E passear por vários lugares. Isso eu acho que é fundamental. Principalmente pra o jovem que tá saindo tão cedo do ensino médio, tão inexperiente, sem saber realmente o que quero ou por essa influência que eu tive de meu pai, de dizer que eu ia ser médica e eu tive a possibilidade agora, adulta, madura, de escolher a Medicina e dizer ‘eu não quero fazer Medicina’. (...)” (Ana, BIEP, entrevista pessoal, 17/11/15)

“Porque, por exemplo, eu tinha feito vestibular pra universidade particular pra Psicologia [Na mesma época do BI]. Mas, também tinha feito o vestibular pra Fisioterapia. Então, eu não sabia muito bem o que eu queria. Então, o fato de eu ter experienciado no BI essas diversas áreas me fez também perceber o que eu realmente queria né. Onde eu queria me implicar”. (Paulo, BIEP, entrevista pessoal, 06/08/15)

Os exemplos de discursos dos dois entrevistados, que também aparece nas trajetórias de outros participantes deste estudo, reafirmam a influência no BI como uma oportunidade de amadurecer ou definir a escolha profissional. Vale ressaltar que a

estrutura curricular do BI permite também que o estudante se insira em uma pós-graduação ou uma licenciatura, para além de um curso profissionalizante.

A trajetória de Ana merece destaque nessa temática. A estudante não possuía tradição familiar universitária, mas era indicada pelos familiares como uma possível estudante de Medicina, por gostar de estudar, opção que era alimentou seu desejo desde a infância. Por conta da concorrência e por não achar que teria preparo para a seleção para Medicina, ela se inscreveu em Geografia e concluiu o curso. Sua inserção na Educação lhe fez seguir especializações na área de Psicopedagogia e, ao ingressar na universidade novamente, o faz no BI de Saúde. A influência familiar é colocada como preponderante nesse desejo por Medicina, influenciada pelo pai, pelo gosto em estudar e por ter uma madrinha parteira. Ao concluir o BI em Saúde, possuindo o escore suficiente para ingressar em Medicina, a estudante optou pelo curso de Psicologia, contrariando suas próprias expectativas.

Essa mesma entrevistada (Ana) aborda o período da adolescência como um momento de decisão sobre o seu percurso profissional, ao sair do ensino médio, com pouco conhecimento sobre a prática das profissões ou mesmo do contexto universitário. Como explanado por Paulo, a indecisão sobre a escolha profissional foi uma experiência vivenciada por ele, que se inscreveu em diferentes vestibulares e o BI teve um papel importante para que ele experimentasse os diferentes campos de conhecimento e então definir o seu percurso na Psicologia.

O BI atraiu um público heterogêneo com diferentes perfis e interesses além de idades bem diversas (Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011; Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes & Dantas, 2013). A influência nessa escolha profissional, como apontado por Ana, não esteve presente apenas na trajetória dos estudantes recém-saídos do ensino médio, mas também com pessoas adultas com experiências prévias e trajetórias acadêmicas e/ou profissionais prévias. A experiência do BI também foi destacada por Maria:

“Então, eu peguei várias optativas lá em cima de Psicanálise, várias. E aí eu ficava maravilhada. Feliz. Cada aula melhor do que outra. Cada professora, e eu via que eu tinha que avançar. (...) E eu agradeço ao BI, porque se não fosse o BI eu não teria conhecido porque, como eu já te disse, minha família não teve essas informações todas que é muito natural para algumas pessoas. Muita gente demora de chegar”. (Maria, BIEP, entrevista pessoal, 04/07/15).

O projeto pedagógico do BI (UFBA, 2008) ao discutir o modelo tradicional de ensino brasileiro, destaca como uma característica a necessidade de superar alguns efeitos negativos da decisão precoce sobre o percurso profissional. Como ocorre com alguns estudantes ao término do ensino médio, a decisão do percurso profissional é tomada de forma precoce (Vieira, 2015; Teles, 2015), não só pela idade cronológica em si, mas pela falta de informação consistente sobre as profissões e o mundo de trabalho (Vieira, 2015). A partir do discurso dos(as) entrevistados(as), podemos considerar que o conhecimento que os estudantes têm sobre a profissão de possível interesse é através de palestras em escolas, como apontado por Henrique, ou publicações que trazem algumas informações básicas sobre as carreiras, assim como ocorreu com Marta, além de meios de comunicações, a internet, professores e outras pessoas significativas (Vieira, 2015). O que nos permite questionar se esse conhecimento por si só é suficiente para essa decisão.

O BI apresenta um cenário novo em relação à escolha profissional quando insere essa decisão na universidade, uma escolha que antes era realizada do lado de fora do universo acadêmico (Vieira, 2015). Como destacado por Coulon (2009), a aprendizagem do “ofício de estudante” é um importante passo para a manutenção desse estudante no espaço universitário. Por isso, uma proposta de formação geral que permita uma maior flexibilidade ao estudante se coloca como uma importante ferramenta na tomada de decisão sobre a profissão ou mesmo sobre os seus interesses acadêmicos ou em ocupações futuras sem enquadre profissionalizante.

O discurso de Maria também permite uma reflexão sobre os processos de escolha profissional e suas influências quando os estudantes não possuem uma tradição familiar universitária consolidada. Como a noção de tradição familiar universitária estamos chamando atenção para o fato de que há novos estudantes universitários cujos pais não foram a universidade e alguns deles são os primeiros da família a ter oportunidade mais concreta de fazer o ensino superior. Atualmente, este acesso mais intensificado deste grupo populacional ocorre com a adoção de políticas educacionais afirmativas (IPEA, 2010). Sabe-se que o ensino superior é colocado como uma possibilidade de ascensão social (Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes & Dantas, 2013) e conseqüente melhoria da qualidade de vida das pessoas. Essa busca por melhorias e o desenvolvimento de acesso a um maior número de estudantes com as ações afirmativas

e de permanência permitiram que pessoas sem tradição familiar universitária ingressassem no universo acadêmico.

Entretanto, considerando que esses não têm modelos prévios familiares que influenciem nessa escolha do mesmo modo como certo padrão tem alimentado construções sociais (que são pensadas erroneamente como algo natural) de que filho de advogado vai seguir a área de Direito, ou filha de médica vai seguir a área de Medicina, esse novo público abre espaço para novos questionamentos sobre quais as influências afetam a decisão. Não estamos dizendo com este destaque que tudo se resume a esta dimensão da escolha profissional, ao contrário, estamos buscando incluir elementos contemporâneos para o campo da orientação vocacional/profissional.

Maria é oriunda de uma família sem tradição familiar universitária (“como eu já te disse, minha família não teve essas informações todas, que é muito natural para algumas pessoas”) e mesmo casada com um homem graduado em Engenharia não se considerava próxima dos contextos acadêmicos universitários. Em sua trajetória, não obteve acesso à conhecimentos sobre profissões e carreiras dentro do contexto familiar, atribuindo a isso uma diferenciação para o seu percurso indeciso de definição da carreira, ao tempo que atribuiu ao BI a possibilidade de referenciais para uma escolha mais amadurecida. Um fato que demarca essa importância do BI em sua decisão foi a sua evasão do curso de Enfermagem na UFBA, com o qual não se identificou, após o início do curso e o retorno a formação interdisciplinar na mesma instituição.

O entrevistado Paulo também é de uma família sem tradição familiar universitária, sua mãe possui nível técnico em enfermagem assim como demais familiares são da Enfermagem em nível técnico. A escolha pelo BI, como dito, foi definida a partir da oportunidade de se inserir na UFBA. Entretanto, a definição pela psicologia foi realizada a partir dos diversos conhecimentos aos quais o estudante teve acesso dentro do cenário universitário (“o fato de eu ter experienciado no BI essas diversas áreas, me fez também perceber o que eu realmente queria”), já que o mesmo havia se inscrito em alguns vestibulares em diferentes áreas e após o BI conseguiu a área em que “queria se implicar”, como afirma.

“Eu entrei querendo Direito. Ai depois eu comecei pegando algumas matérias, comecei a ler alguns livros, e ai começou a ir se despertando em mim... Tinha uma duvida já. Mainha ainda falava assim: “é, por

que você não pega essa matéria introdução a psicologia pra você ver como é mais ou menos e tal?”. Ai eu fiz: tá. Peguei. Ai quando eu peguei fui gostando porque [o componente curricular] Introdução à Psicologia dá um geral do que é a psicologia. Ai depois eu peguei ‘Psicologia e os Problemas Sociais’, ‘Sexualidade’, ‘Subjetividade e Cultura’¹⁰, ai eu fiz: é, acho que é esse caminho aqui” (Sofia, BIEP, entrevista pessoal, 18/04/14)

O discurso de Sofia aborda essa influência do BI na escolha profissional de forma curiosa. A estudante ingressou no BI com o interesse de continuar sua formação no CPL de Direito, entretanto, à medida que experienciou os componentes concernentes à Psicologia, percebeu o despertar de um interesse. A estudante se encontrava em dúvida sobre as definições do seu percurso profissional, porém a possibilidade proporcionada pelo BI no transito em diferentes áreas de conhecimento, podendo inclusive ampliar o conhecimento em uma área de concentração (AC), permitiu que ela definisse a sua escolha. A influência dos pais, como apontado pelos estudos da escolha profissional (Filomeno, 2005; Nepomuceno & Witter, 2010; Vieira, 2015) é importante no processo de escolha profissional. A partir dos discursos coletados nesse trabalho, principalmente na entrevista de Sofia, podemos perceber que a influência de pessoas significativas permeia as decisões que compõem o BI, definindo a inserção, bem como áreas de concentração e componentes curriculares a cursar. A sugestão da mãe de Sofia para cursar um componente “Introdução à Psicologia”, diante da dúvida recente da filha entre a Psicologia e o Direito, auxiliou no amadurecimento da sua escolha posterior pelo CPL. A novidade é que o BI proporciona isso, porque tem uma matriz curricular mais flexível do que os demais cursos do CPL.

A possibilidade de cursar áreas de concentração (AC) no BI também pode ser analisada como incidindo no processo de escolha profissional. A proposta da AC é se apresentar como um conjunto de estudos teóricos e práticos com coerência e que auxiliem no desenvolvimento de um perfil profissional e/ou acadêmico. Esta não tem como função antecipar o contato dos estudantes com estudos iniciais da área de conhecimento, mas sim aprofundar o conhecimento em campos de saberes e práticas (UFBA, 2008). No grupo de participantes do presente estudo, sobre o histórico dos entrevistados na UFBA (Quadro 3), destacamos que todos os dez estudantes optaram

¹⁰ Estes componentes curriculares são oferecidos pelo IPS/UFBA aos BIs, e fazem parte da matriz curricular do curso de Psicologia, nos casos citados são CCs optativos.

por realizar a área de concentração Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano (AC-ESCH), de responsabilidade do Instituto de Psicologia. Nesta direção, ilustramos o ponto de partida da nossa discussão com a continuação do discurso da entrevistada Sofia:

“Ai a gente começa e quando chega no terceiro semestre que a gente vai escolher a área de concentração, não tinha ainda a área de concentração pra Direito. Só tinha pra Psicologia e outros que tinha lá. E ai eu fiz: é, vou entrar nessa aqui de Psicologia” (Sofia, BIEP, entrevista pessoal, 18/04/14)

Podemos observar na trajetória de Sofia que, apesar de uma área de concentração ligada ao contexto jurídico ter sido prevista no projeto pedagógico dos BIs da Ufba (UFBA, 2008), denominada “Estudos Jurídicos” dentro do BI de Humanidades, esta foi implementada em um momento posterior a sua possibilidade de vínculo. A partir da inexistência da possibilidade de optar pela AC da área jurídica, a entrevistada Sofia define a escolha pela AC ligada à Psicologia, o que influencia também na sua escolha pelo CPL. Cabe destacar que o estudante não é obrigado a optar por uma AC, podendo continuar seus estudos na Grande Área (de Humanidades, Artes, Ciência & Tecnologia e Saúde), porém, como foi dito, todos os entrevistados optaram pela AC.

Dentre os dez entrevistados, quatro deles (Maria, Henrique, Carla e Marta) iniciaram o BI com a primeira turma, mas por motivos pessoais Maria e Marta interromperam o curso, retomando na segunda turma, enquanto Henrique e Carla prolongaram seu tempo de permanência, concluindo a graduação com a segunda turma. Esses quatro entrevistados possuem um discurso similar com os desafios relatados, por exemplo, por Mazoni, Custódio e Sampaio (2013) sobre a experiência da primeira turma de um curso em processo de implementação. Mas, indo além dessa dificuldade e dentro do tema dessa discussão, os discursos dos quatro entrevistados apresentam construções de sentidos sobre o BI com um olhar mais ampliado, sinalizando esse como um importante contexto para o desenvolvimento do conhecimento, independente de interesses estritamente profissionais.

O enfoque profissionalizante é observado com mais intensidade nos demais entrevistados que sempre foram da segunda turma do BI (Quadro 3). Esse enfoque profissionalizante pode ter inferido na escolha desses estudantes que, mesmo que

reconheçam a importância do BI na formação universitária, o enxergam como uma formação prévia à profissionalização, o que não corresponde às únicas possibilidades de inserção do ingresso do BI.

Este enfoque é citado por Marta que, indecisa sobre a escolha por seguir na Grande Área ou optar por uma Área de Concentração, foi orientada por uma colega de turma a seguir para a AC. A decisão também, segundo o seu discurso, foi motivado pelo movimento de grande parte da turma em seguir para o CPL de Psicologia.

“Mas, eu não saberia dizer assim como me ajudou a vivência do BI a pensar em Psicologia, não sei se pela maioria dos meus colegas escolheram Psicologia, né... Grande parte da turma da área de concentração iriam pra Psicologia, eu era a única esquisita que tinha, que dizia: 'Eu não sei se eu quero ir pra Psicologia.' Porque todo mundo já estava certo que iria pra Psicologia. E aí eu dizia assim: 'Eu não estou tão certa se quero ir pra Psicologia. Enfim, então eu não sei se houve, pelo fato de eu estar numa área de concentração, né, ficou os três últimos semestres, e esses meus colegas mais próximos, né, estavam todos naquela coisa de ir pra Psicologia (...) Então, eu acho que isso serviu sim de reforço pra pensar na Psicologia, porque a gente não tá nos espaços pelos espaços, a gente tá nos espaços pelas pessoas. Então, é essas pessoas, esses professores, esses colegas eu diria que foi essa parte que me forçou a querer estar em Psicologia” (Marta, BIEP, entrevista pessoal, 01/12/15)

A experiência de Marta nos permite relacionar a escolha sobre a formação profissional não apenas ao BI. Assim como relatado por Sofia, que destaca a influência de sua mãe em decisões sobre a escolha de componentes, Marta aponta que a influência dos colegas foi importante em sua opção por se inscrever na AC. A decisão profissional é marcada por diferentes influências e pessoas, por membros da família (Filomeno, 2005; Nepomuceno & Witter, 2010; Vieira, 2015), bem como, por amigos e pessoas significativas na história da pessoa (Vieira, 2015) e, como percebido, essas influências também afetam as decisões dentro do contexto universitário.

Os discursos de Sofia e Marta permitem perceber também que a vivência da AC pode contribuir na escolha profissional à medida que o estudante não se engesse em uma área de conhecimento, permitindo que essa área não influencie de forma demasiada na formação interdisciplinar. Como explanado no projeto pedagógico (UFBA, 2008), a AC busca aprofundar o conhecimento, mas não restringir o estudante em uma área específica. Como afirmam Coutinho, Lima, Jalil & Lopez (2016) sobre a AC-ESCH, os

estudantes podem escolher os componentes curriculares do seu interesse, compondo suas trajetórias individuais.

A experiência de Marta, que definiu sua AC a partir da influência dos colegas de curso, deve ser destacada, pois não havia uma definição clara pela continuidade dos estudos no CPL de Psicologia. O seu desejo em permanecer com os colegas mais próximos (“gente não tá nos espaços pelos espaços, a gente tá nos espaços pelas pessoas”), foi um dos motivos da sua escolha pela Psicologia. Duas observações merecem destaque a partir da sua experiência: (1) Como a vivência da universidade não é igual para todos os discentes, seria inadequado afirmar que o BI será fator de importante influência para todos os estudantes e suas decisões profissionais em detrimento a outros elementos que estão em jogo neste processo (2) Considerando as construções de sentidos apresentadas por Marta, não há, em sua história de vida ou em seu desejo por se inserir no espaço universitário, a exigência da necessidade de uma profissão. A entrevistada afirma, inclusive, que o BI a ajudou a fortalecer essa decisão e de encarar a universidade como um espaço de construção de conhecimento.

“Porque a proposta da universidade a *priori não* seria você criar profissionais, então isso... por isso que eu digo que quando eu conheci um pouco dessa história, história da universidade, eu fui entender qual era o meu desejo, o desejo talvez era estar aqui não para ter necessariamente uma profissão” (Marta, BIEP, entrevista pessoal, 01/12/15)

O desenvolvimento desse objetivo da universidade foi uma das propostas da implementação do BI como foi colocado em seu projeto pedagógico (UFBA, 2008) e percebido como importante para Marta, uma estudante sem tradição familiar universitária, com uma história prévia de inserção no mercado de trabalho mesmo sem uma profissão definida, o que possivelmente lhe permitiu perceber que uma ocupação não ocupa um local de menor prestígio em detrimento de uma profissão.

Como demonstrado em seu discurso, a sua decisão por Psicologia não foi influenciada apenas pelos colegas, já que havia uma proximidade entre a entrevistada e os temas que permeiam essa área de conhecimento.

“Eu sempre tive um... como eu sempre tive uma facilidade muito grande de aproximação com as pessoas, eu sempre uso essa marca que

eu sou uma pessoa facilitadora na relação. Talvez isso para mim seja uma característica não que todo psicólogo tenha, mas, digamos, que isso facilita muito, a relação do psicólogo. Então. Eu acho que é uma coisa que me cai bem. Eu diria assim: ‘É uma roupa que me cai bem’” (Marta, BIEP, entrevista pessoal, 01/12/15)

A trajetória de vida de Marta desde o seu primeiro contato com o BI através de um folder no curso pré-vestibular, permeado pelo desejo em ingressar no universo universitário, sua experiência com o CPL de Pedagogia em outra instituição de ensino superior, a decisão por abandonar o CPL e retomar o BI, bem como a influência dos amigos e de seu pai, compõem o cenário complexo da escolha profissional, como discutido no capítulo um. Apesar de estar acima dos 30 anos, ter filhas e um neto, havia uma pressão da sociedade, desde o início da sua inserção universitária e o desejo do pai para ter uma filha formada e com um diploma. Essa influência das pessoas que compõem o círculo social dos estudantes não parece ser preponderante apenas na experiência de escolha profissional dos adolescentes, mas pode ter influenciado em sua escolha de seguir o CPL – e continuar com os colegas próximos de turma – e receber o diploma de bacharel em Psicologia que, mesmo sendo do seu interesse, ainda não era uma decisão firmada.

Apesar das indecisões em relação à escolha, a entrevistada possui clareza sobre os motivos que a fizeram ingressar na universidade. A trajetória dessa entrevistada demarca a busca pelo conhecimento e pela realização pessoal, assim como demonstrado em muitos momentos por Maria (“eu estudo por amor”). Marta levanta questionamentos interessantes sobre a profissão, não como uma exigência da sociedade, mas como uma forma de ser no mundo. Para ela, o psicólogo não precisa necessariamente cursar a graduação em Psicologia para ser psicólogo, mas sim estar atento à subjetividade e à compreensão da complexidade do mundo. Aqui cabe ressaltar um argumento de Lima, Coutinho e Jalil (s/d) sobre a experiência singular dos Bacharelados Interdisciplinares, a Área de Concentração Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano, a Psicologia e suas relações com a escolha profissional, e a ideia de a Psicologia exercer um grande atrativo nas pessoas, de várias idades e contextos diferenciados, não no sentido de querer ser psicólogo, mas desejar e ter satisfação em compreender sentimentos, emoções, comportamentos, transtornos mentais, educação dos filhos, crises na adolescência, etc, temas aos quais este campo de conhecimento e profissão vem se

dedicando. Ao se aproximar da Psicologia, inclusive, ela percebeu que muitos de seus pensamentos eram harmônicos com a Psicanálise, área de conhecimento da Psicologia da qual a estudante se aproximou após a inserção no CPL.

“Pois é, me perguntam assim: ‘Quando é que você vai começar a trabalhar como psicóloga?’ E aí eu penso assim: ‘Será que eu vou trabalhar como Psicóloga?’ (...) Mas, eu não quero ir lá, pegar meu canudo e dizer 'Agora eu tenho uma profissão, agora sou Psicóloga.' Eu, assim, claro que a gente sabe que é uma profissão, mas, eu não bebo essa ideia, mas, é como uma forma de existir mesmo, sabe, uma forma de ser um no mundo, que vai me trazer claro, o meu sustento. Ser Psicólogo não precisa ser, necessariamente, aquele que faz o curso de Psicologia, como ser um educador não é aquele que, necessariamente, faz a Pedagogia. Então, eu acho que ser Psicólogo para além de ser um profissional de Psicologia é ter essa relação que eu acho que eu venho tendo ainda na história com as pessoas, né, de pensar o segmento, se pensar a subjetividade, de pensar o porque o mundo é tão complicado... Porque fulano sofre tanto, isso sempre esteve em mim, não foi o curso de Psicologia que me trouxe isso, eu já trago isso na minha história. O curso de Psicologia vai me indicar as leituras, como é que funciona assim, como é que funciona naquele espaço, essa lógica por aqui... Eu digo que eu sempre pensei pela ótica psicanalista, mas não sabia que era Psicanálise. (Marta, CONT, entrevista pessoal, 01/12/2015).

Independente das influências e dos motivos pelos quais os estudantes entrevistados optam pela continuidade dos estudos no CPL de Psicologia, é notável que a experiência do BI, ao permitir acesso ao espaço universitário e às áreas de conhecimento, bem como o contato prévio com a Psicologia auxiliam na tomada de decisão sobre a profissão. Essa escolha parece se tornar mais fortalecida à medida que esses estudantes se inserem no espaço universitário e entram em contato com as temáticas da Psicologia a partir dos componentes curriculares ofertados para os estudantes dos BIs. Essa é uma possibilidade que enriquece a trajetória acadêmico/profissional independente do estudante optar por seguir o CPL de Psicologia e, como destacam Coutinho, Lima, Jalil & Lopez (2016), a UFBA é a única universidade no país a possibilitar o acesso progressivo e sistemáticos dos estudantes universitários aos conteúdos da Psicologia enquanto área de conhecimento e profissão, sem que eles estejam matriculados no curso de Psicologia.

4.3.2 Contato prévio com a Psicologia como contribuição para a escolha profissional

Uma das possíveis influências para a escolha profissional é o contato prévio que os estudantes têm com a psicologia antes do ingresso na universidade. Através de palestras em que são apresentadas as profissões a partir de convidados, ou com pessoas na família que já integrem aquela categoria profissional, os estudantes iniciam o seu processo de aproximação com essa escolha. A Psicologia também pode ter como fator de aproximação uma experiência da pessoa com um psicólogo quando da realização de um processo psicoterápico, em outros espaços de trabalho do profissional ou até mesmo no momento da orientação vocacional, atividade do psicólogo com o objetivo de auxiliar nesse processo de decisão.

O BI, como dito, tem um histórico de público heterogêneo, sendo formado por pessoas de diversas idades e por pessoas que podem ou não ter uma tradição familiar universitária ou um contato prévio com a academia (Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011). Como uma estratégia de análise comparativa dos dados, essa seção será organizada apresentando primariamente os discursos dos estudantes com tradição familiar universitária e, em seguida, os estudantes sem esse legado.

Os conteúdos verbalizados por Alice demonstram que a influência do contato prévio pode ser um fator importante na decisão pela Psicologia. Alice afirma que já possuía o interesse em cursar a Psicologia antes da entrada no BI, mas por ela e sua mãe, figura citada em diversas passagens da entrevista, terem sabido do projeto do BI e se interessado pela proposta, Alice decidiu iniciar ali o seu percurso acadêmico-profissional.

“Eu sempre gostei assim de observar o outro, me interessava pelo mundo interno das pessoas e tal. Minha mãe é terapeuta, também, então essa coisa na minha casa, sempre se conversou o tempo inteiro sobre esses processos psicológicos, eu tenho uma tia que é psicóloga, e também eu gosto muito dela e tal, ela é facilitadora de constelações familiares, eu frequentava as constelações, frequentava muito, então tive bastante aproximação antes de escolher...”. (Alice, CONT, entrevista pessoal, 10/04/2014).

A influência dos pais é apontada por diversos autores (Bohoslansky, 1977/1998; Filomeno, 2005; Nepomuceno & Witter, 2010; Vieira, 2015) como importantes no processo de escolha profissional. As figuras de referência são importantes para a

reflexão sobre o tipo de profissional que a pessoa deseja ser baseando-se no desempenho dos adultos (Bohoslansky, 1977/1998). A entrevistada Alice cita que o conhecimento prévio da Psicologia se deu a partir do trabalho realizado por sua mãe como terapeuta. A partir do que foi verbalizada, a influência familiar não preponderou na escolha como uma forma de responder às expectativas familiares ou ao desejo dos pais ou algo que o núcleo familiar não alcançou (Nepomuceno & Witter, 2010), a mãe serviu como um modelo de profissional ao atuar como terapeuta, mesmo com graduação em Sociologia atua com constelações familiares, atividade que também pode ser realizada por psicólogos e se aproxima dos contextos de subjetividade e desenvolvimento humano. Como aponta Filomeno (2005) a escolha é processual e os pais influenciam ao demonstrar conceitos e valores sobre determinadas profissões.

Para Henrique, o contato prévio ocorreu com um professor em uma palestra proporcionada pela escola. Porém, essa não é considerada para ele, uma experiência com caráter decisório, sua seleção pela Psicologia, antes de optar pelo BI, estava atrelada à escolha por uma área de conhecimento, no seu caso, a área das Ciências Humanas (o curso de Psicologia da UFBA faz parte desta área, mas é uma vinculação intencional, pois que na USP, por exemplo, é um curso da área de Ciências da Saúde), e dentre as opções de cursos a que, em seu imaginário, era a que lhe forneceria um maior retorno financeiro.

“Pra Psicologia, eu lembrei aqui agora que no colégio tinha essas rodadas de profissões... Tinha os profissionais que falavam sobre as profissões e tudo mais... E se eu não me engano, eu tenho quase certeza que era um professor aqui da UFBA que foi falar lá. Mas, a escolha foi um pouco por área, e sinceramente, eu olhava assim, ah, ok, vamos fazer isso. Área 3, acho. Olhava assim as opções e ficava... Filosofia não, filosofia eu não vou fazer, tô fudido se eu fizer filosofia. Vou imaginar o que é que dá dinheiro nessa lista aqui. E a Psicologia foi escolhida porque meu pai sempre falava comigo de Engenharia... Engenharia principalmente, Engenharia é área rica, você já sai de lá com oito mil reais (risos) e acho que era mais por afinidade de leitura, na época do ensino médio, fundamental, sempre gostei de ler,

romances... no geral assim. Então eu tinha gosto por literatura, por história, por redação... E dentre essas opções que tava voltado a Área 3, Psicologia era uma. (...) Foi meio, quase um sorteio. (Risos) Quase um sorteio”. (Henrique, CONT, entrevista pessoal, 06/08/2015).

Os fatores de influência para a escolha de uma profissão podem ser dos mais variados. O estudante que não conta com uma maior proximidade com a profissão, no caso a Psicologia, conhece apenas superficialmente as atribuições do profissional, elencando, como foi relatado por Henrique, critérios que não garantem uma escolha consciente. Essa escolha foi amadurecendo a partir da sua trajetória dentro do BI de Humanidades e da experiência prévia em Psicologia em uma faculdade particular. O contato com a Psicologia, principalmente com a psicanálise, foi o diferencial no fortalecimento dessa escolha. Nesse ponto, cabe destacar que um dos professores do curso de Psicologia e a sua condução com as temáticas envolvendo a psicanálise também são destacados pelo estudante como importantes, demonstrando que o contato prévio com a Psicologia, suas temáticas e seus docentes, auxilia na tomada de decisão mais consciente.

É importante destacar o discurso de Bianca que desde a adolescência demonstrava o interesse em conhecer a Psicologia, mas quase desistiu desse atrativo por uma experiência isolada no curso de Letras, o qual cursou anteriormente e que, apesar de ter concluído, não foi avaliado por ela como algo positivo.

Eu tive [contato com a psicologia] no curso de letras. Porque lá a gente estudou psicologia da educação. [A vontade de estudar psicologia] foi antes, desde a adolescência, eu queria entender... só que quando eu comecei Letras, que eu comecei a estudar Psicologia da Educação, foi o contrário, que eu resolvi que não queria fazer mais Psicologia, que eu não gostei... só que depois eu fui entender que eu não gostava do curso de Letras, então tudo que fosse relacionado a Letras, a Educação, a sala de aula, tudo pra mim era... me causava um sentimento aversivo, assim... foi aí que eu resolvi que não queria mais... (...) Só que depois de um tempo eu pensei, é Psicologia, me veio de novo esse desejo (risos)... (Bianca, CONT, entrevista pessoal, 21/05/2014).

Uma experiência isolada da Psicologia, componente de uma estrutura curricular de um CPL de Letras não foi uma experiência positiva para Bianca entretanto, como ela

mesmo afirma, a sua resistência estava ligada ao curso de Letras e não à Psicologia em si. Diante das opções que possuía na cidade de origem, ela optou pelo curso de Letras, já demonstrando o interesse pela Psicologia, curso que não ofertado em sua cidade. Filomeno (2005) destaca entre as influências para a escolha profissional, o posicionamento governamental, referente ao sistema de educação e ao acesso às instituições de ensino. A entrevista Bianca, por questões de acesso ao ensino superior, precisou optar por um curso com o qual não se identificou, mas mesmo assim concluiu, verbalizando sua frustração com a profissão, o que a motivou a migrar para Salvador, iniciar o BI e seguir para o CPL de Psicologia, aproximando-se de sua primeira área de interesse.

Os estudantes sem tradição familiar universitária apresentam características diferenciadas em relação aos entrevistados com essa herança. Com exceção de Lorena que se aproximou da Psicologia por um interesse desde a adolescência e através de um curso, em que estabeleceu contato com diferentes psicólogos, os outros três entrevistados não tiveram contatos prévios com a profissão, apesar de, como relatam Maria e Marta, possuírem sua própria visão sobre a psicologia. Maria relata uma visão estereotipada de psicólogo como “médico de louco”, uma imagem comum da sociedade em geral para com essa classe profissional (Leme, Bussab & Otta, 1989).

“Não tinham [tradição familiar universitária] e Psicologia pra mim era: Só procura quem é maluco. O lugar que eu morava, né, um bairro simples, humilde, as pessoas que procuravam Psicólogo era porque, hoje que eu sei, né. Era porque surtou, desencadeou um surto... E precisou ir pro ‘Juliano’ [refere-se ao Manicômio Juliano Moreira] e Psicologia existia no meu universo nesse contexto”. (Maria, CONT, entrevista pessoal, 04/07/2015)

A família de Paulo apesar de não ter tradição familiar universitária, contava com vários profissionais da área técnica de Enfermagem, um deles era a sua mãe com quem residia, o que lhe aproximava da área de saúde e despertou o desejo pela Medicina.

Toda a minha família são enfermeiros. Então, eu pensava em fazer Medicina. Aí todo mundo: “Aaah, o primeiro médico da família.” Só que eu enveredei para um caminho diferente. Então, não [nenhum contato anterior com a psicologia]. (Paulo, CONT, entrevista pessoal, 06/08/2015).

Considerando que a influência familiar é colocada como importante no processo de decisão (Bohoslansky, 1977/1998; Filomeno, 2005; Nepomuceno & Witter, 2010; Vieira, 2015), havia uma expectativa para que Paulo seguisse a Medicina, mantendo-se na área de saúde, contexto que permeava sua família e sustentou a perspectiva que fora o primeiro médico da família. Apesar dessa expectativa e das inscrições em um dos vestibulares antes de ingressar no BI ter sido em Fisioterapia, que compõe a área de saúde, o entrevistado optou pelo BI de Humanidades e seguiu para a Psicologia, sem que isso fosse colocado como um ponto de tensão entre ele, sua mãe e os demais familiares.

Marta, por sua vez, relata um perfil de proximidade com as questões da subjetividade humana e mesmo que não veja o BI como uma influência para sua escolha profissional nem esteja certa de que irá atuar na Psicologia, se reconhece nessa área de conhecimento.

“Eu sempre tive um... como eu sempre tive uma facilidade muito grande de aproximação com as pessoas, eu sempre uso essa marca que eu sou uma pessoa facilitadora na relação. Talvez isso para mim seja uma característica não que todo psicólogo tenha, mas, digamos, que isso facilita muito, a relação do psicólogo. Então. Eu acho que é uma coisa que me cai bem. Eu diria assim: ‘É uma roupa que me cai bem’.” (MARTA, CONT, entrevista pessoal, 01/12/2015).

O discurso de Marta permite, novamente, a reflexão sobre a importância exacerbada dada a profissão em detrimento de ocupações. Sem tradição familiar universitária e sem uma profissão definida sempre se inseriu no mundo do trabalho dentro das possibilidades e dos interesses relacionados a ela. Em seu discurso é notório que a exigência de uma profissão e de um trabalho formalizado em uma profissão nunca foi uma exigência pessoal, apesar de ter sido, quando da sua entrada na Universidade, uma expectativa do seu pai que desejava ver a filha formada em uma profissão. Marta revela que a escolha inicial pela Pedagogia foi uma opção que lhe pareceu adequada, considerando o seu momento no ciclo vital, por ser uma mulher com mais de 30 anos, com três filhas e um neto. A Pedagogia lhe pareceu um espaço em que seria aceita e teria facilidade em se inserir profissionalmente. A vivência do BI, apesar de não ter influenciado na escolha pela Psicologia, foi determinante para a revisão das influências dessas escolhas pela Pedagogia e pela opção por cursar o BI que lhe pareceu mais

atrativo do que o currículo rígido e pré-determinado de um curso linear em uma turma composta, em sua grande maioria, por jovens abaixo dos vinte anos, como relatou.

A partir dos resultados apresentados podemos perceber que o contato com a área de conhecimento auxilia o estudante no processo de tomada de decisão sobre o seu percurso profissional, contato esse que pode ser proporcionado pelo BI sem que o estudante tenha que optar por uma área única de conhecimento, entrando em contato com algumas delas e optando de forma mais consciente sobre a sua formação acadêmica e profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou as construções de sentidos de egressos do BI que migraram para o CPL de Psicologia, destacando suas trajetórias, os processos de transição e a escolha pela inserção no CPL de Psicologia. A partir da análise de dados levantamos aspectos destacados por outros autores e alguns questionamentos novos a partir da recente implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e das pesquisas na área.

O perfil de estudantes que se inserem nos BIs é bastante heterogêneo, apresentando características sócio demográficas e histórias de vida bastante diferentes. Como um desdobramento do REUNI, os BIs permitiram uma ampliação no número de vagas na UFBA, bem como a instituição de um novo modelo de graduação. No caso da UFBA, instalou-se um regime parcial de ciclos, já que a universidade não aderiu totalmente a proposta do BI como única via de acesso para todos os demais cursos existentes, fazendo coexistir duas modalidades de formação superior.

O BI, como uma nova modalidade de ensino no contexto universitário, apresenta propostas para a reestruturação do ensino superior no país. Desde a sua implantação em 2009 até os dias atuais, houveram desdobramentos desta experiência que geraram novos questionamentos e resultados que merecem atenção. O presente trabalho teve como objetivo analisar as contribuições e as repercussões da formação de egressos do BI para a escolha profissional em Psicologia. Os resultados demonstram as diferentes trajetórias dos estudantes com a inserção na UFBA e o contato com o BI. Estas análises anunciam que há estudantes que não se sentem preparados e autorizados a seguir o ensino superior, principalmente, em uma universidade com a tradição da UFBA e que percebem, para além do desconhecimento sobre o BI e das dúvidas que área profissional seguir, ele como uma estratégia para realização pessoal e profissional.

Essa inserção na universidade como uma estratégia denota que a universidade possui diversas funções na vida de diferentes pessoas. A universidade é colocada não apenas como formação profissional, mas também como um espaço para uma melhor posição social como afirma Sampaio, Barbosa, Santos, Fernandes e Dantas (2013). Além disso, se coloca como um projeto para realização pessoal para pessoas com trajetórias singulares, por exemplo, pessoas com família constituída e já inserida no

mundo do trabalho, uma busca por vivenciar novas experiências e desenvolver conhecimento, sem as exigências e as cobranças sociais de “o que ser quando crescer”, de uma formação com objetivo final voltado exclusivamente para a profissionalização e atuação no mundo do trabalho.

A universidade se coloca como um espaço de desenvolvimento pessoal, em que a busca pelo conhecimento não se configura como uma atividade “natural”, mas sim como um desejo genuíno, um desejo que, muitas vezes, não foi possível ser satisfeito pela necessidade de auxiliar financeiramente a família, pela chegada não programada dos filhos ou por questões relacionadas ao gênero, pelas construções sociais voltadas para a mulher que demarcavam um modelo de feminino. Esse modelo delegava à mulher, o papel de cuidadora do lar e da formação das crianças, não permitindo a expressão do interesse pelo desenvolvimento acadêmico e/ou profissional. Assim, o espaço universitário se apresenta como um ambiente de possibilidades para pessoas que não o acessaram ao fim do ensino médio, mas reconhecem a possibilidade independentemente da idade e do momento do ciclo vital em que se encontram.

O perfil de um curso generalista como o BI parece também se encaixar nas expectativas e nos interesses dessas pessoas que se inserem no contexto universitário em momentos diversos que não ao fim do ensino médio, construindo um espaço novo que abarque esses sujeitos que não se reconhecem em uma profissão específica, mas se interessam pelo acesso ao saber.

Ao mesmo tempo o perfil amplo e variado do BI, sua estrutura flexível definida permite a fluidez e a autonomia dos estudantes, como é objetivo das universidades segundo o relatório da Unesco citado no projeto pedagógico dos BIs (UFBA, 2008). Essa fluidez e autonomia abarcam também perfis heterogêneos de pessoas em idades diferentes que não querem se enquadrar e têm projetos de vida que não se guiam por limites profissionais. Pessoas que atuam ou pretendem atuar em projetos que relacionados com ocupações e não com profissões, mesmo que as profissões ainda sejam mais valorizadas na sociedade atual.

Sobre a escolha profissional, foi possível perceber que as dúvidas relacionadas à essa decisão não afetam apenas os adolescentes recém-saídos do ensino médio, mas também um público adulto que, muitas vezes, por não ter uma tradição familiar universitária ou por não possuir um contato prévio com as profissões (ou seja, não ter

um dos pais com formação universitária), não estão seguros das suas escolhas. Essas percepções permitem problematizar a relação estabelecida entre a escolha profissional e a adolescência, na qual essa decisão é afetada pelo momento de transição da infância para a adolescência e de alterações físicas, psíquicas e comportamentais que gera conflitos e desafios por si só.

Considerando que os estudos sobre a escolha profissional entre jovens são muito mais abundantes na literatura e tem ditado as premissas para o campo de orientação profissional e vocacional, não sem razão, porque boa parcela dos que ingressa encontra-se neste período do ciclo vital. O alerta que destacamos aqui é que será preciso investir em estudos que problematizem a escolha profissional e não só a reorientação profissional, considerando que há pessoas que já não são adolescentes e que estão escolhendo pela primeira vez um curso universitário.

Os estudos sobre a escolha profissional e a Psicologia, enquanto atuante na orientação profissional, devem analisar esse público com um perfil heterogêneo, com histórias prévias e também indecisões sobre o futuro. Ao não serem incluídos em estudos, essas pessoas parecem invisíveis no contexto universitário, como se todas as pessoas da sociedade, mesmo as de classes sociais desfavorecidas que têm acesso ao ensino superior incentivados por programas instituídos pelo governo, ingressem no ensino superior ao fim do ensino médio.

Os estudantes que, por algum motivo, ingressam ou retomam o contexto acadêmico após os trinta anos são pessoas com potencial de contribuição, expandindo o conhecimento sobre a inserção na universidade para além de um caminho naturalizado, após o ensino médio, e para analisar as motivações, desejos e experiências vivenciadas por esses atores a partir dessa entrada no contexto universitário. Estes também podem ser participantes possíveis para um engrandecimento do campo sobre a escolha profissional, entretanto, estudos sobre esse público não foram encontrados durante o levantamento das produções bibliográficas realizada para essa dissertação. O que permite que destaquemos a urgência de estudos nesta direção.

A partir do levantamento bibliográfico e da análise das produções sobre os BI e a realidade dos bacharelados interdisciplinares na UFBA, percebe-se também que, o fato desse ser um projeto que se iniciou acerca de sete anos com a entrada da primeira turma do BI no espaço universitário, demarca a importância de pesquisas sobre essa

experiência, a inserção do estudante no espaço universitário e um maior acesso a esse universo novo e, por isso, rico de possibilidades de investigação. É notório que os trabalhos já publicados se debruçam sobre a construção e a implementação do projeto e que os escritos sobre as vivências dos estudantes tem algum espaço principalmente no BI de Saúde, que conta com um maior número de produções sobre o tema.

É importante destacar ainda que apenas um trabalho foi encontrado abordando diretamente o tema da transição do BI para um CPL no campo das Ciências Exatas (Guerra & Zwick, 2011) e, que alguns estudos do grupo de pesquisa do qual faço parte, e cuja dissertação é uma sequência do projeto, que trata especialmente da transição BIs e Psicologia (Coutinho, Lima, Jalil, Lopez, 2016; Lima, Coutinho, Andrade & Lopez, 2016, Lima, Coutinho & Jalil, (s/d). No entanto, Macedo (2014) ressalta que a transição BI – CPL é uma das opções mais seguidas e almejadas pelos estudantes. Percebemos que existem trabalhos que demarcam o desafio da existência dos BIs por conta das resistências iniciais do contexto universitário em acolher essa nova proposta de modelo de ensino e as dificuldades de constituir essa transição e adequar os currículos. Porém, pesquisas focadas no objetivo de investigar a transição e as vivências dos alunos, professores e outros personagens envolvidos nesse processo se mostram urgentes.

A partir da presente dissertação, percebemos a importância de estudos sobre a escolha profissional e o BI, problematizando as questões sobre essa decisão, a influência da vivência do espaço universitário e do contato com as áreas de conhecimento. Por ser uma novidade, o BI se mostra como terreno fértil para a Psicologia pensar, construir e revisar suas ideias e conceitos sobre a escolha profissional e a orientação profissional/vocacional realizada classicamente. Muitas questões podem surgir do encontro entre a Psicologia e os Bacharelados Interdisciplinares, mas percebe-se que uma lacuna nesse trabalho é a investigação desses novos estudantes, desse público heterogêneo que escolhe o BI e, como é objeto de análise nesse trabalho, define a Psicologia como profissão possível.

Uma das contribuições percebidas a partir dos discursos dos entrevistados sobre a experiência no BI foi que seguir uma área de concentração (AC) pode contribuir no processo de escolha profissional, assegurando que essa área não seja uma influência preponderante que inviabilize a formação interdisciplinar, mas que permita uma

trajetória mais fluida do estudante entre as áreas de conhecimento com foco em algum campo, sem se engessar em uma única área do conhecimento.

É notório que a presença dos discentes do BI em componentes e institutos externos ao IHAC também merece atenção e estudo. A formação a qual o BI se propõe permite um olhar geral e amplo sobre o conhecimento e esses estudantes, além dos componentes curriculares obrigatórios, optam por diferentes CCs em diferentes unidades acadêmicas da UFBA, ocupando também esses espaços. Essas análises sobre a interação entre o BI e o CPL de Psicologia não são indicadas com o objetivo de definir ou valorar quais das estruturas de ensino são melhores ou mais adequadas para a realidade atual. O que se mostra importante é avaliar como essa relação pode afetar na formação de psicólogos e psicólogas na realidade institucional da UFBA, gerando novas perguntas para futuros estudos.

A partir da análise das entrevistas, se mostrou claro que o funcionamento de uma formação generalista e interdisciplinar como os BIs e o trânsito dos estudantes dessa graduação promove mudanças nos CPL e, como foi foco desse trabalho, no CPL de Psicologia. Foi possível perceber que algo está sendo construído a partir da existência dos BIs e que reverbera na realidade de cursos, como é o caso da Psicologia, que desde o início do projeto BI tem contribuído diretamente com a oferta de CCs e com a área de concentração de Estudos da Subjetividade e Comportamento Humano.

De fato, trata-se de uma proposta única, arriscamos, que temos notícia no Brasil, como ressaltam Lima, Coutinho & Jalil (s/d) que tem democratizado institucionalmente o acesso ao conhecimento psicológico antes da graduação em Psicologia. Como ressaltam as autoras, está proposta também incide na criação de uma função sócio-institucional para uma escolha profissional crítica e consistentemente orientada.

As reformulações das graduações não se limitam à revisão e/ou inserção de componentes curriculares, o que é apontado por Weber (1985) como um grande ponto de atenção: a ênfase dada a mudança de estrutura desses cursos. Da mesma forma, o autor aponta que a participação dos estudantes pode ser ponto importante para o desenvolvimento de um ensino de maior qualidade, os retirando do papel de meros receptores de conhecimento e transformando-os em atores ativos no processo de reestruturação e revisão sobre o ensino superior.

Diante disso, o presente estudo teve como foco as construções de sentidos elaboradas pelos estudantes, pessoas que experienciam a realidade universitária e podem contribuir com reflexões para essas temáticas. Foi possível perceber que alguns entrevistados pareciam satisfeitos em narrar e revisar suas trajetórias educacionais, estabelecendo relações que até aquele momento não haviam sido percebidas. Também percebemos que alguns estudantes estavam dispostos a contribuir para o enriquecimento da educação superior e mais especificamente dos Bacharelados Interdisciplinares, espaço de aprendizagem que, eles como ingressantes das primeiras turmas, atuaram na implementação e na revisão dos objetivos e estruturas planejadas.

Essa proximidade e o encantamento que uma proposta nova como o BI gera em alguns participantes podem ser colocados como um dificultadores no estabelecimento de críticas por parte desses estudantes, porém percebemos também essas características como postura de abertura para a análise positiva de suas experiências. Não esperamos que todas as críticas sejam positivas, ainda que mais prevalentes, há estudantes que se sentem perdidos com a autonomia e flexibilidade de escolha que a proposta possibilita. Além disso, partimos do pressuposto de cada experiência de BI parece configurar em cada contexto universitário algo de singular e em cada momento histórico. O estudo de Guerra & Zwick (2011) sobre a experiência de egressos do BI em Ciência e Economia da Universidade Federal de Alfena (BICE), ressalta que os estudantes não gostaram da formação que receberam no momento da formação interdisciplinar e que se tivessem que escolher novamente, fariam vestibular diretamente para os cursos de progressão linear. Os autores atribuem à negatividade dos egressos ao BI aos problemas estruturais (salas super lotadas, falta de condições de fazer aulas mais participativas, etc.) e desconhecimento do corpo docente com a perspectiva interdisciplinar.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada com perguntas construídas com a finalidade de atingir os objetivos do trabalho, percebemos que a possibilidade da livre expressão dos entrevistados para tratar dos assuntos que eles julgavam pertinentes, a partir de perguntas norteadoras, enriqueceu as reflexões do campo de estudo. Entretanto, alguns pontos poderiam ser melhor explorados, a exemplo das construções de sentidos dos estudantes sobre as experiências universitárias do BI e da Psicologia. O conhecimento prévio da temática a partir do levantamento bibliográfico pode ter influenciado a entrevistadora no momento da coleta

de dados por considerar suficiente o que foi narrado por esses estudantes, não solicitando explicações mais claras sobre pontos que poderiam ter contribuído para a compreensão das percepções dos estudantes sobre as diferentes graduações. Por outro lado, por ser um estudo exploratório e não contarmos com muitos estudos prévios sobre a temática, BI e escolha profissional, identificamos estudos com discussões pertinentes ao campo da escolha profissional e orientação vocacional, que partem das relações entre variáveis ou fatores que influenciam a escolha profissional já aceitas, mas que não nos permitiam muito diálogo com o que focalizamos no presente estudo. Dito isso, ainda é preciso destacar que ao não darmos ênfase na realização das entrevistas por buscar estes fatores e variáveis aceitos como influenciando o processo escolha profissional não os ignoramos, pois defendemos que o processo de escolha profissional é multideterminado.

A partir da revisão da literatura e do desenvolvimento do presente estudo, foram percebidos possíveis trabalhos futuros que ampliem os conhecimentos concernentes ao ensino superior, à psicologia, à escolha profissional e principalmente com as relações com o BI. Análises sobre a transição dos egressos do BI para o CPL e, especificamente, como é o foco dessa dissertação, a transição BI – CPL de Psicologia devem ser desenvolvidas bem como os estudos sobre os novos públicos que ingressam no cenário universitário, sejam eles estudantes com uma graduação que optam por ingressar na universidade através do BI ou pessoas que ingressam no ensino superior após a maturidade.

A abordagem teórico-metodológica do presente estudo permitiu o olhar sobre os sentidos construídos pelos estudantes como produções desenvolvidas dentro de uma sociedade específica e em um determinado momento da história, permitindo que o contexto fosse considerado, analisando os discursos dos entrevistados não como verdades inquestionáveis, mas sim como construções constituídas por uma variedade de ideias que emergem das interações.

Além disso, a desfamiliarização, proposta por Spink (2000), como um movimento de análise de construções conceituais já estabelecidas que se transformam em crenças permitiu que a educação superior pudesse ser analisada a partir de suas crenças e suas construções sociais, desfamiliarizando e desnaturalizando o modelo tradicional de ensino, não considerando o modelo já instituído como uma verdade fixa. A desfamiliarização permite a criação de novas construções e “as anteriores ficam

impregnadas dos artefatos da cultura, constituindo o acordo de repertórios interpretativos para dar sentido ao mundo” (Spink, 2000, p. 7). Esse movimento permite que o novo e o tradicional coexistam, ressignificando continuamente teorias em desuso. Ao propormos analisar a educação superior, o BI e a Psicologia, estamos permitindo a criação de espaços de coexistência entre o tradicional e o novo, entre o disciplinar e o interdisciplinar, ressignificando os moldes de educação a partir de uma atualização sócio-histórica. Mais particularmente, introduzindo um elemento novo para o campo da escolha profissional e orientação profissional/vocacional, permitindo que com a desfamiliarização do conhecimento consolidado se produzam reflexões para o aperfeiçoamento deste campo de estudo e de intervenção.

Como afirma Spink, (2000, p. 31), “a possibilidade de ruptura com o habitual, de estranhamento, é, pois, o passo primeiro para a desfamiliarização de noções que foram naturalizadas”. Dessa forma, podemos encarar o projeto e a implantação do BI como essa ruptura com o habitual, promovido pelo desenvolvimento do REUNI, processo esse que resultou em resistência por parte de algumas pessoas de dentro e fora do universo acadêmico. Apesar das resistências, essas mudanças, e não estamos aqui definindo o BI como o responsável pelo resgate dos objetivos da universidade, promoveram um estranhamento perante novas formas de construir e se relacionar com o conhecimento, desfamiliarizando o que já estava instituído, promovendo novas reflexões sobre a educação superior.

O BI assim, se coloca como um novo espaço para construções sociais sobre o conhecimento e devemos, como buscamos fazer neste trabalho, analisá-lo não como a única Verdade sobre a educação na sociedade contemporânea, mas sim como uma construção que, como toda a realidade, é social e merece ser analisada de forma relativa, analisando os benefícios e malefícios, as novas formas de relação e de desenvolvimento do conhecimento. Tal relativismo se apóia no compromisso histórico com a transformação social, demonstrando como, nesse trabalho, a educação superior foi não apenas transplantada pelos portugueses (Teixeira, 1989), mas também construída por meio de processos em um determinado contexto sócio-histórico, desenvolvimento esse resultado de contribuições das mais diversas, desde as exigências da elite até as políticas de acesso e permanência na universidade que permitiram a entrada de classes menos favorecidas no espaço acadêmico. Como aponta Gergen (1985), a investigação inspirada

no construcionismo social é atenta com os processos pelos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem, inclusive eles mesmos.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, S. J. da P.; Campos, N. de M. D.; Silva, J. F. da. *Os bacharelados interdisciplinares e sua contribuição para minimizar a deficiência brasileira na formação de engenheiros*. COBENGE, 2012.
- Almeida-Filho-Filho, N. (2013). Contextos, impasses e desafios na formação de trabalhadores em Saúde Coletiva no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1677-1682, jun. 2013. Acessado em 20 de dezembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600019.
- Almeida-Filho-Filho, N. (2014). Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: revolução na educação superior no campo da saúde?. In: Teixeira, C. F; Coelho, M. T. A. D. (Orgs.). *Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: EDUFBA.
- Almeida-Filho-Filho, N. & Coutinho, D. (2013). Inter-Transdisciplinaridade na educação superior no Brasil. In: Gambi, T., Cosentino, D. & Gaydeczka, B. (orgs.). (2013). *O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG*. Belo Horizonte: Traço.
- Ambiel, R. A. M. & Noronha, A. P. P. (2011). Construção dos itens da escala de auto eficácia para a escolha profissional. *Psico-USF*, 16(1), 23-32. Acessado em 28 de novembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000100004&lng=en&tlng=pt.
- Amendola, M. F. (2014). Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 971-983. Acessado em 28 de novembro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/1982-370001762013>.
- Andrade, J. B. (2014). *A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Andriola, W. B., & Suliano, D. C.. (2015). Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 282-298. Acessado em 20 de dezembro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/339512841>.

- Araldi, E., Maraschin, C., & Diehl, R.. (2014). Por um modo mais incorporado de explicar o fazer do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 420-443. Acessado em 10 de novembro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000292013>.
- Arruda, A. L. B. Políticas da Educação Superior no Brasil: Expansão e Democratização: um debate contemporâneo. *Espaço do Currículo*, v.3, n.2, set.2010 a Mar.2011. Acessado em 13 de novembro de 2015 em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9661>.
- Asbahr, F. da S. F.; Martins, E. & Mazzolini, B. P. M.. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 157-163. Acessado em 01 de outubro de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100019&lng=en&tlng=pt.
- Barbosa, A. J.: Lamas, K. C. (2012). A orientação profissional como atividade transversal ao currículo escolar. *Estudos de Psicologia*, Setembro-Dezembro, 461-468. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26125519015>
- Barlach, L. (2011). Empreendedorismo ou profissão: Um desafio para orientadores(as). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 119-125.
- Barreyro, G. B., & Costa, F. L. O. (2015). Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 17-46. Acessado em 20 de janeiro de 2016 em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100003&lng=es&tlng=es.
- Barroco, S. M. S., & Souza, M. P. R. de. (2012). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100006&lng=en&tlng=pt.
- Barros, C. L. S., & Mazzotti, T. B. (2009). Profissão docente: Uma instituição psicossocial. *Educação e Pesquisa*, 35, 165-176. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/Maria1v35n1.pdf>.

- Bastos, A. V. B.; Gondim, S. M. G.; Borges-Andrade, J. E.. (2010) O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? In: *Escritos sobre a profissão do psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN.
- Bastos, Antonio Virgílio B., & Gomes, William Barbosa. (2012). Polaridades conceituais e tensões teóricas no campo da Psicologia: o falso paradoxo indivíduo/coletividade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 662-673. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000300011&lng=en&tlng=pt.
- Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G. & Borges-Andrade. (2010). As mudanças no exercício profissional da Psicologia no Brasil: o que se alterou das duas últimas décadas e o que vislumbramos a partir de agora? In: Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Bauer, M. W. (2015). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bernardes, Jefferson de Souza. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 216-231. Acessado em 20 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&tlng=pt.
- Boarini, Maria Lucia, & Borges, Roselania Francisconi. (2009). O Psicólogo na atenção básica à saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 602-613. Acessado em 11 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300013&lng=en&tlng=pt.
- Bock, A. M. B., Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. In: *A Escolha Profissional em Questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bohoslansky, R. (1977/1998). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Borges-Andrade, J., Bittencourt Bastos, A., Abib Andery, M., Lobo Guzzo, R., & Araujo Trindade, Z. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento.

- Universitas Psychologica*, 14(3). Acessado em 21 de janeiro de 2015 em <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pbua>.
- Brasil. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961. Fica as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Brasileiro, T. & Souza, M. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho: 105-120.
- Breschigliari, J. O., & Jafelice, G. T. (2015). Plantão Psicológico: Ficções e Reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 225-237. Acessado em 20 de dezembro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000112014>.
- Cacete, N. H. (2014). Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1061-1076. Epub April 01, 2014. Acessado em 11 de abril de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400013&lng=en&tlng=pt.
- Carmo, E. F., Chagas, J. A. S., Figueiredo Filho, D. B., & Rocha, E. C. (2014). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 304-327. Acessado em 05 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Carneiro, V. T. (2013). *De estudante de Psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na perspectiva do interacionismo simbólico*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Carvalho, A. M. A. (1988). Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDUC.

- Carvalho, T. A. T. D. (2007) *A escolha e o comprometimento com a profissão/carreira: Um estudo entre psicólogos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Castro, A. C. de, & Bicalho, P. P. G. de. (2013). Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(spe), 112-123. Acessado em 20 de dezembro de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500012&lng=en&tlng=pt.
- Catani, A.; Oliveira, J. F.; Dourado, L. F. (2001) Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 75.
- Coutinho, D.; Lima, M. Jalil, C. M.; Lopez, F. N. (2016, prelo). Transição dos bacharelados interdisciplinares para a formação em psicologia. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.
- Creswell, J.W. (2010) *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, 24(82), 37-61. Recuperado em 29 de março de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Recuperado em 23 de maio, 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.
- Dias, M. S. de L.; Soares, D. H. P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2012, 32 (2), 272-283. Acessado em 12 de janeiro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n2/v32n2a02.pdf>.
- Dimenstein, M., & Macedo, J. P. (2012). Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 232-245. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500017&lng=en&tlng=pt.

- Faria, L. da C. (2013). Personalidade e reações afetivas à exploração de carreira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 100-111. Acesso em 26 de dezembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100009&lng=en&tlng=pt.
- Fernandes, R.; Narita, R. D. (1999). *Instrução Superior e Mercado de Trabalho no Brasil*. São Paulo: EDUSP-IPE.
- Ferrarini, N. & Camargo, D. (2012). O sentido da Psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. *Psicologia & Sociedade*; 24(3): 710-719, 2012.
- Ferreira Neto, J. L. (2010). A atuação do psicólogo no SUS: análise de alguns impasses. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 390-403. Acessado em 11 de maio de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200013&lng=en&tlng=pt.
- Feijoo, A. M. L. C. de, & Magnan, V. da C. (2012). Análise da escolha profissional: uma proposta fenomenológico-existencial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 356-373. Acesso em 26 de dezembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200007&lng=en&tlng=pt.
- Filomeno, K. (2005) *Mitos familiares e escolha profissional: uma visão sistêmica*. São Paulo: Vetor.
- Firbida, F. B. G., & Facci, M. G. D. (2015). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 173-184. (2009). Acessado em 20 de novembro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191817>.
- Franzoi, N. L. . Profissão (Verbetes) (2009a). In: Isabel Brasil Pereira; Júlio César França Lima. (Org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2009, v. , p. 328-333. Acessado em 20 de novembro de 2015 em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pro.html>.
- Franzoi, N. L. . Ocupação (Verbetes) (2009b). In: Isabel Brasil Pereira; Julio César França Lima. (Org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. Porto Alegre, RS, 2009, v. , p. 281-284. Acessado em 20 de novembro de 2015 em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/ocu.html>.
- Freitas, M. de F. Q. de. (2015). Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(3), 521-

532. Recuperado em 10 de janeiro de 2016 em <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300017>.

Freidson, E. (1995). *Para uma análise comparada das profissões: A institucionalização do discurso e do conhecimento formais*. Acessado em 20 de fevereiro de 2015 em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_31/rbcs31_08.htm.

Fuentes-Rojas, Marta. (2011). Psicologia e saúde: a terapia comunitária como instrumento de sensibilização para o trabalho com comunidades na formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 420-439. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200016&lng=en&tlng=pt.

Gergen, K. L. (1985). *The social constructionist movement in modern Psychology*. *American Psychologist*, 40 (3), 266-275. Recuperado em 01 de outubro de 2015 em <https://edupsycho.files.wordpress.com/2012/11/gergen1985-social-constructionist-movement.pdf>.

Gergen, K.J. (1996). *Realidades Y Relaciones: Aproximacion a la Construccion Social*. Espanha: Paidós Iberica.

Gergen, K. J. & Gergen, M. (2010). *Construccionismo social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro, Instituto Inoos.

Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38. ISSN 0104-4036. Acessado em 14 de outubro de 2014 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.

Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDUC.

Gambim, T. Gonçalves, S. F. C.; Gaydeczka, B. (2013). *O desafio da Interdisciplinaridade: Reflexões sobre a experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 299-309. Acessado em 10 de novembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413.

- Gondim, S. Bastos, A. V. & Peixoto, L. S. A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: Bastos, A. V., Gondim, S. & colaboradores. *O trabalho do Psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Greff, J.; Malacarne, V.; Strieder, D. M. (2009). Qual carreira devo escolher? uma reflexão sobre o lugar dos cursos de matemática na escolha profissional. In: Semana Acadêmica Da Matemática, 23., 2009, Colegiado do Curso de Matemática/Unioeste, Cascavel. Cascavel: Unioeste.
- Guerra, A. C.; Zwick, E. (2013). A interdisciplinaridade no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG: Desafios e possibilidades sob a ótica dos egressos. In: Gambi, T., Cosentino, D. & Gaydeczka, B. (orgs.). *O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG*. Belo Horizonte: Traço.
- Hilgard, E. (1953) *Introduction to Psychology*. London: Methuen.
- Instituto de Psicologia (Ips)/ Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (Ihac) (2011). *Proposta de Área de Concentração Estudos sobre a Subjetividade e Comportamento Humano*. Digitalizado.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2012). *Estudo comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa – Dados preliminares do Brasil*. Relatório de pesquisa. Brasília: IPEA; SBS.
- Krawulski, Edite. (1998). A orientação profissional e o significado do trabalho. *Revista da ABOP*, 2(1), 5-19. Acessado em 20 de novembro de 2015 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8889199800010002&lng=pt&tlng=pt.
- Lane, S. (2004). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- Lassance, M. C. P.; Bardagi, M. P.; Teixeira, M. A. P. Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. *Rev. Bras. Orientac. Prof.*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 23-32, 2009.
- Leme, Maria Alice Vanzolini da Silva, Bussab, Vera Silvia Raad, & Otta, Emma. (1989). A representação social da Psicologia e do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 29-35. Acessado em 20 de novembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100009&lng=en&tlng=pt.

- Lhullier, L. A. (2013). *Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e trabalho*. Brasília. Conselho Federal de Psicologia. 158 p.
- Lima, M.; Brito, M.; Firmino, (2011). A. Formação em Psicologia para a atenção básica à saúde e a integração universidade-serviço-comunidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 31, n. 4, 2011. Acessado em 18 de dezembro de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400014.
- Lima, M.; Coutinho, D.; Santos, V. (2015). Trajetórias interrompidas no curso de Psicologia em relação ao Bacharelado Interdisciplinar na Ufba. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 7, n. 2.
- Lima, M., Coutinho, D., Andrade, J. & Lopez, F. (2016, prelo). Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do Curso de Psicologia: análise de históricos escolares. *Revista Ensaio*.
- Lima, M.;Coutinho, D.; Freitas, J.; Dahia, I.; Amazonas, O.; & Alencar, H. (2015). Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia. *Athenea Digital* - 15(3): 127-147.
- Lima, M., Coutinho, D., Almeida-Filho, N. & Sampaio, S. (2012). Trajetórias acadêmicas e construção de significados e sentidos na transição dos Bacharelados Interdisciplinares à formação em Psicologia na UFBA. Projeto de Pesquisa. Programa pense, pesquisa e inove a UFBA.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737. Acessado em 21 de junho de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006 &lng=en&tlng=pt.
- Loyola, L. Soares, M. & Verissimo, L. (2010). A Formação do Aluno na Graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia ciência e profissão*, 30 (3), 588-603.
- Lourenço Filho, M. B. (1971). A psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 23, n.3, jul./set.
- Macedo, B. T. F. (2014). *História da universidade no Brasil: uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- Machado, A. M.. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 761-773 Acessado em 20 de novembro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001112013>.
- Mafra, L. A. S.; Souza, P. R. R. (2013). A interdisciplinaridade em construção: vivência e aprendizado no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (UNIFAL-MG-Varginha). Desafios e possibilidades sob a ótica dos egressos. In: Gambi, T., Cosentino, D. & Gaydeczka, B. (orgs.). *O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG*. Belo Horizonte: Traço.
- Maranhão, J. D., & Passos, W. D. S (2014). Adesão da UFBA ao Reuni e a nova modalidade curricular: os bacharelados interdisciplinares. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16705/1/artigo-%20ades%20da%20ufba%20ao%20reuni%20e%20a%20nova%20modalidade%20curricular%20-%20os%20bacharelados%20interdisciplinares.pdf>.
- Martins, Carlos Benedito. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15-35 Acessado em 11 de fevereiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&tlng=pt.
- Mazer, S. M. & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade Profissional do Psicólogo: Uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 276-295.
- Mazoni, I.; Custódio, L. & Sampaio. S. (2011). Bacharelado interdisciplinar da universidade federal da bahia: O que dizem os estudantes? In: Sampaio, S. (2011). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba.
- Melo, Rogério Amador de, & Barreto, Danielle Jardim. (2014). Formação em Psicologia: Discursos e Saberes sobre Experimentações de Gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 676-689. Acessado em 11 de janeiro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000932012>.
- Mendes, L. C. B. (2013). *A interdisciplinaridade na educação do profissional de saúde no Brasil: estudo de caso “Bacharelado Interdisciplinar em Saúde” da Universidade Federal da Bahia*. Tese de Doutorado. Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

- Mendes, F. M.; Fonseca, K. A.; Brasil, J. A. & Dalbello-Araujo, M. (2012). Ver-Sus: relato de vivências na formação de Psicologia. *Psicol. cienc. prof*, vol.32, n.1, pp. 174-187. ISSN 1414-9893.
- Mendes, Lorena Samara, Nakano, Tatiana de Cássia, Silva, Izabella Brito, & Sampaio, Maria Helena de Lemos. (2013). Conceitos de avaliação psicológica: conhecimento de estudantes e profissionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 428-445. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200013&lng=en&tlng=pt.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni 2008* – Relatório de Primeiro Ano. (Relatório Técnico MEC/SESu/DIFES). Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (2010). *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. Brasília: MEC.
- Mota, V. L. V. (2014) *A percepção dos graduandos em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA sobre a vivência do curso (2009 – 2011)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Nasciutti, F. M. B., & Silva, S. M. C. da. (2014). O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em Psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 25-37. Acessado em 10 de novembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000100005&lng=en&tlng=pt.
- Nepomuceno, R. F.; Witter, G. P. (2010) Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas , v. 14, n. 1, June.
- Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior - NUPES. (2002). *Acesso à Universidade de São Paulo: Atributos socioeconômicos dos excluídos e dos ingressantes no exame vestibular* (documento 03). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Oliveira, D. (2012, 15 de junho). USP: *Formar elites ou promover a justiça social?* Portal Fórum. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2012/06/15/usp-formar-elites-ou-promover-a-justica-social/>.
- Oliveira, M. D. e Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de*

Psicologia Escolar e Educacional - SP, Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 23-34.

Oliveira, R. B. (2010). *A proposta da qualificação profissional do REUNI: Contradições e Possibilidades*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Oliveira, R. S. (2011). *Relações entre interesses ocupacionais e variáveis de carreira em estudantes de Psicologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Parecer Nº 403/62, de 19 de dezembro de 1962. Institui um currículo para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: CFE. Recuperado em 27 de setembro, 2015 de http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern_403_de_19621.pdf.

Pereira, T. I.; Silva, L. F. S. C. (2010) As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? *Revista Debates*, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010. Acessado em 14 de novembro de 2014 em <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/16316/10573>.

Peretta, A. A. C. S.; Silva, S. M. C.; Naves, F. F.; Nasciutti, F. M. B. & Silva, L. S. (2015). Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 547-556. Acessado em 20 de novembro de 2015 em <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193893>.

Poppe, A. R. S., & Batista, S. H. S. da S.. (2012). Formação em Psicologia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(4), 986-999. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400016&lng=en&tlng=pt.

Prates, A. A. P., & Barbosa, M. L. de O. (2015). A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, 28(74), 327-340. Acessado em 05 de janeiro de 2016 em <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006>.

Ramos, C. A. (2013) Interdisciplinaridade: como fazê-la nos Bacharelados Interdisciplinares? In: Gambi, T., Cosentino, D. & Gaydeczka, B. (orgs.). *O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG*. Belo Horizonte: Traço.

- Raphael, J; Coelho, M.T; Fernnades, S. *A prática docente na atualidade: a experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA*, In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade. São Cristovão, 2012.
- Reis, Carolina dos, & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. (2010). Encontros e desencontros entre Psicologia e Política: formando, deformando e transformando profissionais de saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 854-867. Acessado em 20 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893201000400014&lng=en&tlng=pt.
- Resolução 06/2011 do Conselho Acadêmico de Ensino. Universidade Federal da Bahia. Recuperado de http://www.vestibular.ufba.br/docs/Resolucao06_2011.pdf.
- Resolução N° 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: MEC. Recuperado em 23 de maio de 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.
- Resolução N° 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores em Psicologia. Brasília: MEC. Recuperado em 23 de maio de 2014 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192.
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 141-151.
- Ribeiro, M. M. F., Leal, S. S., Diamantino, F. C., & Bianchi, H. de A. (2011). A opção pela medicina e os planos em relação ao futuro profissional de estudantes de uma faculdade pública Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(3), 405-411. Acessado m 25 de outubro de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000300015&lng=en&tlng=pt.
- Rocha, M. D. (2014) *Educação superior no Brasil: Tendências e Perspectivas da graduação em saúde no século XXI*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia , Salvador.
- Rocha Jr, A. (1999). Das discussões em torno da formação em Psicologia às Diretrizes Curriculares. *Psicologia: teoria e prática*, 1(2), 3-8. Acessado em 25 de setembro de 2015 em de http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_2/art01.PDF.

- Romanelli, Otaíza de Oliveira. *Historia da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- Rosas, Rosas e Xavier. (1988). Quantos e quem somos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDUC.
- Rudá, C. (2015). *Formação em Psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Rudá, C., Coutinho, D. & Almeida-Filho, N. (2015). *Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo(1962-2004)*. Memorandum, 29, 59-85. Acessado em 21 de dezembro de 2015 em www.fafich.ufmg.br/memorandum/a29/rudacoutinhoalmeidafilho01.
- Sampaio, S. M. R.; Barbosa, J. S.; Santos, I. D.; Fernandes, N. & Dantas, M. (2013). Nova Universidade, novos estudantes: quem são e o que esperam os estudantes dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia. In: Sampaio, S. M. R. & Santos, G. G. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: Edufba.
- Santeiro, Tales Vilela. (2012). Processos clínicos em Núcleos de Apoio à Saúde da Família / NASF: estágio supervisionado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(4), 942-955. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400013&lng=en&tlng=pt.
- Santos, B. S. (2001). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. & Almeida-Filho, N. (2008). *A Universidade no sec. XXI: por uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Santos, C. T. (2012). Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012. Acessado em 17 de abril de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/12.pdf>.
- Santos, E. (2013). *Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: Percepções discentes sobre currículo e formação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Santos, F. de O. & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia*

Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 279-288. Acessado em 10 de Janeiro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00279.pdf>.

Seixas, Pablo Sousa, Coelho-Lima, Fellipe, Silva, Suzany Gadelha, & Yamamoto, Oswaldo Hajime. (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 113-122. Acessado em 20 de abril de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100012&lng=en&tlng=pt.

Shimada, M., Oliveira, V.H., Risk, E. N., Saviolli, C. M. G., & Melo-Silva, L. L. (2013). A história das cinco fotos preferidas do BBT-Br como processo de simbolização. *Psicologia Clínica*, 25(2), 89-108. Acessado em 21 de Janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652013000200006&lng=en&tlng=pt.

Silva, Marcus Vinicius de Oliveira; Costa, Fernanda Rebouças Maia & Neves, Luane Matos. (2010). Programa de intensificação de cuidados: experiência docente-assistencial em Psicologia e reforma Psiquiátrica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 882-895. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400016&lng=en&tlng=pt.

Silva, Clarissa de Andrade e, & Yamamoto, Oswaldo Hajime. (2013). As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 824-839. Acessado em 21 de janeiro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400005&lng=en&tlng=pt.

Soares, D. H. L. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Sumus, 2002.

Soares, L. (2011). Ética e dialogicidade na formação do psicólogo. *Psicologia: ensino & formação*: 2(1): 77-93.

Souto, Thamires da Silva, Batista, Sylvia Helena, & Alves Batista, Nildo. (2014). A educação interprofissional na formação em Psicologia: olhares de estudantes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 32-45. Acessado em 04 de dezembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100004&lng=en&tlng=pt.

- Souza, F.; Mendes, K.; Fonseca, J. & Dalbello-Araújo, M. (2012). Ver-Sus: Relato de Vivências na Formação de Psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 2012, 32 (1), 174-187 Acessado em 23 de maio de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100013.
- Sousa, Heloiza de, Frozzi, Denise, & Bardagi, Marucia Patta. (2013). Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 918-933. Acessado em 23 de maio de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400011&lng=en&tlng=pt.
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 1-11. Acessado em 20 de Janeiro de 2015 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Sparta, M. & Gomes, W. B.(2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45-53.
- Spink, M. (2000). *Práticas discursivas e produções de sentido no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Spink, M. (2010). *Linguagem e produção de sentido no cotidiano*. Rio de Janeiro: Edelslein, p. 1-17.
- Teixeira, Anísio. (1956). *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1962) Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.
- Teixeira, A. (1963) Conselho Federal de Educação. *Profissão e ocupação técnica*. Declaração de voto. Documenta. Documenta Rio de Janeiro, n. 20, nov. 1963. p. 11-12. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/tecnica.html> Recuperado em 07 fev 2016.
- Teixeira, A. (1989). Ensino superior no Brasil análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas.
- Teixeira, A. M. F. (2011). Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: Sampaio, S. M. R. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (pp. 27 – 51). Salvador: Edufba.

- Teixeira, C. F. & Coelho, M. T. (2014). *Uma proposta inovadora na educação superior: Bacharelado Interdisciplinar em saúde*. Salvador: Edufba.
- Teixeira, C. F.; Coelho, M. T.; Rocha, M. N. (2013). Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18 (6), 1635-1646.
- Teles, M. V. A. O. (2015) *Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: Percepções discentes sobre currículo e formação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Unesco. (1999). *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Brasília: Unesco/Crub/Capes.
- Universidade Federal da Bahia (2008). *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador. Recuperado em 23 de maio de 2014 em https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf.
- Universidade Federal da Bahia (2010a). *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades*. Recuperado em 23 de maio de 2014 em <http://www.ihac.ufba.br/download/bi-legisla%C3%A7%C3%A3o/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20BI%20HUMANIDADES.pdf>.
- Universidade Federal da Bahia (2010b). *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Recuperado em 23 de maio de 2014 em <http://www.ihac.ufba.br/download/bi-legisla%C3%A7%C3%A3o/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20BI%20SAUDE.pdf>.
- Universidade Federal da Bahia (2013). *UFBA em Números – 2002 a 2013*. 2013. PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. 2013a._____. UFBA em Números – 2002 a 2013. PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Recuperado em: 01 de outubro, 2015 de http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Evolucao_Numeros_UFBA_2002-2013_26_09_2013.pdf.
- Valore, L. A. & Cavallet, L. H. R. (2012). Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 354-363. Acessado em 21 de janeiro de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200013&lng=en&tlng=pt.

- Vázquez Sixto, Félix. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. (Documento de trabajo). (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Veras, R. M.; Feitosa, C. C. M.; Rocha, L. S. & Macedo, B. T. F. (2015). *O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA: Discutindo o sistema de ciclos*, In.: XV Colóquio Internacional De Gestão Universitária – CIGU. Mar del Plata, Argentina.
- Veras, R. M.; Lemos, D. V. S & Macedo, B. T. L. (2015). A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 621-641. Acessado em 21 de janeiro de 2016 em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2324>.
- Vieira, C. M. B. (2015). *Os fatores predominantes na escolha pelos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Vieira, Rita de Cássia, Figueiredo, Ellen Rose Fernandes, Souza, Laís Gonçalves de, & Fenner, Marina Castana. (2013). A psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 239-248. Acessado em 21 de janeiro de 2016 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200006&lng=en&tlng=pt.
- Vilela, A. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: ciência e profissão*, 32 (num. esp.), 28-43. Recuperado em 23 de maio de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000500004&script=sci_arttext.
- Weber, S. Currículo Mínimo e o Espaço da Pesquisa na Formação do Psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 1985. Recuperado em 27 de setembro de 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931985000200004.
- WHO, Instituto de Pesquisa de Opinião e Mercado & Conselho Federal de Psicologia. (2001). Pesquisa de Opinião WHO – Quem é o psicólogo brasileiro. Recuperado em 29 setembro 2015 de http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoes Documentos/Pesquisa_WHO.pdf.

- Yamamoto, O. H., Câmara, R. A., Silva, F. L., & Dantas, C. M. B. (2001). Espaços, práticas: o que há de novo na psicologia no Rio Grande do Norte? *Psicologia em Estudo*, 6(2), 65-72.
- Yamamoto, O. H., & Costa, A. L. F. (Orgs.) (2010). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN.
- Yamamoto, O. H.; Souza, J. A. J.; Silva, N. & Zanelli, J. C. (2010). A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G.. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “A vivência do Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia” que tem por objetivo analisar sentidos construídos pelos estudantes egressos do BI sobre a vivência desta graduação e as contribuições na escolha profissional em Psicologia. Esta pesquisa tem implicações relevantes para a compreensão do bacharelado interdisciplinar e para a formação universitária em Psicologia, contribuindo com a produção crítica para a compreensão e aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino superior no Brasil.

Em relação aos riscos, informamos que tal pesquisa não envolve riscos, exceto pela ativação da memória referentes às temáticas sobre a formação universitária, relacionadas com as suas histórias de vida. Tais repercussões, caso ocorram, receberão a devida assistência imediata e/ou integral para atender qualquer dano decorrente da pesquisa. Como benefícios, este possibilitará o acesso a novas informações sobre tal objeto estudado bem como sobre o processo de transição do BI para o curso de Psicologia. Os pesquisadores comprometem-se com maiores benefícios e a redução de qualquer risco, visando o maior entendimento sobre o objeto tema e o menor dano aos envolvidos na pesquisa.

A sua participação neste estudo é voluntária e será realizada através de uma entrevista semi-estruturada. Você pode se recusar a participar e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Você não irá receber qualquer valor em dinheiro, mas todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Além de assistência, você receberá indenização por qualquer dano material decorrente desta participação.

Os resultados obtidos neste estudo serão utilizados para fins científicos, havendo o compromisso por parte dos pesquisadores em manter sigilo e o anonimato de sua

participação, a qual se dá de forma consciente, livre e voluntária. Os pesquisadores se comprometem a garantir sua privacidade e o sigilo do uso das informações obtidas especificamente para este estudo. Os dados coletados e os termos de consentimento livre e esclarecido serão armazenados no Laboratório de estudos vinculares de saúde mental (LEV), localizado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 189, São Lázaro durante o período mínimo de cinco anos.

Essa pesquisa é de responsabilidade das pesquisadoras Marília Neri Matos e Mônica Lima de Jesus. A pesquisadora responsável, Marília Neri, residente e domiciliada na Rua Saldanha Marinho, 64, Santo Antônio de Jesus – Bahia, pode ser contatada através do telefone (75) 88561651 e/ou do e-mail: marilianeri@gmail.com. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, endereçado na rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela - Salvador, Bahia – Brasil, telefone para contato: (71)3283-7615.

Eu, _____,
CPF _____, aceito contribuir como participante
dessa pesquisa, e assino este termo reproduzido em duas vias com igual teor.

Salvador, ____/____/2015.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Identificação:

Idade:

Local de Nascimento:

Estado Civil:

Contato (telefone/e-mail):

B.I.:

Área de concentração:

Ingresso no B.I.:

Ingresso no CPL-Psico:

Você poderia me falar sobre sua vivência no B.I. (Escolha, inserção, área de concentração)?

Como você observa a formação universitária dentro da vivência do BI?

Você poderia falar sobre sua trajetória para a escolha do CPL-Psico (Aproximação com o curso; conhecimento prévio; contato com profissionais; psicólogos na família)?

Você poderia falar sobre a vivência do curso de Psicologia (Adaptação ao curso; dificuldades) ?

Como você observa a formação universitária dentro da vivência do CPL-Psicologia?

Você poderia falar sobre como a vivência do B.I. pode ter influenciado na experiência do CPL-Psico?

Como você observa o processo de escolha profissional? (desenvolvimento da escolha, aspectos positivos e negativos, influências)