



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

CAIO RUDÁ DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL:
HISTÓRIA, CONSTITUIÇÃO E PROCESSO FORMATIVO**

**SALVADOR
2015**

CAIO RUDÁ DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL:
HISTÓRIA, CONSTITUIÇÃO E PROCESSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, na Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientador: Prof. Naomar de Almeida Filho
Coorientadora: Profa. Denise Coutinho

**SALVADOR
2015**

R913 Rudá, Caio
Formação em psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo /
Caio Rudá. – 2015.
162 f.

Orientador: Prof^o Dr^o Naomar de Almeida Filho
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Coutinho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

1. Psicologia – Estudo e ensino - Brasil. 2. Psicólogos – Formação – Brasil.
3. Psicologia - História. I. Almeida Filho, Naomar de. II. Coutinho, Denise. III.
Universidade Federal da Bahia. IV. Título.

CDD: 150.7

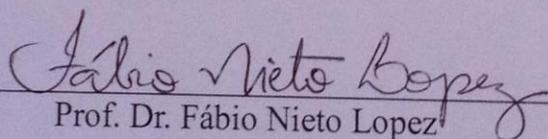
CAIO RUDÁ DE OLIVEIRA

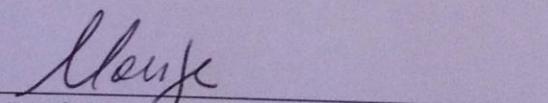
**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL: ESTRUTURA
DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

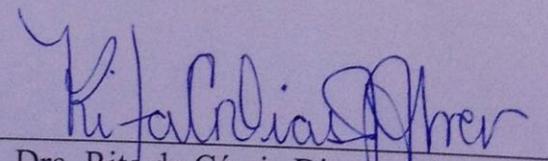
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de setembro de 2015.

Banca examinadora


Prof. Dr. Fábio Nieto Lopez


Prof. Dra. Monica Lima de Jesus


Prof. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves

A minha posição é a de constante interrogação

José Saramago

RUDÁ, Caio. **Formação em Psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2015.

RESUMO

A formação em Psicologia no Brasil tem sido amplamente estudada e discutida em ambientes acadêmicos, desde antes da sua institucionalização em universidades e faculdades. Diante da escassez de estudos críticos acerca da educação superior nacional, este estudo propõe examinar a formação universitária em Psicologia no Brasil como consequência da constituição da Educação Superior neste país, visando à sua caracterização, por meio de uma abordagem comparativa, tendo como objeto a formação em Psicologia, tal como vem sendo ofertada em instituições federais de ensino superior. Mediante um estudo de casos múltiplos, buscou-se analisar a formação universitária em psicologia, no nível de graduação, tendo como objetivos específicos apontar relações entre finalidades, objetivos e estrutura do processo de ensino-aprendizagem. Os principais resultados apontam para uma estrutura de formação anacrônica, não condizente com as especificidades ontológicas da Psicologia e apartada das expectativas acerca do papel das universidades na formação cidadã crítica e profissional. Acredita-se, portanto, que a formação em Psicologia deve ser revista em todas as dimensões, desde seus marcos normativos aos tipos de componentes curriculares. Aponta-se uma imprescindível revisão da arquitetura acadêmica, substituindo o tradicional arranjo linear pelo regime de ciclos. Desse modo, toda a formação inicial estaria assentada em uma etapa propedêutica, sendo complementada numa segunda etapa que ofereceria conteúdos estruturantes do campo psicológico e habilitaria à utilização de instrumentos e técnicas psicológicos indispensáveis à atuação profissional. Por fim, uma profissionalização mais efetiva dar-se-ia num terceiro ciclo de formação especializada, conforme áreas de especialidade e atuação ou orientações teórico-metodológicas, em programas de residência e/ou mestrado profissional.

Palavras-chave: Formação em Psicologia; Educação Superior; Psicologia Brasileira; Arquitetura Acadêmica.

RUDÁ, Caio. **Psychology Education in Brazil**: history, development and learning process. 2015. 195 p. Thesis (Master's Degree) – Professor Milton Santos Institute of Humanities, Arts and Sciences, Federal University of Bahia, 2015.

ABSTRACT

Training in Psychology in Brazil has been widely studied and discussed in academic settings, long before its institutionalization in universities and faculties. Faced with a context of relatively isolated discussions, which do not seem to present a critical view about the university, this study addresses the impact of the national higher education system on the training in Psychology, aiming at its critical characterization with a comparative approach, having as its object the training developed in federal universities. Through a multiple case study, we sought to analyze the Psychology training at the undergraduate level (as it is in Brazil), with the objective to investigate relationships between levels of the training process (goals and objectives; structure of the process; the process itself), in order to identify relationships between its dimensions as object-model and to explore the emergence of psychology as a profession in Brazilian society. The main results point to the existence of an anachronistic teaching-learning process framework, not consistent with the ontological specificities of Psychology and away from expectations about the role of universities in the formation of professionals as critical and concerned citizens. It is believed therefore that training in Psychology should be reviewed in all dimensions, from regulatory frameworks to instructional methods of curriculum components. A necessary revision of the curricular architecture is advised, replacing the traditional linear arrangement for a cycle regimen. Thus, all the training would be seated on a propaedeutic stage, complemented in a second stage that would provide structural contents of the psychological field and would enable the use of psychological instruments and techniques essential to the professional practice in any context. Finally, an effective professionalization would happen in a third cycle of specialized training, according to areas of expertise and practice or theoretical and methodological guidelines, in residency programs and/or in professional masters.

Key-words: Training in Psychology; Higher Education; Structure of the teaching-learning process; Curricular Architecture.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Desempenho do indicador Ensino das instituições brasileiros no Ranking Universitário Folha (2014)	28
Tabela 2. Cursos/programas de graduação e pós-graduação na UFRGS	30
Tabela 3. Quantitativo de cursos e discentes de graduação e pós-graduação na UnB	32
Tabela 4. Quadro docente por categoria na UnB.....	32
Tabela 5. Quadro docente por categoria na USP.....	34
Tabela 6. Quantitativo de cursos e discentes de graduação e pós-graduação na UFBA	35
Tabela 7. Quadro docente por categoria na UFBA	36
Tabela 8. Matrículas de pós-graduação, por nível, na UFPA.....	39
Tabela 9. Titulação do quadro docente da UFPA.....	40
Tabela 10. Distribuição das matrículas por categoria administrativa – Brasil 1980-2012.....	85
Tabela 11. Estrutura curricular dos cursos de Psicologia.....	152
Tabela 12. Natureza dos componentes curriculares dos cursos de Psicologia	153
Tabela 13. Modalidade dos componentes curriculares dos cursos de Psicologia	154
Tabela 14. Conteúdos dos cursos de Psicologia por eixo epistêmico	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de formação superior em Saúde.....	44
Figura 2. Estrutura curricular – UFRGS.....	117
Figura 3. Estrutura curricular – UnB	125
Figura 4. Estrutura curricular – USP	131
Figura 5. Estrutura curricular – UFBA.....	138
Figura 6. Estrutura curricular – UFPA	145
Figura 7. Representação esquemática do Processo de Formação em Psicologia	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Carga horária total por natureza de CC – UFRGS	119
Gráfico 2. Carga horária total por modalidade de CC – UFRGS	119
Gráfico 3. Carga horária do NCm por modalidade de CC – UFRGS	120
Gráfico 4. Carga horária do NEf por modalidade de CC – UFRGS	121
Gráfico 5. Carga horária do BSp por modalidade de CC – UFRGS	121
Gráfico 6. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UFRGS.....	122
Gráfico 7. Carga horária total por natureza de CC – UnB	126
Gráfico 8. Carga horária total por modalidade de CC – UnB	127
Gráfico 9. Carga horária do Eixo Fixo por modalidade de CC - UnB	127
Gráfico 10. Carga horária do Eixo Contingente por modalidade de CC – UnB	128
Gráfico 11. Carga horária do Bloco Suplementar por modalidade de CC – UnB.....	129
Gráfico 12. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UnB.....	130
Gráfico 13. Carga horária total por modalidade de CC – USP.....	133
Gráfico 14. Carga horária total por natureza de CC – USP.....	134
Gráfico 15. Carga horária do Eixo Fixo por modalidade de CC – USP.....	134
Gráfico 16. Carga horária do Eixo Contingente por modalidade de CC – USP.....	135
Gráfico 17. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – USP.....	136
Gráfico 18. Carga horária total por natureza de CC – UFBA	139
Gráfico 19. Carga horária total por modalidade de CC – UFBA	140
Gráfico 20. Carga horária do Núcleo Comum por modalidade de CC – UFBA.....	141
Gráfico 21. Carga horária do Núcleo de Ênfases por modalidade de CC – UFBA	141
Gráfico 22. Carga horária do Bloco Suplementar por modalidade de CC – UFBA	142
Gráfico 23. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UFBA.....	143
Gráfico 24. Carga horária total por natureza de CC – UFPA.....	146
Gráfico 25. Carga horária total por modalidade de CC – UFPA.....	147
Gráfico 26. Carga horária do Núcleo Básico por modalidade de CC – UFPA	147
Gráfico 27. Carga horária do Núcleo de Específico por modalidade de CC – UFPA	148
Gráfico 28. Carga horária do Bloco Suplementar por modalidade de CC – UFPA	148
Gráfico 29. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UFPA	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
- ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
- ABP – Associação Brasileira de Psicotécnica
- AC – Arquitetura acadêmica
- ARWU – Academic Ranking of World Universities
- BI – Bacharelado Interdisciplinar
- BM – Banco Mundial
- BSp - Bloco suplementar
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
- CC – Componentes curricular
- CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais
- CETAD – Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CM – Currículo Mínimo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPL – Curso de Progressão Linear
- DAU – Departamento de Assuntos Universitários
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EC – Estrutura curricular
- ECt – Eixo contingente
- EDUFBA – Editora Universitária da Universidade Federal da Bahia
- EFx – Eixo fixo
- EHEA – European Higher Education Area
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ERA – European Research Area
- EU – European Union

EUA – Estados Unidos da América

FEH – Fundamentos epistemológicos e históricos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FPP – Fenômenos e Processos Psicológicos

FTM – Fundamentos teórico-metodológicos

HUPES – Complexo Hospitalar Universitário Professor Roberto Santos,

ICA – Interfaces com Áreas Afins

IES – Instituição de ensino superior

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IFES – Instituição federal de ensino superior

IPUSP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia

MEC – Ministério da Educação

MIT – Massachusetts Institute of Technology

MIIt – Módulo integrante

MLv – Módulo livre

NBs – Núcleo básico

NCm – Núcleo comum

NEf - Núcleo de ênfases curriculares

NEp – Núcleo específico

NLMM – Neo-liberal Market Model

NPM – New Public Management

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)

PB – Processo de Bologna

PBL – Problem-Based Learning

PCL – Departamento de Psicologia Clínica

PED – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

PET – Programa de Educação Tutorial

PIB – Produto Interno Bruto

PIP – Procedimentos para a Investigação e Prática Profissional

PPB – Departamento de Processos Psicológicos Básicos

PPG – Programa de Pós-Graduação

PST – Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RUF – Ranking Universitário Folha

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SESu – Secretaria de Educação Superior

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. OBJETO.....	22
1.2. JUSTIFICATIVA	22
1.3. OBJETIVOS	24
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	24
2. REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	26
2.1. ESTUDO COMPARATIVO DE CASOS	28
2.2. CONTEXTO E DESCRIÇÃO DOS CASOS.....	29
2.2.1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	29
2.2.2. Universidade de Brasília	30
2.2.3. Universidade de São Paulo.....	32
2.2.4. Universidade Federal da Bahia	35
2.2.5. Universidade Federal do Pará	38
2.3. PLANO DE ANÁLISE.....	40
2.3.1. Sobre o conceito de Modelo	40
2.3.2. Modelo de formação em Psicologia: aproximações	43
3. PROFISSIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
3.1. A UNIVERSIDADE MEDIEVAL	48
3.2. MISSÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	53
3.3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR GLOBAL.....	63
3.3.1. Neoliberalismo e o campo da Educação Superior	67
3.3.2. Transparência, <i>accountability</i> e <i>rankings</i>	71
3.4. CONTEXTO BRASILEIRO: CARÁTER PROFISSIONALISTA E OS OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS	75
4. A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL	87
4.1. CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA NO BRASIL	89
4.2. O PERÍODO DO CURRÍCULO MÍNIMO	98
4.3. O DEBATE DAS DIRETRIZES CURRICULARES E O FIM DO CURRÍCULO MÍNIMO	109
5. A ESTRUTURA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: RESULTADOS E DISCUSSÃO	114

5.1.	AS INSTITUIÇÕES	115
5.1.1.	UFRGS.....	115
5.1.2.	UnB	123
5.1.3.	USP.....	130
5.1.4.	UFBA	136
5.1.5.	UFPA	143
5.2.	PANORAMA DA FORMAÇÃO	149
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	162

1. INTRODUÇÃO

Das artes liberais, em pequenas corporações de estudantes e professores, às gigantescas universidades de pesquisa e sua infinidade de cursos, um misto de tradições milenares, arranjos organizacionais e missões conformam o espaço da Educação Superior. Nesse contexto de transformações, o ensino permanece, juntamente com a pesquisa e a extensão, uma das mais importantes funções das instituições de ensino superior (IES), tendo também sofrido modificações ao longo de séculos, condicionadas às transformações políticas e econômicas de cada período histórico e lugar.

Atualmente, essas mudanças parecem ocorrer numa escala diária, em boa parte em função das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), cuja condição de penetrabilidade (CASTELLS, 1996) tem ajudado a alterar profundamente o mundo contemporâneo, nas últimas décadas. Assim, desde os elementos macro da economia globalizada aos aspectos mais particularizados das relações interpessoais, não escapando intactas as relações de trabalho, produção e aplicação do conhecimento, hoje também a formação é alvo de intensas problematizações, que têm levado a discussões sobre integração entre os campos do saber, através de paradigmas transdisciplinares (ALMEIDA FILHO, 2007, 2009; AMEM; NUNES, 2006), bem como de uma compreensão mais atualizada sobre processos de aprendizagem (ZABALZA, 2002).

A evolução nas formas de produção do conhecimento (GIBBONS et al., 1994) e as mudanças no mundo do trabalho produzem demandas por novos profissionais, dos quais se exige flexibilidade e formação interdisciplinar, e a necessidade de pensar paradigmas formativos afins a esse processo veloz de mudanças. Além de formar profissionais que dominem o conhecimento técnico de determinado campo do saber, torna-se fundamental a formação de um cidadão competente, com postura ética e responsável, voltado para a resolução de problemas da sociedade, atuando em prol do seu desenvolvimento (GAETA; MASETTO, 2013; ARAÚJO; SASTRE, 2009).

A necessária e constante demanda pela transformação dos processos educativos toma como base a noção de inovação educacional, podendo ser entendida como o “conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior” (MASETTO, 2004, p. 197). Para tanto, tem sido estimulada uma revisão radical do ensino. A velha educação, seriada e submissa, vem sendo superada por novos

métodos instrucionais pautados na cooperação e na autonomia, implicando revisão de projetos político-pedagógicos dos cursos, bem como de seus objetivos, propiciando o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com ênfase na participação dos alunos na construção do conhecimento.

Nesse processo, o papel do professor se modifica, passando a atuar como mediador da aprendizagem, por meio de atitudes de cooperação e corresponsabilidade pela formação do estudante (PRATA-LINHARES; MASETTO, 2013). Forja-se uma nova concepção de educação, cuja centralidade está no desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender*, e que forma sujeitos capazes de gerir seu próprio aprendizado (DÍAZ-BARRIGA, 2009). Nesse sentido, o conceito de autonomia ganha destaque, tornando-se um dos pilares das relações de aprendizagem (RUÉ, 2009).

Os estudantes são encorajados a sair de sua condição de receptores de um conhecimento pronto para conformarem-se sujeitos engajados na construção do conhecimento, do processo de aprendizagem e do percurso acadêmico. A partir dessa perspectiva de formação, o estudante/futuro profissional passa de técnico reproduzidor do conhecimento a *agente* (RUÉ, 2009), comprometido com a aplicação do conhecimento na resolução de problemas concretos, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade (DAHLE et al., 2009; ARAÚJO; ARANTES, 2009; ENERMARK; KJAERSDAM, 2009).

No que tange à educação superior, em oposição ao ensino tradicional, centrado em disciplinas independentes, em que os alunos tornam-se especialistas no uso de teorias e disciplinas com o único propósito de adquirir conhecimentos específicos em determinados campos, obtendo soluções padronizadas para problemas padronizados (ENEMARK; KJAERSDAM, 2009), as inovações educacionais materializam-se, entre outros elementos, em métodos ativos de ensino-aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problematização¹ (MITRE e cols., 2008; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

¹ A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou *Problem-Based Learning* (PBL), é um modelo teórico-metodológico de ensino desenvolvido no âmbito do ensino médico, pioneiramente pelas MacMaster University (Canadá) e Maastricht University (Holanda). Pauta-se na aproximação dos conhecimentos básicos a determinada área de conhecimento à sua aplicação prática, numa perspectiva construtivista de aprendizagem orientada para a resolução de situações concretas (KODJAOGLANIAN et al., 2003). A Metodologia da Problematização configura também um modelo teórico-metodológico de ensino, de caráter crítico-participativo, voltado ao desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas. Em função de apresentarem referenciais teóricos e objetivos comuns, vários autores traçam paralelos entre ambas as abordagens, identificando semelhanças e diferenças metodológicas (DECKER; BOUHUIJS, 2009; BERBEL, 1998).

Esses novos paradigmas concretizam, inclusive, a visão sobre a educação de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), bem como da União Europeia (EU)², que consideram a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento, na qual a educação torna-se responsável pela promoção da aprendizagem permanente e pelo desenvolvimento cívico e social (MASETTO, 2012; RUÉ, 2009).

Contudo, a Educação Superior brasileira tem-se mostrado refratária a mudanças que promovam sua modernização (ALMEIDA FILHO, 2014). Herança da tradição luso-francesa, ela demorou a se democratizar, permanecendo elitista, conservadora e refratária ao que se passa na sociedade. Resultado da sua conformação tardia no início do século XIX, perpetua até os dias atuais mecanismos de exclusão social. Embora a educação superior tenha deixado de ser um espaço acessível somente às elites, o panorama da exclusão se reproduz sob nova configuração. Dois ciclos perversos se entrelaçam:

Primeiro, uma minoria social e politicamente dominante, economicamente privilegiada, recebe benefícios fiscais de um Estado financiado pela maioria pobre. Essa minoria dominante tem recursos para pagar um ensino básico privado, em geral de melhor qualidade, subsidiado por forte renúncia tributária do imposto de renda à pessoa física. Em compensação, a maioria pobre que financia o Estado vai para escolas públicas de qualidade reduzida, incapaz de garantir seu acesso ao ensino superior público. Submetidos à educação superior privada de pior qualidade, os jovens pobres graduados têm menos empregabilidade, menor renda, mais desemprego, exclusão social, o que fecha esse primeiro ciclo de perversão social.

Segundo, esse ciclo é dominado pelo ciclo maior de reprodução de desigualdades sociais por meio da educação, porque a educação pública superior de melhor qualidade é gratuita para os ricos, pois o Estado nada lhes cobra. Pelo contrário, dá incentivos fiscais para que jovens não pobres tenham sua formação profissional custeada pelo Estado, e com isso acumulem mais capital político. E o ciclo se fecha, porque a reprodução da desigualdade social se completa quando esses jovens vão compor a nova geração da minoria dominante que, ao controlar empresas e governos, realimenta o processo. Isso ocorre porque historicamente sociedade e Estado no Brasil se acumpliciaram para tornar a educação não um elemento de inclusão social – o que seria um dever do Estado democrático, pois se trata de um direito de todos –, mas de reprodução das desigualdades sociais (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 1679).

² Citamos aqui os documentos *La educación superior em el siglo XXI: visión y acción* (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1998), *Education at a Glance* (ORGANIZATION FOR CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010), além dos diversos documentos redigidos no âmbito do estabelecimento da Área de Conhecimento Comum Europeu, através do Processo de Bolonha.

Além de promover a manutenção dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, outra característica da educação superior brasileira é a prevalência de referencial técnico-profissionalista, a despeito da constituição de um sistema universitário, ao longo de século XX (ALMEIDA FILHO, 2007, 2009; CUNHA, 2007a; NUNES; CARVALHO, M, 2007; FÁVERO, 2006). Para Almeida Filho (2009) esse referencial materializa-se atualmente num modelo anacrônico, composto por uma arquitetura curricular linear e disciplinar, não compatível com novos paradigmas epistemológicos, promotora de uma formação profissional especializada e socialmente descompromissada, que praticamente impede uma visão integradora de conhecimento e o desenvolvimento da inteligência solidária. Em suma, o ensino superior no Brasil tem sido buscado quase que exclusivamente em sua missão de formação profissional, através da qual opera um ciclo de reprodução de desigualdades sociais (ALMEIDA FILHO, 2014, 2013).

Tais constatações despertaram o desejo de aprofundamento das questões relativas à Educação Superior no Brasil, configurando-se como primeira fonte de inquietação e engajamento no presente projeto de investigação. Uma segunda fonte de inquietação diz respeito às características ontológicas da Psicologia, que instigaram o interesse em investigar a maneira como tais particularidades foram manejadas na construção dos cursos de Psicologia e na formação do psicólogo no Brasil. Uma das peculiaridades refere-se ao fato de o conhecimento psicológico ser estruturado e segmentado entre polaridades: subjetividade *vs* objetividade, indivíduo *vs* coletivo, inato *vs* adquirido, natureza *vs* cultura, estrutura *vs* processo, e tantas outras.

Em termos epistemológicos, é possível dizer, de acordo com Bastos e Gomes (2012), que a Psicologia se situa na fronteira entre as Ciências Naturais e Sociais. Tal condição favoreceu a proliferação de diversas orientações teóricas e metodológicas, oriundas dessa dicotomia de cunho epistemológico, as quais têm delineado a direção da produção do campo. Essa dicotomia da Psicologia é explicada pelo seu processo de constituição e autonomização científica. Como aponta Krantz (2001), a Psicologia científica ou experimental começa a se desvencilhar da especulação filosófica no século XIX, modelando-se a partir das Ciências Naturais. Conforme Castañon (2008, p. 11), em seus primórdios, “a Psicologia procurava se moldar à imagem de seus pais, seguindo os métodos herdados da Fisiologia e os objetos herdados da Filosofia”. Assim, no projeto científico de Wilhelm Wundt, considerado o pai da Psicologia moderna, métodos experimentais já utilizados nas ciências naturais passaram a ser aplicados ao estudo da consciência humana. Contudo, o processo de autonomização científica

não transcorreu sem dificuldades. No início do século XX, a Psicologia estava envolta num dilema ontológico que dificultava a definição de seu objeto. Foi preciso a superação – não unânime, contudo – dos vetos à Psicologia como ciência postos por nomes como Immanuel Kant, Auguste Comte e Edmund Husserl (CASTAÑÓN, 2009). A condição de não unanimidade na superação dos vetos à Psicologia produziram, durante todo o século XX, fortes debates de cunho ontológico e epistemológico, que se prolongam até os dias de hoje entre diferentes escolas de pensamento e modelos teórico-metodológicos (GOMES, 2003).

Segundo Figueiredo (1991), a Psicologia é caracterizada justamente pela coexistência de diversas matrizes de pensamento. A respeito dessa dispersão, Koch (1985, 1993 citado por CASTAÑÓN, 2008), compreende a Psicologia como um campo refratário à unificação teórica e metodológica, razão pela qual faria mais sentido a existência do campo dos Estudos Psicológicos, dos quais alguns se diferenciariam pelo caráter científico, ao passo que outros não. Para Penna (1997), tal dispersão do conhecimento psicológico constitui-se um fenômeno irremediável.

Dada essa diversidade, autores como Tourinho e Carvalho Neto (1995) consideram que a Psicologia, de um ponto de vista kuhniano, encontrar-se-ia na fase pré-paradigmática, caracterizada pela profusão de escolas de pensamento, frequentemente discordantes entre si, com pouca ou nenhuma convergência quanto a problemas, objetos e procedimentos de investigação. Embora a teoria científica de Kuhn ofereça uma narrativa sedutora a diversos filósofos da ciência e epistemólogos, cumpre assinalar que seu modelo de ciência, baseado na Física, é questionável no sentido de sua validade para a análise da Psicologia, e suas considerações sobre o status científico da Psicologia são pouco produtivas, ao desconsiderar particularidades da constituição histórica do campo, não passando de rápidas e negativas generalizações, (O'DONOHUE, 1993).

De todo modo, a história da psicologia moderna tem sido a história de uma longa e persistente crise de cientificidade (CASTAÑÓN, 2010). Tal crise apresenta três grupos de argumentos, usados como obstáculos à possibilidade de constituição da psicologia como ciência. O primeiro grupo é composto pelos argumentos filosóficos contra os pilares da própria ciência tradicional, estando sob ataque (a) a premissa do realismo ontológico, a partir de epistemologias construtivistas, (b) o princípio da regularidade do objeto e (c) o representacionismo, sob ataque de teorias anti-representacionistas derivadas da filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein, do pragmatismo de Richard Rorty e do desconstrucionismo de Jacques Derrida (CASTAÑÓN, 2009).

Para Castañon (2009), as críticas ao status científico da Psicologia se agudizam em decorrência da ausência de um corpo de conhecimento unitário, distintamente de campos como Física, Química ou mesmo Biologia. Tal frente ofensiva divide-se em dois grupos distintos, porém interrelacionados, de argumentos: os ontológicos e os metodológicos.

Entre argumentos os ontológicos, temos: natureza inquantificável do objeto da psicologia; simultaneidade da condição de sujeito e objeto; indivisibilidade do fenômeno psíquico; inexistência de objeto próprio à psicologia; alteração do ser humano pela interação; livre-arbítrio e necessidade de adoção de um método distinto do das ciências naturais. Entre os metodológicos, encontram-se: alegações de impossibilidade de observação direta do objeto; dificuldade metodológica de quantificação; limitações éticas para a pesquisa e enorme quantidade de variáveis envolvidas na explicação psicológica. (CASTAÑON, 2009, p. 21).

De acordo com Castañon (2010), apesar de a revolução cognitiva do século XX ter representado a superação da maioria das limitações ontológica e metodológicas, as questões referentes à autonomia humana e à complexidade da explicação psicológica permanecem como obstáculo, mantendo a questão da cientificidade da Psicologia uma tarefa insatisfatoriamente resolvida. Desse modo, buscando contribuir para o debate, Castañon (2008, p. 16) propõe haver na Psicologia duas abordagens sobre o fenômeno psicológico: uma vertente filosófica, que trabalharia com assertivas universais ou idiográficas, não falsificáveis, as quais atribuiriam causalidade de determinado comportamento a algum dos níveis irreduzíveis da explicação psicológica; e uma vertente científica, assente em assertivas universais condicionais, falsificáveis e empiricamente corroboradas. Nesse sentido, haveria uma esperança de futura unidade para a Psicologia, residindo não em

explicações causais necessárias e suficientes, mas somente em explicações necessárias, ou seja, condicionais. Em um fenômeno multicausado como o psicológico, sempre haverá disputas de interpretações quanto ao nível determinante. Deixemos que continue a haver: estas disputas são metafísicas. A unidade da Psicologia nunca poderá acontecer nas interpretações metafísicas de seus resultados empíricos. A Psicologia pode um dia ser uma disciplina unificada, não em teoria, mas em método (CASTAÑON, 2008, p. 16).

Evidentemente, a tese de Castañon não resolve a crise de cientificidade, nem dissolve problemas ligados a essa condição. Por um lado, sua tese parece ter alcançado pouca repercussão. Por outro lado, de acordo com Penna (1997), dada a amplitude da dispersão do pensamento psicológico, a reversão desse quadro se configura tarefa impossível, ou alcançável apenas após um longo processo de transformação com múltiplas frentes de ação convergentes

em torno de tal objetivo. Logo, a Psicologia permanece esse estranho campo do conhecimento: com seu status científico questionado, sua condição ontológica incerta e múltipla em abordagens teórico-metodológicas.

Curiosamente, não obstante tais características, a Psicologia consolida-se também como campo de práticas, ganhando rapidamente aplicabilidade nas sociedades industriais. Logo, os psicólogos se constituíram verdadeiros agentes de autoridade em matéria do humano, na medida em que supostamente representam um conhecimento mais confiável do que o que havia sido forjado por antigas tradições seculares e religiosas (VIDAL, 2013). A partir do movimento funcionalista, que se desenvolveu nos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o XX, os psicólogos tornaram-se arautos da verdade no que respeita à subjetividade e ao comportamento humanos, sustentando um projeto de ciência e técnica da adaptação:

De fato, esse projeto delimita-se a partir tanto desse movimento funcionalista como da psicologia diferencial e comparada, surgidas na Inglaterra. [...] Nesses movimentos, graças ao empuxo darwinista demarca-se uma psicologia interessada na adaptação, evolução e variação das atividades mentais. Contudo, ao longo da história da psicologia, esse modelo se dissemina, transcende seus movimentos originais e se dissolve no campo psicológico, dando a uma expressiva parte desse campo sua feição atual: saberes e práticas de ajustamento (FERREIRA; GUTMAN, 2013, p. 140).

Atualmente, após 53 anos da sua regulamentação no Brasil, a Psicologia não mais se resume a uma prática que objetiva o ajustamento do indivíduo, tendo expandido seu referencial de atuação e reconhecido seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária. Constituiu-se como campo de práticas que visam justamente à redução da desigualdade social, à promoção da saúde e ao combate aos preconceitos de todas as ordens, consolidando-se cada vez mais como profissão madura, ciente de seus objetivos e de clara implicação social.

Com efeito, a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, que por vezes se colocam de maneira conflituosa, e a maturidade do ponto de vista profissional constituem um evidente paradoxo para a psicologia. Entendê-lo, longe de ser uma tarefa simples, requer inevitavelmente a aproximação com a temática do Ensino Superior e sua função de formação profissional. Tal problemática foi o ponto de partida para a construção do objeto desta investigação. Assim, a formação em Psicologia e o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil surgem como dois interesses de estudo complementares. Esta dissertação visa caracterizar criticamente a formação em Psicologia no Brasil a partir de uma abordagem comparativa, tendo como objeto a formação em Psicologia desenvolvida em diferentes instituições universitárias de âmbito federal.

1.1. OBJETO

O objeto deste estudo é a formação em Psicologia desenvolvida em diferentes IES brasileiras. Definimos modelo de formação em Psicologia, a partir da dualidade objeto-modelo e modelo teórico presente em Bunge (1974), como um esquema que representa propriedades, elementos e dinâmica do processo educativo de preparação do graduando para atuação no âmbito das práticas psicológicas, nos mais diversos campos de atuação. Tal processo, longe de encerrar uma concepção estritamente técnica e profissional, deve ser compreendido a partir dos eixos de educação geral, desenvolvimento ético-político e treinamento profissional. Para tanto, tomaremos por base o modelo de formação superior desenvolvido por Rocha (2014), enfocando a análise nos aspectos estruturais do processo de ensino-aprendizagem, a saber: arquitetura acadêmica, currículo, componentes curriculares e conteúdos.

Este modelo de análise será desdobrado no capítulo seguinte. Nesta etapa, cabe indicar que a formação em Psicologia, analisada como um objeto-modelo, comporta-se como um sistema, composto de elementos funcionais entre os quais se estabelecem relações e repartido em subsistemas. Conforma-se, portanto, conforme Almeida Filho (2005, p. 38), como um objeto complexo, na medida em que é composto por “um sistema de totalidades parciais e pode ser compreendido ele mesmo como um sistema, também incorporando totalidades parciais de nível hierárquico inferior”.

Ressaltam duas características que conformam os ditos objetos complexos: não-linearidade e borrosidade, esta última referindo-se “à propriedade da imprecisão de limites entre elementos dos sistemas, qualidade de uma realidade a-limitada, resultante da transgressão da lógica formal de conjuntos ou do efeito do ‘borramento’ dos limites intra e intersistêmicos” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 36). De tal maneira, embora tratemos currículo e componentes curriculares, por exemplo, como elementos relativamente individualizados, eles fazem parte de uma totalidade indivisível, na qual se estabelecem relações de determinação que não são hierarquizadas, do tipo “dose-resposta”, isto é, causa-efeito, mas difusas – a noção de não-linearidade (ALMEIDA FILHO 2005, p. 35).

1.2. JUSTIFICATIVA

Nos últimos 15 anos, o número de cursos de Psicologia aumentou consideravelmente no Brasil. De um total de 188 cursos, em 2000 (LISBOA; BARBOSA, A., 2009), atualmente

somam 635 cursos em atividade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015), correspondendo a um incremento de 338%, nesse intervalo.

Existe atualmente um grande contingente de psicólogos no Brasil – um total de 257.380 profissionais registrados (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2015). Figurando junto com a Argentina, que em 2012 apresentava uma razão de 197 psicólogos para cada 100.000 habitantes (ALONSO; KLINAR, 2013), como um dos países com maior taxa de psicólogo per capita, o Brasil, nesse mesmo ano, contava com aproximadamente 216.000 profissionais, totalizando aproximadamente 111 psicólogos para cada 100.000 habitantes (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012). Os Estados Unidos, com sua larga tradição na área, registravam em 2012 um total de 106.500 psicólogos, apresentando uma razão de cerca de 34 psicólogos para cada grupo de 100.000 pessoas (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2014)³.

Ao contrário da indicação elementar de que um maior contingente de psicólogos representaria maturidade da categoria profissional e maior oferta de serviços à população, é preciso ponderar os números apontados, pondo-os em perspectiva. Ao passo em que, nos Estados Unidos, o psicólogo deve passar por um rigoroso treinamento em pós-graduação (mestrado ou doutorado) para exercer sua atividade profissional, a legislação brasileira exige apenas a graduação para o registro profissional. Revela-se, portanto, a realidade de dois distintos sistemas de educação superior, com diferentes tradições e objetivos, em que o contexto brasileiro parece estar em condição desfavorável, no que respeita à qualificação profissional do psicólogo.

Partindo do pressuposto de que o atual o sistema educativo brasileiro enfoca demasiadamente o caráter técnico da formação, com reprodução de um modelo profissionalizante (porém, talvez, pouco qualificado), e reconhecendo a atual conjuntura como propícia para a discussão acerca da problemática da Educação Superior, o presente estudo justifica-se por buscar identificar boas práticas de formação que possam favorecer a composição de um modelo adequado aos desafios da contemporaneidade e da sociedade brasileira, somando-se aos recentes esforços do Sistema Conselhos, bem como de toda a categoria, ao promover aproximação entre a psicologia e as políticas públicas, desafio proeminente nesse contexto de expansão da psicologia.

³ Os dados referem-se a psicólogos registrados – Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), no Brasil, e respectivos órgãos de classe nos EUA, cujos procedimentos de licença variam de estado para estado. Não estão incluídos os psicólogos não licenciados para o exercício profissional.

Em 2012, o Sistema Único de Saúde (SUS) absorvia 29.212 psicólogos, representando menos de 13,5% do total de profissionais. Já no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no mesmo ano, os psicólogos atuantes eram 20.463, correspondendo a 9,4% dos profissionais cadastrados. Incluídos os atuantes no sistema judiciário e na segurança pública, o Brasil apresenta hoje quase 25% dos psicólogos inseridos nas políticas públicas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012). Tais números evidenciam a necessidade de uma formação voltada para a atuação nesses contextos, bem como para os desafios da contemporaneidade e da sociedade brasileira, compromisso assumido desde pelo menos a década de 1970, intensificado na década de 1980, com a progressiva inserção do psicólogo no setor público de saúde.

1.3. OBJETIVOS

Tendo em vista o objeto anteriormente apontado, bem como a justificativa do estudo, temos por objetivo geral analisar a formação em Psicologia desenvolvida em diferentes IES brasileiras. Como objetivos específicos, que, ao mesmo tempo, aprofundam e fundamentam a consecução do objetivo geral, destacam-se:

- a) Apresentar o desenvolvimento histórico da educação superior;
- b) Descrever o quadro atual da educação superior brasileira;
- c) Verificar a inserção da psicologia como profissão na sociedade brasileira.
- d) Enunciar as relações entre os níveis do processo de formação;
- e) Apontar as relações entre as subdimensões que compõem a estrutura do processo de ensino-aprendizagem na formação em Psicologia.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Na introdução, apresentamos problematização, objeto e objetivos, justificativa. No segundo capítulo, oferecemos algumas considerações metodológicas e breve caracterização dos casos. No terceiro capítulo, são tratadas questões relativas à educação superior, sua constituição e atualidade, bem como uma revisão histórica da educação superior no Brasil e sua atualidade. Adicionalmente, é apresentado o marco teórico que orientou a composição do estudo. No quarto capítulo, são formuladas considerações sobre a formação em Psicologia no Brasil, bem como sua constituição como ciência e profissão. No quinto, são apresentados os resultados do estudo, com a apreciação particularizada de cada caso e um

panorama geral da formação. As considerações finais pretendem fornecer uma síntese dos resultados e suas implicações. Adicionalmente, são vislumbradas alternativas a possíveis questões suscitadas.

2. REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

A abordagem inicial ao problema compunha-se de hipóteses que baseariam o delineamento da pesquisa, buscando correlações que apresentassem potencial de generalização e predição. Nesse desenho inicial, buscávamos relacionar o posicionamento em *rankings* universitários e determinadas características estruturais do modelo de formação. Esperávamos encontrar que melhores posições representariam qualidade acadêmica, associada a arquitetura acadêmica de ciclos, currículo flexível, abertura interdisciplinar.

Contudo, após revisão sobre os *rankings* universitários, chegamos ao entendimento de que, devido a uma série de imprecisões metodológicas e limitações de diversas ordens, eles não constituíam instrumentos adequados à aferição de excelência/qualidade acadêmica (SALMI, 2013; VAN VUGHT; ZIEGELE, 2013; HAZELKORN, 2013; VAN VUGHT; ZIEGELE, 2011; FEDERKEIL; VAN VUGHT; WESTERHEIJDEN, 2012) o que levou à revisão do aspecto metodológico e conceitual da pesquisa. Prescindindo de hipóteses claras que orientassem a pesquisa, resolvemos assumir uma perspectiva descritivo-exploratória.

Desse modo, na construção e aprimoramento do âmbito metodológico, assumimos primeiramente a orientação de Almeida Filho, Corin e Bibeau (1999), que diferenciam *estratégias e técnicas de pesquisa*:

Estratégia de pesquisa é um plano geral de uma dada investigação, a sequência de definições, preparativos, fases, passos, procedimentos e aplicação de técnicas. Corresponde à arquitetura de determinado estudo científico. A técnica de pesquisa é equivalente ao plano tático (ou movimento de campo) do processo de pesquisa, envolvendo os procedimentos para a produção de dados, não raro equivocadamente chamada de coleta de dados (ALMEIDA FILHO; CORIN; BIBEAU, 1999, s/p).⁴

Nesse sentido, o estudo propõe uma abordagem comparativa, definida por Goedegebuure e Van Vught (1996), como o método de análise que focaliza vários casos de estudo na busca de similaridades e diferenças entre eles, sem buscar necessariamente relações de causalidade no fenômeno estudado. Como estratégia de pesquisa será utilizado, portanto, o estudo comparado de casos. Com observância da literatura crítica a respeito dos *rankings* acadêmicos, os casos foram definidos a partir dos resultados desses sistemas de classificação.

⁴ Esta e todas as demais traduções são de nossa responsabilidade.

Conforme a ressalva acima, os *rankings* não foram tomados como indicadores absolutos de qualidade acadêmica, sobretudo no que diz respeito à formação e experiências de aprendizagem, tornando inviável a composição de uma estratégia metodológica correlacionando classificação e posição ocupada em determinada lista. Entretanto, a despeito de tais limitações, optamos por orientar a escolha dos casos a partir de tais instrumentos, visto que apontam para experiências bem avaliadas, associando os resultados a uma apreciação sociohistórica dos contextos institucionais aqui estudados.

Definida a estratégia metodológica, delineamos o conjunto de técnicas para produção de dados. Em função dos objetivos da investigação e características do objeto de estudo, elegemos a análise documental como técnica principal, considerada adequada para o exame de documentos relacionados ao processo de formação em psicologia. O processo de exame de um documento, conforme McCulloch (2004), envolve ir muito além do texto, considerando entrelinhas e adentrando o mundo material por trás das palavras. No campo da educação, como destaca Fitzgerald (2007, p. 278), documentos relacionados às IES podem fornecer “informações valiosas sobre o contexto e cultura dessas instituições”, servindo também à triangulação com outras técnicas, e sendo bastante útil à apreensão de determinados dados. Para tanto, o documento deve ser examinado e interpretado a partir de um quadro de referência que englobe aspectos sociais, políticos e econômicos de sua época (CELLARD, 2008; FITZGERALD, 2007; MCCULLOCH, 2004).

Fundamentada em Bardin (1977), a análise documental compôs-se de três etapas: a *pré-análise*, conformando a reunião do material necessário, ou seja, estabelecimento do *corpus*; a *exploração do material*, a leitura superficial do material e avaliação da necessidade de incorporar novos materiais ou descartar; e por fim o *tratamento dos resultados*, que configurou a análise propriamente dita, à luz do marco teórico.

No momento de pré-análise, definimos os documentos, a saber, currículo e demais elementos associados como: projeto político-pedagógico, ementas de componentes curriculares, guias de estudos, apontamentos relativos ao funcionamento, estrutura e aspectos normativos e legais dos cursos e programas. Na etapa de exploração do material, empreendemos a leitura do *corpus*, identificando elementos de análise delimitados pelo aporte teórico do modelo de formação (ROCHA, 2014) com a sistematização e tabulação dos dados. Por fim, na fase de tratamento dos resultados realizamos a apreciação comparada das distintas arquiteturas acadêmicas, currículos, componentes curriculares e conteúdos.

2.1. ESTUDO COMPARATIVO DE CASOS

A escolha dos casos foi pautada, por sua vez, nos resultados do *Ranking Universitário Folha 2014* (RUF), desenvolvido pelo jornal *Folha de São Paulo*. Sua avaliação compreensiva de centenas de cursos de Psicologia e a utilização de indicadores diversificados orientaram esta opção. O RUF é composto por cinco grandes indicadores – Pesquisa, Internacionalização, Ensino, Inovação e Mercado de Trabalho. Damos ênfase ao Ensino, por sua vez composto por quatro critérios: Avaliadores do MEC, Titulação Docente, Regime de Trabalho Docente e Enade. Contudo, por não realizar o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), a USP acaba tendo um rebaixamento de seus escores totais, no RUF, situando-se em condição de desvantagem em relação às demais instituições. De modo a equalizar essa diferença, excluímos este critério.

Os resultados do RUF apontaram para o predomínio de IES localizadas na região sudeste do país, com a rara presença de cursos fora desse eixo regional. De modo a garantir maior representatividade nacional, acrescentamos ao critério de desempenho o critério geográfico, possibilitando a inserção de ao menos uma instituição de cada região do país. Foram selecionadas, então, as seguintes instituições: Universidade de São Paulo - USP (Sudeste), Universidade de Brasília – UnB (Centro-Oeste), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Sul), Universidade Federal da Bahia – UFBA (Nordeste), e Universidade Federal do Pará – UFPA (Norte), representadas em seus escores na tabela a seguir:

Tabela 1. Desempenho do indicador Ensino das instituições brasileiros no Ranking Universitário Folha (2014)

Indicadores	UFRGS	USP	UnB	UFBA	UFPA
Avaliadores MEC	21,47	22	20,77	18,66	16,19
Titulação docente	3,73	3,94	3,77	2,72	2,90
Regime de Trabalho	4	4	4	4	2,42
Total	29,2	29,94	28,54	25,38	21,51

Fonte: Ranking Universitário Folha 2014

2.2. CONTEXTO E DESCRIÇÃO DOS CASOS

Nesta seção, apresentamos uma breve descrição histórico-institucional de cada universidade selecionada.

2.2.1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A UFRGS é uma instituição centenária sediada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, estendendo-se, para além da capital, aos municípios de Eldorado do Sul, Tramandaí e Imbé. Em 2014, teve um orçamento executado de R\$ 1.513.459.689,03 (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2015), sendo o quinto maior orçamento entre as universidades federais.

Como praticamente todas as universidades brasileiras, a UFRGS remonta a instituições de ensino superior de caráter profissionalizante, tendo seu embrião na Escola de Farmácia e Química, na Escola de Engenharia, na Faculdade de Medicina de Porto Alegre e na Faculdade de Direito, fundadas no final do século XIX. Em 1934, tais instituições integradas ao Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial, à Faculdade de Medicina, às Escolas de Odontologia e Farmácia, à Faculdade de Direito e sua Escola de Comércio, à Faculdade de Agronomia e Veterinária, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e ao Instituto de Belas Artes vão dar conformação à Universidade de Porto Alegre que, em 1950, federaliza-se e transforma-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo hoje reconhecida nacional e internacionalmente como uma das melhores instituições brasileiras de ensino superior. Atualmente compõe-se de 27 unidades acadêmicas, entre institutos, faculdades e escolas, além dos órgãos da administração central, órgãos auxiliares e suplementares, e o hospital universitário.

Em 2013, ofertava 97 cursos de graduação, sendo 89 deles presenciais e oito à distância. Na pós-graduação, eram 72 Programas (PPG) de mestrado, 69 de doutorado, 9 de mestrado profissionalizante, e 105 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Tabela 2. Cursos/programas de graduação e pós-graduação na UFRGS

Nível	Número de cursos/programas	Número de estudantes
Graduação	97	29.585
Presencial	89	29.212
A distância	8	373
Pós-Graduação	255	20.853
Especialização lato sensu	105	7.038
Residência médica	42	421
Mestrado	72	5.299
Mestrado profissional	9	407
Doutorado	69	5.179
Total	352	50.438

Fonte: UFRGS em números 2014

Nesses 352 cursos, estavam inscritos, durante o segundo semestre de 2013, um total de 47.964 estudantes regulares e 2.474 alunos especiais. Conformavam a comunidade universitária um total de 55.315 pessoas, entre os quais 2.612 docentes do ensino superior, 121 da educação básica, 2.799 técnicos-administrativos e 2.089 funcionários terceirizados. Do corpo docente de nível superior, 2.547 são permanentes e 65 substitutos. Com relação à titulação acadêmica, 2.253 (88,46%) professores apresentam o grau de doutor e 203 têm grau de mestre (7,97%). Um total de 2.188 (85,90%) trabalham em regime de dedicação exclusiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2015).

2.2.2. Universidade de Brasília

A UnB é um caso raro na universidade brasileira. Criada em 1962, é resultado do amadurecimento de uma antiga discussão: a da construção de uma universidade orgânica, verdadeiramente voltada para os problemas brasileiros e focada no desenvolvimento científico e nacional (XAVIER, L., 2012; OLIVEN, 1988).

Como aponta Cunha (2007a, 2007b), havia, nas décadas de 1940 e 1950, uma clara convicção de que a universidade brasileira não correspondia aos objetivos de emancipação e hegemonia do Estado brasileiro. Como consequência, foi-se consolidando à época uma proposta de reforma universitária, ideia partilhada por setores da intelectualidade brasileira e

sociedade civil, processo no qual os estudantes se fizeram presentes maciçamente. Nesse contexto privilegiado de discussões em torno da universidade, surge com relevo a ideia de implantação de uma instituição universitária radicalmente distinta do modelo vigente no Brasil.

De acordo com Xavier (2012), a organização da UnB foi norteada pela retomada da antiga Universidade do Distrito Federal (UDF)⁵, ampliada e adaptada em sua concepção às novas condições da sociedade brasileira. Assim a universidade é pensada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros nomes da educação e ciência brasileiras. De acordo com Darcy Ribeiro (1978 citado por XAVIER, 2012), a UnB estava assentada em três linhas-mestras: enorme ambição política e intelectual que almejava fazer da universidade centro intelectual renomado e em harmonia com tradicionais centros de nacionais e estrangeiros; (re)produção de quadros intelectuais de alto nível aptos a prestar assessoria à nova capital, isolada no centro do país; e desejo de torná-la um núcleo de amadurecimento da consciência crítica nacional.

Suas filosofia e estrutura inovadoras, contudo, não passaram incólumes à forte repressão política do recém-instalado governo militar. Uma série de interferências diretas no corpo docente e administrativo das instituições universitárias, invasões violentas, coerção, censura e atentado à liberdade de expressão e autonomia acadêmica tornaram a UnB uma *universidade interrompida*. O entusiasmo inicial de levar a cabo uma das experiências educacionais e científicas mais importantes do Brasil cedeu a um clima político tenso e extremamente antidemocrático (SALMERON, 2007).

Atualmente, destaca-se como uma das mais importantes universidades brasileiras, com o terceiro maior orçamento executado entre as universidades federais, em 2014, com a soma de R\$ 1.753.140.976,18 (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2015). Estendendo-se para mais dois *campi* além do principal localizado em Brasília, a UnB, em 2013, compreendeu uma população universitária de mais de 50.000 pessoas, entre professores, técnicos e estudantes.

⁵ A Universidade do Distrito Federal foi uma experiência universitária de curta duração empreendida por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, entre 1935 e 1939. Seu formato inovador suscitou resistências de setores conservadores da sociedade, vindo a ser extinta.

Tabela 3. Quantitativo de cursos e discentes de graduação e pós-graduação na UnB

Nível	Número de cursos	Número de estudantes
Graduação	138	39.979
Pós-Graduação	184	8.386
Residência médica	34	329
Mestrado	84	4.854
Doutorado	66	3.148
Total	322	48.363

Fonte: Anuário Estatístico 2014

Tabela 4. Quadro docente por categoria na UnB

Nível	N	%
Professor Auxiliar	13	0,55
Professor Assistente	309	13,07
Professor Adjunto	1.560	65,99
Professor Associado	367	15,52
Professor Titular	115	4,86
Total	2.364	100

Fonte: Anuário Estatístico 2014

Do corpo docente de 2.364 professores, 95% deles atuavam em regime de dedicação exclusiva, 1% em regime de 40 horas e 4% em regime de 20 horas. 86% dos professores possuem título de doutor, consideravelmente acima da média nacional (57,8%) para as instituições federais de ensino superior (IFES). O corpo de técnicos-administrativos contabilizava 2.637 servidores, dos quais 1.034 de nível superior, 1.460 de nível intermediário e 143 de apoio (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2014).

2.2.3. Universidade de São Paulo

A USP é uma universidade pública estadual. Fundada pelo Decreto nº 6.283 em 25 de janeiro de 1934, reuniu as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras; as Escolas Politécnica, Medicina Veterinária, a Escola Superior de Agricultura e a de Belas Artes; os Institutos de Educação, Ciências Econômicas e Comerciais,

bem como outras instituições como o Instituto Butantã, Instituto de Higiene e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia.

Em 2014, a USP contava com 87 órgãos, entre unidades de ensino e pesquisa, órgãos de integração como museus e institutos especializados e órgãos da administração central, e *campi* nas cidades de São Paulo, Bauru, Ribeirão Preto, Piracicaba, São Carlos, Pirassununga e Lorena. Com orçamento de R\$ 4.123.503.491,39 executado no ano de 2013 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014), apresenta números expressivos numa série de indicadores, caracterizando-se como uma verdadeira *universidade de pesquisa*, de renome mundial. Sozinha, a instituição paulista é responsável por 25% da produção científica do país (LETA, 2011). É também responsável por 22% dos PPGs com melhor avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013). Além disso, mais de 20% dos títulos de doutorado no Brasil são concedidos pela USP (ALISSON, 2012). Em recente apreciação dos 3.000 cientistas mais destacados no Brasil, indicador mensurado pelo h-index⁶, a USP figurou como instituição à qual estão vinculados 36,16% dos docentes elencados (CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, 2015).

A USP foi considerada, pelo RUF, a melhor instituição universitária do Brasil, em 2014. Como resultado de sua projeção internacional, frequentemente figura como a única ou mais bem colocada instituição nacional em sistemas de ranqueamento globais. Em 2014, no *Academic Ranking of World Universities*, elaborado pela *Shanghai Jiaotong University*, a USP sustentou a 144^a posição (CENTER FOR WORLD-CLASS UNIVERSITIES OF SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY, 2014). No *World University Rankings*, desenvolvido pela publicação britânica *Times Higher Education*, a instituição paulista ficou entre as posições 201-225 (TIMES HIGHER EDUCATION, 2015).

Em 2013, a USP matriculou 58.204 alunos de graduação. Na pós-graduação, estavam inscritos, no mesmo ano, um contingente de 29.547 estudantes, 14.149 em cursos de mestrado e 15.398 em cursos de doutorado, além de 5.041 alunos especiais. A comunidade universitária compreende um corpo docente de 6.009 pessoas, cuja característica fundamental é a grande

⁶ O *h-index* – ou índice-h – é um índice de quantificação que busca medir produtividade e impacto da produção de determinado cientista, grupo de acadêmicos, departamento, revista ou mesmo país. É obtido a partir do número de artigos publicados, tendo eles obtido um número de citações igual ou maior ao número de artigos. Assim, um pesquisador cujo *h-index* é dez apresenta ao menos dez artigos publicados, cada um deles com, pelo menos, dez citações (THOMAZ; ASSAD; MOREIRA, 2011).

capacitação: 97% com nível de doutorado e 87% em regime de dedicação integral. Além de 17.451 cargos técnicos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014).

Tabela 5. Quadro docente por categoria na USP

Nível	N	%
Auxiliar de ensino	7	0,12
Assistente	37	0,61
Professor Doutor	3.038	50,56
Professor Associado	1.863	31,00
Professor Titular	1.064	17,71
Total	6.009	100

Fonte: USP - Anuário Estatístico 2014

Em 2013, a USP ofertou 289 cursos de graduação. Na pós-graduação, um número maior ainda de 222 programas totalizaram 665 cursos, sendo 347 de mestrado e 318 de doutorado, responsáveis pela outorga de 6.245 títulos de mestre e doutor (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014).

Todos os dados apontados evidenciam a vocação científica da USP, criada para ser a primeira universidade de pesquisa no Brasil. A orientação pela excelência acadêmica, contudo, deu-se às expensas de elevado custo social, de modo que até hoje, num contexto de discussão nacional sobre ações afirmativas, a instituição renuncia à implementação do sistema de reserva de vagas. Ao optar por medida alternativa expressa num sistema de bonificação social e racial que incide sobre a nota de vestibular, a USP faz, segundo B. Santos (2009), a opção por um critério de inclusão social que prioriza critérios de mérito.

O apego à lógica meritocrática e o caráter elitista da instituição são frequentemente destacados, e corroborados por dados que indicam uma baixa proporção de indivíduos vindos de escola pública e uma minúscula proporção de negros, pardos e indígenas – 32% e 14%, respectivamente, dos aprovados no vestibular de 2014 (PREITE SOBRINHO, 2015). Essas condições fazem da USP um caso contraditório: uma gigante universidade pública, mantida pelo Estado de São Paulo, ocupada, em sua maior parte, por pessoas das camadas médias e altas da população.

2.2.4. Universidade Federal da Bahia

A UFBA não foge à receita das universidades brasileiras e surge do agrupamento de escolas profissionais. Fundada em 1946, pelo Decreto-lei nº 9.155, a então Universidade da Bahia é uma junção da Faculdade de Medicina da Bahia, e suas Escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Faculdade de Direito da Bahia, Escola Politécnica da Bahia, Faculdade de Filosofia da Bahia e Faculdade de Ciências Econômicas. Nos anos posteriores, sob o reitorado de Edgard Santos, a UFBA conheceu amplo desenvolvimento de atividades acadêmicas e culturais, sendo atualmente referência nacional na área das Artes, por meio de suas Escolas de Música, Belas Artes, Teatro e Dança, também das Humanidades e da Saúde.

Hoje, 207 anos após a fundação de seu embrião, a Faculdade de Medicina da Bahia, a UFBA está presente na capital baiana, onde compõe-se de *campi* e unidades instalados em distintas regiões da cidade, e em Vitória da Conquista, no sudoeste do Estado⁷. É composta por mais de 32 unidades de ensino, órgãos estruturantes como o Complexo Hospitalar Universitário Professor Roberto Santos (HUPES), o Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) e a Editora Universitária (EDUFBA), e demais órgãos complementares, a exemplo do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) e do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD), de valiosa relevância para as comunidades universitária e soteropolitana.

Tabela 6. Quantitativo de cursos e discentes de graduação e pós-graduação na UFBA

Nível	Número de cursos	Número de estudantes
Graduação	112	33.019
Pós-Graduação	193	6.511
Especialização	31	1.273
Residência médica	32	253
Residência multiprofissional	10	127
Mestrado profissional	11	359
Mestrado	62	2.409
Doutorado	47	2.090
Total	305	39.530

Fonte: UFBA em números 2014

⁷ Em 2013, com a Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013, o campus Reitor Edgar Santos foi desmembrado da UFBA para compor a Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB.

Em 2013, a oferta de graduação da UFBA correspondeu a mais de 300 cursos de graduação e PPG, envolvendo um grupo discente de aproximadamente 40.000 estudantes. Além disso, foram expedidos 18.900 certificados de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014a). Do corpo docente de 2.333 professores, 74% deles atuavam em regime de dedicação exclusiva, 11% em regime de 40 horas e 15% em regime de 20 horas. 60% dos professores possuem título de doutor, pouco acima da média nacional. O corpo de técnicos-administrativos contabiliza 3.197 servidores, dos quais 62,3% estão titulados em nível superior – 26% em nível de especialização, 6,6% em nível de mestrado e 2,8% em nível de doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014a).

Tabela 7. Quadro docente por categoria na UFBA

Nível	N	%
Professor Auxiliar	66	2,95
Professor Assistente	410	18,36
Professor Adjunto	1.122	50,24
Professor Associado	561	25,12
Professor Titular	74	3,31
Total	2.233	100

Fonte: UFBA em números 2014

Em 2014, a UFBA apresentou um orçamento executado de R\$ 1.298.313.557,63 (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2015), correspondendo ao sexto maior orçamento entre as federais. Desse total, cerca de R\$ 31 milhões⁸ foram investidos em assistência estudantil, correspondente a um aumento de 46,1% em relação às cifras do ano anterior, que haviam sido de aproximadamente R\$ 21 milhões (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015). Esses números representam o empenho da UFBA no sentido de fortalecer políticas de assistência estudantil, possibilitando condições de permanência dos estudantes na universidade. Tais políticas se apresentam de acordo com a promoção de medidas de ação afirmativa a

⁸ Tomando em consideração que cerca de 80% do orçamento da universidade é destinado à despesa de pessoal (ativos e inativos), são relevantes os valores investidos em na assistência estudantil.

populações historicamente marginalizadas da educação superior, postas em prática com a reserva de vagas no ingresso à instituição, desde 2004 (ALMEIDA FILHO, 2011).

Além do protagonismo no que tange às ações afirmativas e à assistência estudantil, outro capítulo de destaque na história da UFBA diz respeito à insígnia UFBA Nova, que viria a se ampliar, na conjuntura de debate em torno de uma reforma universitária, em meados da década passada, dando origem ao movimento Universidade Nova. Após 40 anos da Reforma Universitária de 1968, o movimento Universidade Nova não se instituiu com força política suficiente para promover uma mudança radical na educação superior brasileira, tornando-se uma vaga diretriz na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), porém, com efeitos consideráveis sobre arquitetura acadêmica dos cursos de graduação no país.

Na Nova UFBA, em grande parte erigida a partir do financiamento do REUNI, os avanços no sentido da democratização são evidentes. Em comparação com o ano de 2006, anterior ao REUNI, houve um incremento de 72% no número de cursos de graduação. Com relação ao número de matrículas, o crescimento foi de 44%. Assim, no intervalo de apenas cinco anos, a UFBA vivenciou um crescimento superior ao do período 1980-2006, em que foi registrado um acréscimo de 26% no total de matrículas (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2006).

No que respeita à reformulação da arquitetura curricular, foi implementado parcialmente um regime de ciclos, cuja primeira etapa de formação são os Bacharelados Interdisciplinares (BI) – em Artes, Humanidades, Ciência & Tecnologia e Saúde. A formação em ciclos, inaugurada com o BI, além de ser responsável pelo maciço acesso à educação superior, tem-se configurado como uma nova proposta de formação articulada e interdisciplinar, que compreende uma etapa básica de formação geral e outra não-profissionalizante, mas com saída para o mundo do trabalho, num movimento de superação da arquitetura acadêmica linear, já ultrapassada em países cujo sistema de ensino superior encontra-se consolidado (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

Com a implementação dos BIs, os tradicionais cursos de graduação passaram a ser conhecidos como Cursos de Progressão Linear (CPL). Desde então, convivem na UFBA dois modelos curriculares distintos: a formação linear desenvolvida nos CPL, e a formação em ciclos, tendo o BI como etapa propedêutica a uma possível, mas não necessária, formação profissional nos CPL ou passagem para pós-graduação. Como resultado dessas intensas transformações dos últimos anos, a UFBA busca superar as dificuldades inerentes ao processo

de crescimento da universidade. Além disso, a questão curricular permanece, configurando um desafio integrar essa nova arquitetura a uma universidade, que, em muitos aspectos, permanece atrelada às suas origens no século XIX.

2.2.5. Universidade Federal do Pará

A UFPA foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Como quase todas as universidades brasileiras, foi conformada pela reunião de escolas profissionais isoladas: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

A UFPA é a maior das 10 universidades federais da região Norte, com um orçamento executado de R\$ 1.038.277.733,89, em 2014, e o 13º maior orçamento entre as federais, quase o dobro da segunda maior IES da Amazônia, a Universidade Federal do Amazonas (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2015). No cenário da região, que apresenta, junto com a região Nordeste, os menores índices de escolarização superior do país, com 11,2% de matrículas de indivíduos de 18 a 24 anos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014), a UFPA se apresenta como uma instituição de relevância e referência.

Tal importância se acentua num cenário em que o poder público tem sido responsável pela expansão do ensino superior na região. Embora o número de instituições privadas no Brasil seja quase três vezes maior de que as públicas, a razão entre IES públicas e privadas, na região Norte, é de 0,22, acima da média nacional (0,14). Além disso, ao contrário do que acontece em outras regiões, em que o setor privado domina o número de matrículas, as universidades públicas na região Norte são as que mais absorvem matrículas, representando um total de 39,6% delas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014), números que evidenciam a importância da UFPA para o cenário regional. Nesse sentido, conforme exposto em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, “a UFPA tem uma missão imprescindível na produção, socialização e transformação do conhecimento na Amazônia, como alavanca para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local, regional e planetária” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011, p. 29).

Sediada em Belém, contava, em 2013, com 10 *campi* instalados nos seguintes municípios do interior do estado do Pará: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá, Soure, Capanema e Tucuruí. À diferença da maioria das IES no Brasil, as unidades acadêmicas são de dois tipos: *institutos*, interdisciplinares em sua concepção, compostos de no mínimo duas subunidades – podendo ser faculdades, escolas ou programas de pós-graduação –, e os *núcleos*, dedicados a cursos de pós-graduação, preferencialmente transdisciplinares (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2006).

Em 2013, as 20 unidades acadêmicas ofereceram 497 cursos de graduação, sendo 106 deles na capital, e 391 no interior, com um total de 41.732 matrículas. Na pós-graduação, matricularam-se 6.920 estudantes, em 28 cursos de mestrado, 58 cursos de doutorado, 16 residências médicas e 53 cursos de especialização (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014).

Tabela 8. Matrículas de pós-graduação, por nível, na UFPA

Nível	N
Especialização	2.612
Residência Médica	110
Mestrado	2.883
Doutorado	1.315
Total	6.920

Fonte: UFPA em números 2013

Conformando uma população universitária de mais de 50 mil pessoas, somam-se aos 48.652 estudantes, 2.337 técnicos-administrativos, dos quais mais da metade com nível superior. Em relação ao quadro docente, 56% dos professores têm doutorado, número levemente inferior à média nacional para as universidades federais (57,8%). Em contrapartida, o número de professores com titulação equivalente à graduação está bem abaixo da média nacional: 2,6% contra 13,5% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

Tabela 9. Titulação do quadro docente da UFPA

Nível	N	%
Graduação	59	2,6
Aperfeiçoamento/especialização	125	5,4
Mestrado	827	36,0
Doutorado	1.288	56,0
Total	2.299	100

Fonte: UFPA em números 2013

2.3. PLANO DE ANÁLISE

2.3.1. Sobre o conceito de Modelo

Vulgarmente, designa-se modelo um objeto cuja função é ser imitado e reproduzido, como um padrão. Assim, fala-se, por exemplo, num comportamento ou modo de vida ideal – como um professor ou estudante arquetípico (CARVAJAL VILLAPLANA, 2002). Mosterín (1987, p. 153, apud CALVO VÉLEZ, 2006) assinala que a palavra modelo apresenta dois sentidos fundamentais que se contrapõem na linguagem cotidiana. Por um lado, refere-se ao que foi representado; por outro, ao extremo oposto da relação, que é a representação em si. Tomando como exemplo um objeto A, tem-se que ele é modelo para o objeto B, que posteriormente vem a se tornar ele próprio um modelo do objeto A inicialmente reproduzido. Nesse sentido, pensa-se, em termos abstratos, num determinado comportamento exemplar a ser imitado, sendo ele próprio o modelo. Após incorporado por um determinado indivíduo, este torna-se, por sua vez, o modelo a ser representado.

Distinta da sua acepção vernacular, para Calvo Vélez (2006) a noção de modelo constitui, para âmbito da filosofia da ciência, um dos temas centrais. Historicamente presentes nas Ciências Naturais – Física, Química e Biologia –, os modelos têm sido utilizados como parte indispensável da explicação científica também nas Ciências Humanas e Sociais, como a Economia, Linguística, Psicologia, Antropologia, Ecologia. Tal centralidade tem se justificado, possivelmente, pela

utilização por parte da ciência de todo tipo de modelos para representar fenômenos de naturezas distintas, em uma tentativa de descobrir e compreender a partir de um ponto de vista racional as regularidades com as que o mundo se nos apresenta. Os modelos são hoje em dia uma ferramenta fundamental de análise, descrição e predição que a ciência dispõe para levar a cabo a sistematização, controle e compreensão dos aspectos mais relevantes da realidade física e social (CALVO VÉLEZ, 2006, p. 17).

Para Carvajal Villaplana (2002), em perspectiva epistemológica, o modelo pode ser considerado uma espécie de descrição ou representação da realidade (fatos, situações, fenômenos, processos, estruturas, sistemas entre outros), que, via de regra, está atrelada a pressupostos teóricos. Trata-se, para o autor, de uma idealização e aproximação esquematizada, visto que não tenta representar a realidade, mas seus somente aspectos importantes e significativos. Portanto, “o modelo é incompleto e nunca é o mundo real (CARVAJAL VILLAPLANA, 2002, p. 40).

Tal é a perspectiva do filósofo da ciência Mario Bunge, para quem modelos e teorias, entendidas como sistema de hipóteses que suposta e aproximadamente explicam um dado de realidade (BUNGE, 1969 apud CUPANI; PIETROCOLA, 2002, p. 108), são peças-chave e indissociáveis do processo de construção do conhecimento científico. Nesse processo de representação da realidade operado pelas teorias, é preciso notar que

que toda teoria factual enfoca tão somente alguns aspectos da realidade, considera unicamente algumas variáveis e introduz apenas algumas relações entre elas. Vale dizer que toda teoria investiga o mundo esquematicamente, referindo-se a um modelo e não à realidade em toda a sua riqueza e complexidade (CUPANI; PIETROCOLA, 2002, p. 109).

A construção de modelos teóricos que possam apreender, da maneira mais completa possível, determinado fenômeno é, conforme Bunge (1974), a atividade típica da pesquisa científica. Esse processo envolve a construção de objetos-modelo e modelos teóricos demarcados por uma teoria geral, a fim de dar conta do fenômeno.

Para Bunge (1974), o objeto-modelo é a representação esquemática de um objeto ou fenômeno. Escapa-lhe, contudo, certos traços do fenômeno em questão, capturando apenas aproximadamente as relações entre os aspectos a que ele refere. Por essa razão, “um objeto-modelo, mesmo engenhoso, servirá para pouca coisa, a menos que seja encaixado em um corpo de idéias no seio do qual se possam estabelecer relações dedutivas” (BUNGE, 1974, p. 23). Surge, então, o modelo teórico, “um sistema hipotético-dedutivo que concerne a um objeto modelo, que é, por sua vez, uma representação conceitual ou esquemática de uma coisa ou uma situação real ou suposta como tal” (BUNGE, 1974, p. 16). Como o objeto-modelo, todo modelo teórico é parcial e aproximativo e busca apreender apenas uma parcela das particularidades do objeto em questão. Tais elementos precisam ainda, de modo a compor um sistema teórico sólido, estar enxertados numa teoria geral que apresenta certos pressupostos que darão a tônica desse complexo explicativo.

Há muitas espécies de objeto-modelo, bem como de modelo teórico, os quais variam em função dos objetivos do pesquisador, bem como de seus pressupostos filosóficos e epistemológicos. Tomando como exemplo a atividade científica na Psicologia, é possível definir, como fenômeno a ser estudado, a conduta humana. Cada escola de pensamento, no entanto, irá propor distintas conceituações para a conduta humana, que conformam um objeto-modelo particular, com determinadas características do fenômeno ressaltadas e descritas, dispostas de maneira esquemática e conceitual num modelo teórico que estabelece dinâmica e funcionamento dos elementos do objeto-modelo em questão.

Em suma, temos o objeto-modelo representando os traços-chave de um objeto concreto (fenômeno); o modelo teórico especificado; o comportamento e/ou mecanismo interno; e a teoria geral⁹ que acolhe o modelo teórico (BUNGE, 1974). Para o autor, fica evidente que, embora os objetos-modelo e seus modelos teóricos correspondentes aspirem à explicação dos fenômenos, o conhecimento criado não retrata a realidade per se. A relação é sempre de aproximação, de modo que o “ajuste entre um modelo empírico e os dados experimentais nunca é total” (CALVO VÉLEZ, 2006, p. 12). Como expõem Cupani e Pietrocola (2002, p. 124) “a explicação científica não constitui uma cópia da realidade, mas uma representação simbólica sempre imperfeita, porém aperfeiçoável, da mesma”.

Um modelo – entendido daqui em diante sempre em sua composição dual de objeto-modelo e modelo teórico – apresenta segundo Ladrière (1978 citado por CARVAJAL VILLAPLANA, 2002), uma forma paradigmática que é o sistema, entidade ideal composta de elementos funcionais entre os quais se estabelecem relações e passível de ser decomposta em outros subsistemas. O real, por exemplo, pode ser compreendido como um complexo sistema, uma rede de relações entre seus elementos, e suscetível de ser repartida em subsistemas, como o cultural, o econômico, o político, o científico e o tecnológico, cada um deles agindo em função de algum outro subsistema, em constante interação (CARVAJAL VILLAPLANA, 2002).

Dado que, de uma perspectiva ontológica, o real não pode ser decomposto em partes, tal divisão serve para efeitos de estudo, e o modelo como meio para acessar a realidade, tendo, portanto, um caráter meramente instrumental e jamais deve ser usado como um fim em si mesmo (CARVAJAL VILLAPLANA, 2002).

⁹ Cabe, a título de esclarecimento, a advertência feita por Bunge (1974) no que tange às teorias gerais. No caso da Psicologia, no sentido kuhniano uma área não-paradigmática, eventualmente o modelo teórico confunde-se com a própria teoria geral, dado o caráter de diversidade teórico-metodológica e a ausência de teorias generalizáveis.

2.3.2. Modelo de formação em Psicologia: aproximações

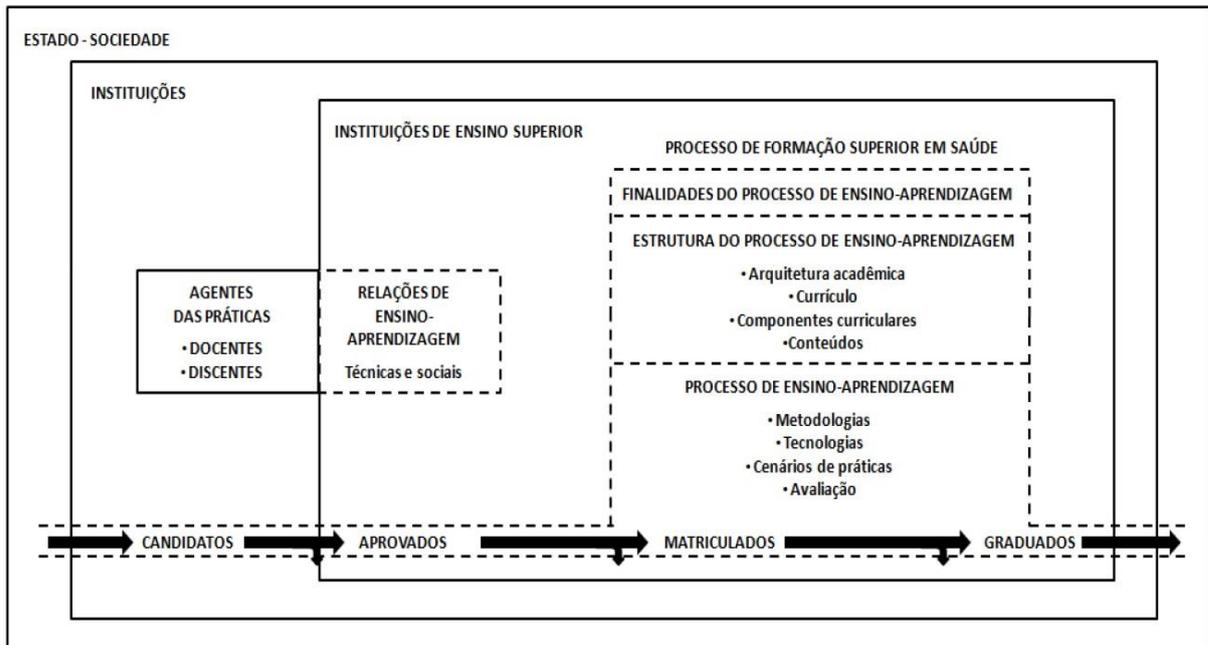
De acordo com Rocha (2014), no processo de formação superior entram em funcionamento quatro componentes básicos inseparáveis: (a) relações de ensino-aprendizagem (b) processo de ensino-aprendizagem; (c) estrutura do processo de ensino-aprendizagem; e (d) finalidades do processo de ensino-aprendizagem.

As relações de ensino-aprendizagem representam as conexões ou vínculos estabelecidos entre os agentes que fazem parte do processo de formação, a saber, docentes e discentes. Já o processo de ensino-aprendizagem, composto por tecnologias, metodologias, cenário de práticas e avaliação, pode ser definido como “o conjunto de etapas sucessivas de aprendizagem, tanto na área cognitiva quanto nas áreas afetiva e psicomotora, pelas quais passa o estudante ao se transformar em profissional de saúde em seus vários estágios: candidato, aprovado, matriculado e graduado” (ROCHA, 2014, p. 70). Para o autor, a finalidade do processo de ensino-aprendizagem diz respeito aos propósitos e valores que norteiam a utilização de determinados métodos de ensino, bem como a opção pelos conteúdos a serem abordados, de maneira a compor um perfil profissional específico.

Por fim, a estrutura do processo de ensino-aprendizagem, de fundamental importância para os objetivos do presente estudo,

reúne quatro subdimensões: a) arquitetura acadêmica que corresponde ao plano geral do desenvolvimento da formação, isto é, o desenho do curso. Quanto ao regime de formação, os cursos podem ser classificados em: regime de ciclos ou regime profissionalizante de progressão linear; b) currículo, que representa as diferentes formas de organização da interação planejada dos alunos com os conteúdos, materiais, recursos e processos educacionais. [...] c) componentes curriculares descrevendo as unidades de organização das atividades educativas, as quais incluem: eixos, módulos, blocos e disciplinas, as relações entre eles, bem como, a sequência em que serão ensinados, e, finalmente, d) os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem que correspondem aos conhecimentos, conceitos e noções fundamentais que deverão ser aprendidos pelos estudantes no sistema formal de ensino e que são necessários para a prática do indivíduo em um determinado campo de atividade profissional (ROCHA, 2014, p. 73).

Figura 1. Modelo de formação superior em Saúde



Fonte: Rocha (2014)

A imagem acima apresenta esquematicamente o modelo de formação em saúde, no qual se insere a formação em Psicologia, entendida como o processo de preparação global do psicólogo para o exercício ocupacional e atuação em sociedade, pautado num eixo de educação geral e outro de treinamento profissional, com vistas a formar um profissional habilitado para a atuação dentro das respectivas atribuições legais.

Os quatro componentes básicos, encontram-se num contexto institucional, social-local e macrossocial, envolvendo regulamentações e diretrizes educacionais em nível de Estado, conformando um intrincado sistema, sem possibilidade de dissociá-los. A partir desse modelo, o processo de formação pode ser dividido em distintos níveis: num primeiro nível, estão as finalidades e objetivos do processo de ensino-aprendizagem; num segundo nível, a estrutura do processo de ensino aprendizagem; e num terceiro nível, o processo em si. Dado que o processo de formação não acontece em abstrato, dependendo de sujeitos participantes, todos esses níveis estão, pois, permeados pelas relações.

As finalidades do processo, isto é, sua orientação objetiva e ideológica, baliza todos os demais níveis e elementos. Assim, esse fim objetivado é um grande modulador da estrutura do processo, compondo um modelo de formação que, via de regra, é balizado e articulado em função do projeto político pedagógico de curso, o qual expressa as diretrizes gerais da formação,

os objetivos a serem alcançados, materiais, métodos e cenários necessários à consecução dos resultados esperados.

Ao analisarmos a estrutura do processo de ensino-aprendizagem, identificamos a mesma disposição nivelada do processo de formação, em que cada instância inferior é função da superior. Assim, entendemos que a arquitetura acadêmica pode modular a estrutura curricular, na organização e distribuição dos seus elementos – matriz disciplinar, por blocos, eixos ou módulos. Analogamente, essa matriz organizacional do currículo pode determinar a natureza dos componentes curriculares – disciplinas, atividades, estágios, seminários – os quais, por sua vez, irão implicar a escolha de determinados conteúdos julgados necessários à formação.

Por sua vez, o próprio processo de ensino-aprendizagem, é composto por métodos, técnicas, cenários e avaliação, tendendo a expressar características que conformam as finalidades e estrutura do processo. Entre os elementos da estrutura do processo existe uma acumulação de características do nível superior, de modo que se encontra uma correlação, modulada pelos níveis intermediários, entre arquitetura curricular e conteúdo, por exemplo. Nesse sentido, especulamos que arquiteturas mais arrojadas tenderiam a contar com conteúdos também arrojados. Tais conteúdos, tenderiam a ser metodologicamente abordados de maneiras também mais inovadoras. Toda a estrutura do processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, tenderia a modular o processo, em sua tecnologia, metodologia, cenários de práticas e estratégias de avaliação.

No que respeita ao plano de análise dos modelos de formação, buscamos destacar algumas características. Assim, as dimensões estudadas foram *arquitetura acadêmica* (AC), compreendendo o plano geral de desenvolvimento da formação, se prevista como composição linear ou em regime de ciclos; *estrutura curricular* (EC), compreendendo a decomposição em suas respectivas etapas, blocos, séries ou eixos, no caso da Psicologia podendo obedecer à recomendação prevista de núcleo comum e de ênfases ou não; *componentes curriculares* (CC), agrupados conforme natureza e/ou modalidade. De acordo com sua natureza, os CCs podem ser (UFBA, 2010):

- a) obrigatórios, sendo indispensáveis à integralização curricular e cujos conteúdos são fundamentais à formação;
- b) obrigatórios alternativos, sendo indispensáveis à integralização curricular, cujos conteúdos são fundamentais à formação, resguardam a capacidade de escolha do estudante, a partir de uma lista pré-definida, conforme sua opção de ênfase e/ou cadeia de seletividade;

- c) optativos, cujos conteúdos apresentam estreita relação com a formação, não sendo indispensáveis, havendo possibilidade de escolha diante de um elenco pré-definido;
- d) livres, cujos conteúdos não guardam relação direta com a formação pretendida.

Já de acordo com a modalidade, os CCs podem ser classificados em (UFBA, 2010):

- a) disciplina, com alto grau de sistematização no tratamento dos conteúdos curriculares;
- b) atividade, mais flexível e menos sistemática, expressando-se sob forma de oficinas, seminários, projetos de pesquisa, participação em laboratórios, e trabalhos de campo;
- c) estágio, que abrange desenvolvimento de experiências ocupacionais em espaços profissionais como organizações, hospitais, clínicas, instituições educacionais e/ou comunitárias, entre outros, sob a tutela/supervisão de um professor e/ou profissional de campo;
- d) trabalho de conclusão de curso (TCC), atividade final que envolve execução de pesquisa, desenvolvimento de produto tecnológico ou artístico, avaliada por uma banca de especialistas;
- e) atividade complementar, experiências acadêmicas livremente escolhidas, com finalidade de aprofundamento teórico e/prático em algum campo, mediante aproveitamento de estudos extracurriculares.

Por fim, temos a dimensão dos *conteúdos*, cuja racionalidade de classificação empregada obedece aos eixos estruturantes sugeridos nas DCNs¹⁰ (BRASIL, 2004b). Cumpre ressaltar que tomar tais eixos estruturantes significa uma opção, entre várias possíveis, para categorização do conhecimento psicológico e sua relação com áreas afins, que, a saber, é:

- a) Fundamentos epistemológicos e históricos (FEH): conhecimento das bases epistemológicas e desenvolvimento histórico da Psicologia, mediante suas matrizes de pensamento.
- b) Fundamentos teórico-metodológicos (FTM): visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;
- c) Procedimentos para a investigação científica e prática profissional (FIP): conjunto de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção psicológica;
- d) Fenômenos e processos psicológicos (FPP): objetos clássicos de investigação e atuação na Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo;

¹⁰ Nos capítulos a seguir, iremos nos deter acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, que adotam um sexto eixo, *práticas profissionais*; porém, para efeitos de análise consideramos apenas os acima listados, na medida em que esse eixo não guarda especificidades, sendo transversal aos demais.

- e) Interfaces com os campos afins (ICA): demarcação das especificidades do fenômeno psicológico, sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, mediante compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.

A taxonomia curricular apresentada acima visa a uma unificação de distintas terminologias utilizadas em cada IES, visto que CCs de natureza não-obrigatória, por exemplo, são referidos ora como optativos, ora como eletivos.

No capítulo a seguir, iremos realizar alguns apontamentos de modo a caracterizar, numa perspectiva sociohistórica, a educação superior, em nível global e local, para, enfim, podermos situar a formação em Psicologia dentro da dinâmica do sistema educacional superior brasileiro.

3. PROFISSIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

O que hoje conhecemos como Ensino Superior é o resultado de um processo histórico de institucionalização do conhecimento, que teve início por volta dos séculos XI a XIII, quando começam a surgir as primeiras corporações de professores e estudantes na Europa. Esses grupos, dos quais tradicionalmente são citados como pioneiros os de Bolonha e Paris, evoluíram ao longo dos últimos séculos da Idade Média até adquirirem a forma universitária com que persistem, salvaguardadas algumas reformulações, até os dias de hoje.

A universidade é, de acordo com Rashdall (1895, p. 4-5)¹¹, “uma instituição que deve não apenas sua forma e tradições primeiras, mas, num certo sentido, sua própria existência a uma combinação de circunstâncias acidentais; e sua origem pode ser entendida apenas por referência a essas circunstâncias”. Tais circunstâncias incluem um momento sociopolítico de transição no mundo europeu em que o comércio se expande, e há um incremento populacional em cidades. A ideia de universidade é ela própria representativa da mudança da condição social, política e cultural da Idade Média. Do campo à cidade, das velhas relações feudais às novas relações citadinas, é possível afirmar que a produção e a reprodução sistematizada de conhecimento acompanharam essa transformação: abandona antigas escolas em mosteiros isolados, para se dar em novas instituições nos efervescentes e renovados espaços urbanos.

3.1. A UNIVERSIDADE MEDIEVAL

O trabalho historiográfico apresenta dificuldades, sobretudo no que diz respeito ao remonte preciso dos fatos, dada a inerente condição de acesso indireto aos fenômenos estudados (BLOCH, 2001). Alia-se a esta condição, o fato de que certos eventos são demasiadamente complexos para serem circunscritos a uma cronologia precisa. Muitos acontecimentos simplesmente não apresentam uma data clara; outros carecem de crônicas confiáveis ou sofrem com a falta de documentação. Analogamente, muitas instituições, “apenas cresceram, emergindo lenta e silenciosamente sem registro preciso” (HASKINS, 1923, p. 5). Entre elas está a universidade, produto da Baixa Idade Média.

Se não podemos precisar, por um lado, o surgimento das primeiras universidades, por outro, podemos estabelecer, sem sombra de dúvida, o período entre o século X e meados do

¹¹ Esta e todas as demais traduções são de nossa responsabilidade.

século XII, como o período em que condições concretas para seu desenvolvimento estavam presentes.

Após o profundo revés político e cultural subsequente ao período Carolíngio e a pavorosa expectativa do fim do mundo no ano 1000, uma incomum era de prosperidade se estabeleceu. A Idade Média agora começava a mostrar suas verdadeiras cores, com o desenvolvimento de um número de instituições e ideias, que nas esferas política, econômica, social e espiritual construíram um novo panorama para a existência humana (PEDERSEN, 1997, p. 92).

Do ponto de vista político, o mais importante fator foi a relativa estabilidade após as invasões e migrações iniciadas com a queda do Império Romano, que provocaram um rearranjo praticamente ininterrupto das fronteiras europeias entre os séculos V e XI. Esse período de paz, com o cessar dos massacres bárbaros, certamente favoreceu o desenvolvimento socioeconômico do continente (BACKMAN, 2003).

Associa-se a essa condição o fato de que o período compreendido entre os anos 1050 e 1300 conheceu um clima agradável, com temperaturas mais amenas. De acordo com Backman (2003), tais facilidades climáticas contribuíram para o aumento da produção agrícola europeia, elevando-a a um patamar além da mera subsistência, pela primeira vez desde o século IV. Desse modo, além de garantir a subsistência de uma população em crescimento, do ponto de vista econômico, a Europa passa a engajar-se na comercialização de excedentes, impulsionando o renascimento comercial que acontece paralelamente ao retorno da população às cidades (PEDERSEN, 1997).

No âmbito cultural, entre os fatores que se somam ao favorável contexto sociopolítico e econômico que desencadeou o surgimento das primeiras universidades está a redescoberta, entre os séculos XII e XIII, de uma série de obras que iriam revolucionar o conhecimento europeu, por meio do contato com o mundo árabe, especialmente na Península Ibérica, o qual havia preservado antigas obras da Antiguidade, como trabalhos filosóficos de Aristóteles, obras sobre matemáticas, geometria e astronomia de figuras como Euclides e Ptolomeu, também o conhecimento médico dos gregos antigos, a nova aritmética árabe e textos do Direito Romano (PEDERSEN, 1997; HASKINS, 1923).

Um período decisivo da história da universidade circunscreve-se em torno da segunda metade do século XII, à medida em que as escolas passam a se distanciar de seu passado de isolamento, provincialismo e individualismo. Antes apenas centros locais de estudos, geralmente encabeçados por um único mestre, agora as escolas catedrais se tornam centros destacados de ensino, atraindo estudantes de vários países e com dezenas de professores

compondo o corpo docente (PEDERSEN, 1997).

Como evidencia Janotti (1992), a origem das universidades medievais está ligada ao renascimento intelectual e urbano da sociedade europeia, com o aumento da literatura acadêmica disponível, que resgatou e expandiu os horizontes epistêmicos, e a contínua circulação de estudantes e professores entre diversas regiões da Europa, impulsionados pelo resgate da cultura urbana, num claro movimento de mobilidade acadêmica internacional. Os personagens do mundo intelectual europeu tinham, desde tempos medievais, “o hábito de se deslocar livremente de um país para o outro, viajando entre centros de conhecimento [...] com uma naturalidade que evidencia a inexistência de grandes limitações burocrático-administrativas” (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 146-7). Por trás de todo o movimento de internacionalização do conhecimento, estão, portanto, a estabilidade político-militar, a recuperação econômica, a crescente demanda da sociedade por pessoas qualificadas e a concentração populacional dos espaços urbanos.

Desses espaços urbanos, entre os séculos XII e XIII, dois deles se destacam pela qualidade do corpo docente que compunha as embrionárias instituições acadêmicas universitárias. As cidades de Bologna e Paris se sobressaem como importantes centros intelectuais, com cada vez mais estudantes aportando em suas escolas, vindos de todas as regiões da Europa. As escolas adquirem reputação internacional e em pouco tempo ganham a designação especial de *studium generale*, cujo sentido, para Pedersen (1997), é um tanto impreciso, na medida em que somente aos poucos ganha espaço no âmbito acadêmico, tornando difícil o resgate de seu sentido. Para Rashdall (1895), os *studia generalia* implicavam locais de ensino cujo currículo era composto pelas *artes liberales* e os estudos avançados de medicina, direito ou teologia; além disso, apresentavam corpo docente extenso e atraíam estudantes de todas as partes, não conformando uma instituição meramente local.

Com o crescente influxo de acadêmicos a Bologna e Paris, o *studium generale* começa a transformar-se numa espécie de grife, e logo diversas escolas vão adjudicar para si tal designação (JANOTTI, 1992). Apresentar-se como *studium generale*, no entanto, constituía um privilégio, geralmente concedido por autoridade política de alta patente, como reis e imperadores, ou pelo papa. Os *studia generalia* constituem as raízes das universidades medievais, e a emissão de bulas papais e cartas de autorização, necessárias à regulação do direito de ensino, vão ser posteriormente tomadas como datas de fundação das respectivas instituições. Ao fim e ao cabo, tais estudos gerais eram escolas que conferiam o *jus ubique docendi*, isto é, direito de ensinar em qualquer lugar (RAIT, 1918; RASHDALL, 1895). Na

prática, correspondiam às escolas que conferiam graus, reconhecidos universalmente, nas artes liberais e nos estudos avançados, e que apresentavam intenso intercâmbio.

Nos primórdios, as instituições acadêmicas universitárias não possuíam bibliotecas, laboratórios ou museus, ou mesmo prédios próprios. Não havia sequer a noção de universidade conforme conhecemos atualmente. Pedersen (1997) evidencia que um estudante ou professor em Paris ou Bologna, ao final do século XII, não tinha o sentimento de pertença a uma instituição acadêmica. Essa noção de universidade é construída paulatinamente, ao longo dos séculos XII e XIV. O termo Universidade indicava tão-somente um grupo de pessoas, reunidos em torno de um mesmo objetivo. Segundo Haskins (1923), derivado do latim *universitas*, o termo não faz referência à universalidade do conhecimento, apenas denotando a totalidade de um grupo – no caso estudantes e/ou professores. O vocábulo *universitas*, contudo, referia-se a quaisquer grupos, fossem barbeiros, carpinteiros ou de acadêmicos. Somente com o passar dos séculos é que o termo foi ganhando maior particularidade ao denotar uma instituição acadêmica e aproximando-se do sentido de um *studium generale*. Entre os séculos XIV e XV, os *studia generalia* vão cristalizar o sentido de universidade (RAIT, 1918; RASHDALL, 1985).

No que se refere à forma institucional-organizacional, a universidade medieval constitui-se como uma escola estruturada como corporação de estudantes e/ou professores, com o direito de conceder graus acadêmicos. Como aponta Rashdall (1985), Paris e Bologna são as duas universidades arquetípicas: Paris conformando o modelo de universidade de mestres, e Bologna a universidade de estudantes. Aproximadamente ao mesmo tempo, elas surgem no renascimento intelectual do século XII. Na Itália, esse renascimento encontra sua expressão no Direito Romano, o qual iniciou-se em Bologna. Na França, molda-se a partir da especulação dialética e teológica.

Ao final do período medieval, cerca de 80 universidades já haviam sido fundadas em toda a Europa, desde o extremo oeste lusitano até Praga, na atual República Tcheca, e da Sicília até Uppsala na Suécia. Algumas delas, tiveram vida curta, enquanto outras como as de Paris, Montpellier, Bologna, Pádua, Oxford, Cambridge, Viena, Leipzig, Cracóvia, Coimbra e Salamanca continuam até os dias de hoje (HASKINS, 1923). Para tanto, as universidades tiveram que ultrapassar uma imensa gama de ameaças. Num contexto de fronteiras abertas, o status de estrangeiro impunha um dilema jurídico sobre o arcabouço legal aos quais esses indivíduos estariam submetidos. Sendo comuns abusos econômicos contra o corpo acadêmico, alguns chegando a desencadear violentos conflitos físicos, as nascentes corporações acadêmicas passam a buscar segurança contra as frequentes querelas que se instalavam entre as

comunidades urbanas e o heterogêneo corpo acadêmico. Paulatinamente, tais direitos foram conformando certos privilégios e autonomia, distinguindo a universidade de outras corporações (PEDRO, 2012; RAIT, 1918).

O desenvolvimento dessas instituições evidencia sua ligação intrínseca ao momento de transição histórica que representou a Baixa Idade Média. Longe de serem sociedades enclausuradas, distantes das questões mundanas e voltada apenas a questões teológicas e filosóficas, as universidades nascem atentas às demandas da sociedade medieval em seus últimos suspiros. São instituições vivas, ligadas aos desenvolvimentos sociais, econômicos e políticos da Europa. Como afirma Pedersen, foi o uso que a sociedade fez do ensino especializado que determinou o sucesso da universidade. Uma instituição que, por exemplo, “tivesse Grego como uma disciplina especial seria recebido com entusiasmo pelos *scholars* da Idade Média, mas não teria prosperado no século XX, simplesmente porque era irrelevante para as necessidades da sociedade” (PEDERSEN, 1997, p. 133-134).

Pelo contrário, os estudos medievais formavam professores, juristas, médicos e teólogos, fundamentais à composição da sociedade à época (CHARLE; VERGER, 1996). Não à toa, a estrutura organizacional¹² da universidade medieval que vigora é justamente a composição encontrada em Paris, com hierarquização dos estudos propedêuticos, que compreendiam as artes liberais e os estudos superiores do direito – canônico e civil –, medicina e teologia. As artes liberais, divididas entre o *trivium*, abarcando os estudos de dialética (lógica), gramática e retórica, e o *quadrivium*, com as disciplinas de aritmética, música, geometria e astronomia (JANOTTI, 1992), compunham o currículo da primeira fase de estudos, geralmente cursada numa faculdade de artes. Ao passo que as artes liberais ofereciam os conhecimentos necessários a uma adequada educação geral, as faculdades superiores forneciam o treinamento nas disciplinas profissionais mais avançadas, essenciais à composição da sociedade da época.

Desse modo, o ensino constituiu a primeira missão da universidade, sendo aplicado à formação de quadros profissionais necessários à sociedade europeia: os mestres das artes liberais, responsáveis pela educação geral dos indivíduos; teólogos e juristas canônicos para a burocracia eclesiástica, bem como juristas civis e médicos para a burocracia estatal e prestação de serviços à comunidade.

¹² Como aponta Kerr (1963), ao passo que a universidade na Europa Continental irá optar por uma estruturação semelhante à de Paris, as duas universidades britânicas, Oxford e Cambridge, vão lançar ênfase sobre os *colleges*, residências estudantis sob supervisão de um mestre, como unidades organizacionais básicas. Atualmente, a *University of Oxford* é uma federação composta de 38 *colleges*, com governo independente, porém unificados sob uma administração central.

3.2. MISSÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Para Pedro (2012), uma missão pode ser entendida como aquilo que é esperado de uma instituição, ou seja, aquilo que ela transmite, possibilita ou promove para a sociedade. No caso das IES, é preciso reconhecer a multiplicidade de missões que se estendem através do tempo e tipos de instituição. Para J. Scott (2006), na realidade, as missões são multifacetadas, e frequentemente são simultâneas, interligadas, e, em certa medida, contraditórias em sua própria natureza. A exemplo disso, tem-se a oposição entre educação liberal e treinamento técnico-vocacional. Dinâmicas e fluidas, as missões “refletem o constante fluxo de renovação dos ideais filosóficos, das políticas educacionais e da cultura de determinadas sociedades ou instituições acadêmicas (SCOTT, J., 2006, p. 3).

A multiplicação das missões da universidade e o alargamento do ensino superior não aconteceram casualmente. Ao contrário, são resultado de um longo processo histórico, em que a sociedade convoca a universidade a desempenhar novos papéis. Após conquistar sua forma institucional básica, com predominância da tradição escolástica de ensino, a conferência dos graus acadêmicos com seus peculiares rituais, e se espalhar pela Europa, a universidade começa a enfrentar tempos de estagnação na Idade Moderna. Conforme Charle e Verger (1996), o conservadorismo e desinteresse das universidades pela produção de conhecimentos práticos, aplicáveis a questões empíricas, fomentaram o surgimento de academias e sociedades científicas. De acordo com Kerr,

Ao final do século XVIII, as universidades europeias tinham se tornado há muito tempo em oligarquias, rígidas em substância, centros reacionários em suas sociedades – opostas, em grande parte, à Reforma Protestante, em desacordo ao espírito de criatividade do Renascimento, antagonistas à nova ciência. Havia algo de quase esplêndido em seu desdém pelos eventos contemporâneos. Elas permaneceram como castelos sem janelas, profundamente introvertidas (KERR, 1963, p. 10-11).

Sucedeu que o modelo escolástico, tradicionalista e voltado apenas para o ensino não mais correspondia às expectativas dos estados nacionais, numa Europa pós-renascimento e pós-reformas religiosas (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012). O referencial medieval havia caído, pois a universidade já se adequara aos aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos das regiões em que se instalara, e cada vez mais era convocada a assumir um papel preponderante na emergência dos estados-nação característicos da Idade Moderna. Desse modo, as universidades modernas passaram a servir ativa e eficientemente aos estados nacionais, conformando sua missão de nacionalização (SCOTT, J., 2006).

De acordo com Amaral e Magalhães (2000), às universidades coube, para além da preparação dos quadros superiores da burocracia estatal, garantir a socialização dos estudantes para assumir suas funções na sociedade, desempenhando papel essencial na formação de uma identidade política, através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional. A função de nacionalização torna-se pujante na França e nos Estados Germânicos. Não à toa, no início do século XIX, aparecem dois novos modelos de universidade: franco-napoleônico e o germano-humboldtiano.

Na França, durante a Revolução, as universidades são identificadas com o antigo regime e suprimidas, somente retomadas mais tarde, porém numa posição rebaixada em relação às faculdades e escolas profissionais especializadas – *grandes écoles* –, que a substituíram após as reformas educacionais implementadas pós-revolução. Como mostra Rüegg (2004), tais instituições especializadas eram submetidas a uma disciplina quase militar, sendo estritamente organizadas e controladas por um despotismo esclarecido que regulava desde assuntos curriculares até hábitos pessoais, como o uso de barba. Graças à *tabula rasa* empreendida com a Revolução e a posterior reestruturação conduzida por Napoleão, tal modelo tinha como objetivos:

primeiro, assegurar ao estado pós-revolucionário e à sociedade os oficiais necessários para a estabilização política e social; segundo, certificar que sua educação fosse conduzida em harmonia com a nova ordem social e prevenir a emergência de novas classes profissionais; e terceiro, impor limites à liberdade intelectual caso esta provasse perigosa ao estado (CHARLE, 2004, p. 45).

A partir daí, o referencial profissionalista de ensino superior “introduz o conceito oficial de “licenciatura” (*license*) como diploma universitário licenciador ou legalmente habilitador ao exercício profissional” (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 41). Embora as instituições de ensino superior tenham sido desde a Idade Média o sítio de formação profissional, é na transição entre os séculos XIX e XX que a relação se intensifica. Passa a haver, então, uma intensa conformidade entre diploma e exercício profissional na burocracia do Estado ou numa carreira liberal.

A crise da universidade pós-renascentista “encontra duas soluções antagônicas quase no mesmo momento histórico” (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 34). No contexto germânico, no início do século XIX, uma distinta orientação para a universidade será seguida. Wilhelm von Humboldt instituiu, na Prússia, o primado da pesquisa científica, ao propor a integração pesquisa-ensino, colocando-os na posição de objetivos fundamentais e

indissociáveis. Ao criar a Universidade de Berlim, Humboldt estabelece um paradigma, antagônico à centralização francesa, em que “a maneira de estudo, o conteúdo do ensino e as relações da universidade com as autoridades eram caracterizadas pela ‘autonomia’” (RÜEGG, 2004, p. 5). A autonomia acadêmica, presente na retórica universitária atual, deriva dos conceitos de *Lehrfreiheit* e *Lernfreiheit*, que designavam, respectivamente, liberdade de ensino do professor e liberdade de aprender dos estudantes (COMMAGER, 1963).

A relativa unidade do conhecimento, condensada na ideia de educação geral e liberal, começa a ser dividida entre as disciplinas científicas (JARAUSSCH, 2004).

Os professores começaram a intercambiar suas ideias e seus trabalhos em jornais especializados, atender a conferências nacionais (até mesmo internacionais após o fim do século) e organizar sociedades a partir de disciplinas. Consequentemente, não era mais apenas a performance individual e status, mas também pertencimento a uma disciplina reconhecida que em primeira e última instância provia o professor de prestígio social. A especialização de disciplinas científicas, acompanhada pela modificação de sua posição na hierarquia acadêmica e social, caracteriza a universidade moderna (RÜEGG, 2004, p. 8).

Paris, que ao início do século XIX, era uma Meca para acadêmicos e cientistas de todo o mundo, vê a expansão das universidades para além da fronteira franco-germânica, as quais passaram a atrair estudantes que outrora rumavam à capital francesa. Europeus, inclusive muitos franceses, e mesmo norte-americanos aportavam nas terras germânicas atraídos pela oportunidade de receber treinamento nos novos métodos científicos (RÜEGG, 2004). Uma das disciplinas científicas que ganham notoriedade é a Psicologia, que, impulsionada pela tradição germânica de discussão filosófica acerca da psique (ARAUJO, 2013, 2012), começa a ser reconhecida com os experimentos de figuras como Johannes Müller, Ernst Weber, Gustav Fechner e Hermann von Helmholtz (ARAUJO, 2014; FERREIRA, 2013).

Em 1879, Wilhelm Wundt encabeça a instalação de um laboratório de Psicologia anexo à Universidade de Leipzig, importante centro de pesquisa e treinamento na nova disciplina. Do outro lado do Atlântico não tardam a aparecer os primeiros laboratórios: no final do século XIX, o continente americano já contava com 44 locais de investigação em Psicologia, todos eles nos Estados Unidos, a exceção da Universidade de Toronto e Universidade de Buenos Aires (GARVEY, 1929). No mesmo período, não só a Psicologia tem seu referencial na Alemanha, mas também a noção de universidade nos demais países da Europa, nos Estados Unidos e no Japão vai ser importada do modelo germano-humboldtiano (RÜEGG, 2004, p. 6). A missão de pesquisa, finalmente, institucionaliza-se na universidade.

Curiosamente, na Alemanha o modelo humboldtiano passa a dar sinais de desgaste. Se, por um lado, a ideia de autonomia acadêmica é um de seus pilares, por outro, a estrutura de cátedras – compostas por um professor líder e seus assistentes, numa rígida hierarquia – inibe a cooperação científica. Além disso, a graduação em certas áreas parece não se beneficiar desse arranjo institucional (SCOTT, J., 2006). Se a Alemanha faz despontar a universidade de pesquisa, é nos Estados Unidos, no início do século XX, que a *research university*, “orientada, desde o nascedouro, para pesquisa e pós-graduação” (MORAES, 2012, p. 31), se consolida. O primeiro grande movimento nesse sentido é a implantação da *Johns Hopkins University*, em 1876, que abre um novo panorama da pesquisa no ensino superior (FLEXNER, 1930).

Seu primeiro reitor, Daniel Gilman, consegue compor uma seleta equipe de pesquisadores nacionais e estrangeiros para constituir um sólido programa de formação pós-graduada de doutorado, incentivando ainda a associação acadêmicas de disciplinas científicas e o lançamento de revistas acadêmicas. Poucos anos depois, cerca de 25% de seus acadêmicos figuravam nas listas de cientistas mais bem respeitados dos Estados Unidos. Dado o sucesso da experiência, diversas outras instituições empenham-se em acompanhar os rumos da *Johns Hopkins*, a exemplo da jovem *University of Chicago* e da tradicional *Yale University* (MORAES, 2012).

Esse momento, compreendido entre os anos 1800 e os iniciais dos 1900, é também o período em que diversos intelectuais debruçam-se na reflexão acerca da missão da universidade, resultado das intensas transformações econômicas, sociais e políticas que marcaram o século XIX. Além da contribuição de von Humboldt, despontam figuras como o cardeal inglês John Newman, educado em Oxford, que, em 1855, escreve *The Idea of a University*. Em oposição à experiência alemã, mais pragmática, Newman advoga como foco da universidade o saber desinteressado e fomenta a noção de educação liberal, como “exercícios mentais, de razão, de reflexão”, em oposição a uma educação comercial ou profissional (NEWMAN, 1873, p. 107).

Na contramão, Abraham Flexner, educador norte-americano do início do século XX e entusiasta do modelo alemão, atribuía primazia à pesquisa pura e à formação em nível de pós-graduação, em oposição à graduação e à noção de extensão (SCOTT, J., 2006). Mais conhecido por sua obra *Medical education in the United States and Canada* (FLEXNER, 1910), que revoluciona o ensino médico norte-americano, Flexner também escreve acerca das funções da universidade, após temporada na Inglaterra e Alemanha. Suas reflexões estão publicadas em *Universities: American, English, German* (FLEXNER, 1930), onde traça uma perspectiva comparada entre as tradições de ensino superior. Para ele, a conservação e reprodução do

conhecimento sempre foram grandes funções da universidade, até então um empreendimento educacional privilegiado. Em face das demandas contemporâneas, contudo, ao ensino técnico e vocacional ou à democratização da educação “não deveria ser permitido distrair a universidade” (FLEXER, 1930, p. 28).

Se não se pode dizer que Flexner era contrário à democratização do ensino, ao menos é possível afirmar que ele era claramente contra a democratização do ensino na universidade. Ao resgatar a cisão medieval entre faculdades superiores e inferiores, Flexner fecha as portas da universidade para estudos, à sua visão, meramente vocacionais, como administração, jornalismo e biblioteconomia, reservando lugar de destaque para direito e medicina, profissões cujo “caráter essencial deriva da inteligência” e não do trabalho manual (FLEXNER, 1930, p. 8). Para essas modalidades de estudos de cunho mais pragmático e menos intelectual, deveria haver uma gama de outras instituições, adaptadas a suas funções e objetivos. Nesse sentido, Flexner deixa transparecer uma hierarquização entre as instituições de ensino superior, tendo a universidade uma especialidade maior em relação às outras.

Simultaneamente a Flexner, outro grande autor a tratar da missão da universidade foi José Ortega y Gasset, em sua obra *Misión de la Universidad*, datada de 1930. Nela o então maduro filósofo espanhol identifica na universidade europeia de sua época uma missão voltada para o ensino tanto das “profissões intelectuais” quanto da investigação científica. Contrário a essa tendência, numa perspectiva praticamente anti-humboldtiana, especula Ortega y Gasset (1960) como seria unir atividades tão díspares, visto que para o autor “ser advogado, juiz, médico, farmacêutico ou professor de latim [...] são coisas muito diferentes de ser jurista, fisiólogo, bioquímico, filólogo etc.” (ORTEGA Y GASSET, 1960, p. 13-14).

Para Ortega y Gasset, a universidade do século XIX sucumbira à ciência, tornando o homem um “*novo bárbaro, atrasado em relação a sua época, arcaico e primitivo em comparação com a terrível atualidade e momento de seus problemas*” (ibid, p. 18, grifos no original). Os estudantes, segundo o autor, convertiam-se em técnicos competentes, cientificamente bem preparados, mas intelectualmente pobres. Ressentia-se do abandono do ensino da cultura, entendida como “sistema vital de ideias em cada tempo” (ORTEGA Y GASSET, 1960, p. 17), cedendo margem à investigação científica. “Por isso é inevitável criar de novo na Universidade o ensino da cultura ou sistema das ideias vivas que o tempo apresenta. Essa é a tarefa universitária radical. Esta tem que ser, antes de qualquer outra coisa, a Universidade” (ibid, p. 19-20).

Aparentemente, Ortega y Gasset faz referência ao acentuado processo de

profissionalização ocorrido durante o século XIX (JARAUSCH, 2004; FREIDSON, 1988), a partir do qual certas vocações científicas passam a profissão, como é o caso da Psicologia, ou a embasar a atividade laboral de determinados grupos ocupacionais. Durante esse processo, começa a tornar-se clara a noção de que certo tipo de conhecimento formal diferenciava profissionais. Tal conhecimento, obtido por meio de educação especializada, torna-se credencial para profissionais, fundamentando expertise e estabelecendo profissões como classe ou categoria de ocupações especial.

Embora a história da universidade mostre que sempre foi sua função a formação de quadros ocupacionais, tradicionalmente indivíduos vinculados às faculdades superiores de medicina, direito e teologia¹³, é a partir do século XIX que esse papel vai se complexificar, na medida em que distintas ocupações, cada vez mais especializadas e organizadas, vão investir na profissionalização. Adquirir reconhecimento como profissão era importante, não apenas porque as associava com ofícios de prestígio – medicina, direito e teologia –, mas também porque a figura idealizada de dedicação e aprendizado desinteressados ofereciam legitimação política para a afirmação do grupo no mundo do trabalho (FREIDSON, 1988).

Com efeito, é no século XIX que as IES vão constituir-se como espaço de produção/reprodução dos conhecimentos aplicáveis às profissões, adquirindo papel de certificação e habilitação profissional. Embora essa tenha sido uma de suas principais missões desde o período medieval europeu, a fragmentação da unidade do conhecimento em distintas disciplinas, a organização das profissões em entidades de classe e uma nova divisão do trabalho nas sociedades capitalistas foram responsáveis por intensificar os elos entre educação superior e profissões a partir do século XIX (JARAUSCH, 2004).

Como destacado por Jarausch (2004), o processo de especialização e disciplinarização científicas foi de grande importância para o estabelecimento das profissões modernas. Reconhecendo, mas conferindo à atividade de investigação uma posição secundária em relação à preservação da cultura intelectual, Ortega y Gasset (1960) buscava enfatizar a necessidade de um treinamento profissional não meramente técnico, mas que observasse uma educação geral. Sem aspirar à exclusão da atividade investigativa do conjunto de valores universitários, entendia que tal atividade deveria compor a missão central, o ensino orientado por: transmissão

¹³ A universidade medieval constituía-se das faculdades de artes, medicina, direito e teologia. As três últimas eram consideradas as faculdades superiores, por serem aquelas em que se completavam os estudos iniciados com as artes liberais. *Grosso modo*, corresponde à diferenciação atual entre graduação e pós-graduação. (PEDERSEN, 1997)

da cultura; ensino das profissões; investigação científica e formação de novos cientistas. Revelando elitismo, ao entender que a universidade deve priorizar a formação das classes dirigentes de uma nação, sua proposta aproxima-se à de John Newman e distancia-se das propostas humboldtiana e flexneriana.

A realidade, no entanto, supera as conceitualizações. Após as Grandes Guerras Mundiais, a educação superior já se modificara radicalmente em relação às suas origens medievais. Preservando muitas características, como a função de ensino e formação profissional, o sistema de graus acadêmicos e a estrutura organizacional, a universidade se transforma. Engloba novas formas de governo, diversifica-se e decompõe-se em novas instituições, engaja-se em novos papéis e renova seu compromisso com a sociedade, o que a torna um paradoxal caso de conservadora revolução.

Frequentemente, os Estados Unidos são citados como uma peculiar e bem-sucedida experiência de educação superior, com sua diversidade institucional e de objetivos (MORAES, 2013; CLARK, 2008). Uma dessas peculiaridades é o desenvolvimento da Extensão¹⁴ como alargamento das fronteiras da universidade e oferta de serviços à sociedade. Embora tenha origens na Inglaterra, precisamente na *University of Cambridge*, em 1871 (MIRRA, 2009 citado por PAULA, 2013), é no contexto ianque que a Extensão ganhará destaque.

Com a Lei Morrill, de 1862, (MORAES, 2013; ALTBACH, 2001) os estados norte-americanos são estimulados a conceder dotações e sustentar uma rede pública de instituições. O conceito de *land-grant* que se aplicava a essas instituições foi exemplificado pela chamada *Wisconsin Idea*, com o argumento de que as fronteiras da universidade coincidiam com as do estado, de modo que a universidade pública teria incumbência de servir a toda a população, com ensino e pesquisa focados na promoção da indústria e a agricultura locais (CURTI; CARSTENSEN, 1949 citados por ALTBACH, 2001). Tais instituições ofereciam, além do tradicional ensino de graduação, cursos de extensão, consultoria e uma gama de serviços. A extensão torna-se uma das principais características da universidade americana (KERR, 1991) e completa a tríade ensino-pesquisa-extensão, que passou a delinear a missão da educação superior nesse país.

¹⁴ A Extensão universitária apresenta duas vertentes básicas: a primeira, originada na Inglaterra, difunde-se no continente europeu e América Latina, expressando o engajamento comunitário em contraponto às consequências negativas do capitalismo. A segunda é protagonizada pelos Estados Unidos e apresenta como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica: transferência de tecnologia e maior aproximação com o setor corporativo (PAULA, 2013).

No período pós-guerra, os Estados Unidos conheceram um crescimento muito acentuado no número de matrículas e instituições (GUMPORT et al., 1997). Ao propor aos veteranos de guerra incentivos estudantis e benefícios financeiros, a *G.I. Bill* de 1944, lei de reinserção dos combatentes, inaugura a era da educação superior de massa nos EUA. Cerca de metade dos 15 milhões dos veteranos teria participado do programa de incentivos do governo federal, fazendo crescer em muito o número de matrículas nas diversas IES americanas (COHEN; KRISKER, 2010). Aliado ao desenvolvimento econômico do período, acarretando aumento da classe média, o número de estudantes nos anos posteriores cresce vertiginosamente. Entre 1960 e 1980, o país parte de um total de 3,5 milhões de estudantes no ensino superior para 12 milhões, constituindo-se uma nação com um sistema de educação superior praticamente universalizado (KERR, 1991).

Data também desse mesmo momento histórico, a escalada dos *community colleges*, que absorvem parte desses estudantes, diversificando a composição institucional e de público do sistema de educação superior, que deixa de ser um espaço do homem da elite branca para ser composta por mulheres, negros e demais minorias étnicas, e estudantes não tradicionais (CLARK, 2008).

As constantes mudanças sociopolíticas exigem também da educação superior acompanhamento, incorporação e adaptação a tais mudanças. Em meados do século passado, Clark Kerr desenvolve a ideia de *multiversidade*, ponto de vista que caracteriza a universidade como dotada de múltiplas missões em benefício da sociedade. Provavelmente por ter vivido e atuado diretamente como reitor da *University of California – Berkeley*, no período de universalização do ensino superior americano, já consolidado em suas bases de ensino, pesquisa e extensão, Kerr apresenta uma visão mais abrangente de universidade, em *The Uses of the University*:

A multiversidade é uma instituição inconsistente. Não é uma comunidade, mas muitas – a comunidade dos estudantes de graduação e de pós-graduação; a comunidade do humanista, do cientista social, e do cientista; a comunidade das escolas profissionais; do pessoal não-acadêmico; dos administradores. Seus limites são vagos – estende-se aos ex-alunos, legisladores, fazendeiros, homens de negócios, ligados a uma ou mais dessas comunidades internas. Como instituição, ela olha para o passado e futuro distantes, e frequentemente se vê às voltas com o presente. Serve à sociedade de maneira quase servil – uma sociedade que ela também critica, algumas vezes impiedosamente (KERR, 1963, p. 18-19).

Kerr argumenta em favor do que denomina uma “universidade plural numa sociedade

plural” (KERR, 1991, p. 5). Para ele, as funções da universidade respondem ao tempo e lugar nos quais está inserida. Considerando-se pragmático, ele argumenta contrariamente ao idealismo de Flexner e Hutchins¹⁵. Ao passo em que esses autores buscam a verdade única, conformando-se excludentes e perfeccionistas, Kerr prefere adotar uma visão prática, inclusiva e adaptativa, em prol daquilo que melhor sirva às necessidades da sociedade.

Mais recentemente, Boaventura de Sousa Santos destaca-se como intelectual voltado para a relação entre universidade e sociedade. Leitor de Kerr, Boaventura faz uma constatação análoga a do pensador estadunidense ao declarar que a perenidade dos objetivos, canonizados por idealistas como Ortega y Gasset, Flexner e Jaspers¹⁶, foi abalada na década de 1960, diante de pressões sociais com que a instituição universitária se deparou. Segundo ele (1989, p. 12-13), “ao nível mais abstracto, a formulação dos objetivos manteve uma notável continuidade”, tendo permanecido na retórica universitária. Contudo, no que respeita à operacionalização desses objetivos, Boaventura aponta para transformações no cotidiano universitário. Revisitando a fórmula de Jaspers, constata a investigação, o ensino e a prestação de serviços como os três principais fins da universidade, e afirma que sobre essas clássicas funções incidem novas outras, promovendo um movimento de conflito e inflexão. Afirma:

Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido de atrofiamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstractos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si (SANTOS, B., 1989, p. 13).

A gestão das tensões que emergem desse processo, para o autor, vêm conduzindo a universidade a uma tríplice crise. Manifestada pela contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimento funcionais, haveria uma crise de hegemonia. De um lado o cultivo de alta cultura, pensamento crítico-reflexivo e conhecimentos exemplares – científicos, humanísticos, ou artísticos – necessários à formação das elites; do outro a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada. Isto posto, à medida que a universidade se torna incapaz de desempenhar, de modo

¹⁵ Robert Maynard Hutchins, educador norte-americano, presidente da University of Chicago entre 1929 e 1945.

¹⁶ Karl Jaspers também dedicou-se a pensar a missão da universidade em sua obra *The idea of the University* (1959). Embora não avance no sentido de propor um novo arranjo de funções universitárias, abraçou a disposição clássica da investigação, ensino e transmissão da cultura, deixando uma obra referencial, na qual discute a posição do conhecimento científico na sociedade e sua articulação com os demais elementos da sua tríade, sugerindo, de modo pioneiro, sua indissociabilidade (JASPERS, 1959).

pacífico, funções aparentemente contraditórias, a sociedade passa a se engajar na busca de meios alternativos para consecução de tais objetivos, situação expressa na diversa composição das IES na atualidade (MARGINSON, 2007). Ao deixar de ser o espaço por excelência do ensino superior e da investigação, a universidade perde sua hegemonia (SANTOS, B., 2004, 1994, 1989).

A crise de legitimidade manifesta-se pelo fato de ter deixado de ser uma instituição consensual, com a falência dos objetivos coletivamente assumidos. Expressa na contradição entre restrição de acesso a carreiras profissionais pelo credenciamento das competências e exigências sociais e políticas da democratização do acesso à universidade (SANTOS, B., 2004, 1994), bem como a capital cultural, simbólico e econômico por ela proporcionados, tal crise decorre da própria crise de hegemonia. Portanto,

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura da excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com critérios de seleção interna?; [...] como é possível [...] adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, B., 1989, p. 38).

Por fim, existe uma crise institucional na instituição universitária “na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos noutras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, B., 1989, p. 15). Está na base dessa crise a tensão entre tradicionais valores de autonomia acadêmica e crescente pressão pela submissão aos critérios corporativos (SANTOS, B., 2004), intensificados pelo capitalismo desestruturado regido pela lógica neoliberal.

Quinze anos após publicar o texto *Da Universidade de Ideias à Ideia de Universidade* (SANTOS, B., 1989), em que analisa a crise da universidade, o autor constata ter havido um monopólio de soluções institucionais, ocasionando descaracterização da universidade e acentuação de sua crise de hegemonia, bem como crescente segmentação do sistema universitário, desvalorização dos seus diplomas, condições atreladas à crise de legitimidade (SANTOS, B., 2009).

B. Santos (2009) vai além da constatação de que a universidade passa por acentuação de sua crise institucional, de hegemonia e de legitimidade, ao propor uma *Universidade para o Século XXI*. Sendo a universidade afetada também pela globalização e pelas forças neoliberais,

deve agir, no sentido de uma globalização contra-hegemônica. Sua proposta indica não lutar contra o processo inexorável de transnacionalização de mercados, conhecimento e culturas, mas, inteligentemente, aproveitar-se dos elementos favoráveis que essa condição confere para o fortalecimento de uma identidade nacional, pois a universidade é peça fundamental da emancipação política, social e cultural de uma nação e dos povos que a compõem.

Na visão de Boaventura de Sousa Santos, a universidade contempla necessariamente formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como bem público, financiada pela Estado e intimamente ligada ao projeto de país. Dada a conjuntura atual de transnacionalização da educação superior, em que o ensino se encontra totalmente mercantilizado (SANTOS, B., 2009) torna-se função da universidade pública agir como instrumento de globalização contra-hegemônica, contrária ao dismantelo do Estado social empreendido pela lógica neoliberal, deixando em aberto a questão de se poderia um bem público ser produzido por uma entidade privada, e em quais condições isto seria possível.

Cumprе assinalar, entretanto, que a universidade, tendo sido a instituição de ensino superior por excelência durante boa parte de sua trajetória quase milenar, atualmente divide com uma diversidade de instituições – das faculdades especializadas aos institutos tecnológicos – a função primordial do ensino e da formação, seja ela profissional ou cidadã. Paradoxalmente à sua relevância, declarada por teóricos e intelectuais, hoje o ensino e mesmo a pesquisa não lhe pertencem com exclusividade. Sua hegemonia sustenta-se, quando muito, num plano retórico. De tal modo, coexistem dentro do mesmo conceito de educação superior, ou dentro da mesma instituição de educação superior, uma diversidade de razões de existência.

A seguir, abordaremos algumas questões relativas à atual situação da educação superior, em escala global, evidenciada por um processo de transnacionalização dos diplomas, cursos e instituições.

3.3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR GLOBAL

Os recentes processos de globalização têm desencadeado intensas transformações nos sistemas de educação superior nacionais. Em contraste com algumas décadas passadas, em que esses sistemas eram reflexo do desenvolvimento histórico peculiar de cada país, atualmente as tradições educacionais têm sido minimizadas em relação ao desenvolvimento convergente da educação superior em distintos contextos nacionais (CHARLOT; SILVA, 2010; LINDBLAD, S.; LINDBLAD, R., 2009; WARD, 2007; MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007).

Nesse contexto de intenso intercâmbio global de pessoas, mercadorias e conhecimentos, balizados pela uniformidade no âmbito econômico, as IES, especialmente em países que passaram, ainda no século XX, por processos de massificação do acesso, se veem submetidas a uma “tendência que molda a educação superior em oposição à influência das nações-estado como um principal determinante do seu sistema educativo” (ALIMEHMETI; HYSA, 2012, p. 722). Nesse fluxo global é possível identificar movimentos antagônicos porém convergentes: um de *cooperação* e outro de *competividade* (MARGINSON, 2006).

No que diz respeito à ideia de cooperação, o exemplo mais evidente é talvez o Processo de Bologna¹⁷ (PB), iniciado em 1999, e atualmente em curso na Europa. Atualmente englobando 47 países do continente europeu, o PB consolidou a criação da Área Europeia de Ensino Superior – *European Higher Education Area* (EHEA). Resultado de longa evolução política da União Europeia, balizado por interesses econômicos de fortalecimento do bloco, bem como composição de identidade cultural comum do continente (NEAVE, 2003), o PB pactuou dois principais objetivos complementares: fortalecer a competitividade e atratividade da educação superior no continente e fomentar mobilidade e empregabilidade, com a compatibilidade de títulos e graus entre países signatários (BOLOGNA DECLARATION, 1999).

Atualmente, a literatura a respeito do PB é vasta e controversa. Concorrem trabalhos de distintas orientações ideológicas, abarcando desde aspectos concernentes ao intrincado jogo político de composição das políticas em nível supranacional e suas estratégias de implementação (VUKASOVIC, 2013; VOEGTLE; KNILL; DOBBINS, 2011; ŠTECH, 2011; GARBEN, 2010; LAŽETIC, 2010; HEINZE; KNILL, 2008; AMARAL; MAGALHÃES, 2004; NEAVE, 2003) ao detalhamento das políticas e seu impacto na implementação do PB em contextos nacionais (NOVAKOVSKAYA, 2013; BALLARINO; PEROTTI, 2012; YAĞCI, 2010; VEIGA; AMARAL; MENDES, 2008). Complementarmente, outra parte da literatura diz respeito aos trâmites e/ou impacto da implementação do PB em unidades menores de análise, como instituições e cursos específicos (PÉREZ-MONTORO; TAMMARO, 2012; ÇEKEROL; ÖZTÜRK; 2012). Ainda, é preciso destacar, evidenciando a dimensão, vitalidade e importância do PB, que a literatura não se limita à apreciação no contexto europeu, englobando trabalhos

¹⁷ Cite-se também o tímido *Sector Educativo del Mercosur*, assinado em 1993 entre os países-membros do bloco, almejando um nível de harmonização para facilitar o intercâmbio de estudantes, bem como a acreditação de carreiras profissionais (GIANGIÁCOMO, 2009). Além disso, é possível citar programas internacionais de intercâmbio como o *Erasmus*, *Nafta Mobility Programme* e diversos acordos bilaterais entre países e instituições ao redor do mundo.

que discutem impacto da experiência europeia em lugares (MELLO, A.; DIAS, 2011; VOEGTLE; KNILL; DOBBINS, 2011; TIANA FERRER, 2010; WITTE; HUISMAN; PURSER, 2009; PECHAR, 2007).

Embora tenha ocorrido cercado de críticas, resistências e embates políticos, o PB é uma firme realidade. Duramente criticado por uns e reverenciado por outros, “rapidamente se transformou numa extraordinária experiência viva de política internacional” (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 66). Para além das questões de comparabilidade de graus e diplomas e complementaridade dos sistemas nacionais, a ideia de cooperação se estendeu ao âmbito da pesquisa e da inovação, dada a nítida relação entre a Educação Superior e a produção do conhecimento.

Atualmente, estando clara a noção de que os grandes problemas científicos e desafios sociais exigem esforço multilateral de resolução, tem havido cada vez mais tendência à cooperação transnacional de projetos de investigação¹⁸ (SILVA, D., 2007; NOWOTNY; SCOTT; P.; GIBBONS, 2003; GIBBONS et al., 1994). A Europa, por exemplo, viu-se envolvida na criação da Área Europeia de Investigação – *European Research Area* (ERA), espaço de circulação livre de conhecimentos, pesquisadores e tecnologias, por meio de uma política continental de investigação. Embora tenha havido um estranho descompasso entre políticas da EHEA e a ERA nas suas primeiras ações, nos últimos anos há maior convergência desses dois espaços, ressaltando sua intrínseca relação (SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, 2012).

Já o outro lado do fluxo de globalização apresenta desdobramentos menos reverenciados sobre educação superior, a exemplo da acirrada corrida, tanto em nível nacional como global, que se estabelece entre agentes do campo, ocasionando convergência competitiva de políticas educacionais, missão institucional, estratégias e mecanismos de gestão, objetivos e práticas pedagógicas e de atividades de investigação que conformam tal campo (MARGINSON, 2009, 2008). Para Bourdieu (2004), o campo é um universo social com suas próprias leis de funcionamento, relativamente autônomo em relação a determinantes externos, dirigido por sua própria lógica interna e operado por agentes. No caso da educação superior, tanto as instituições

¹⁸ Na obra *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Gibbons e colaboradores (1994), entre eles o sociólogo brasileiro Simon Schwartzman, apresentaram uma apreciação do que consideraram o novo paradigma de produção do conhecimento, denominado Modo 2. Em oposição ao paradigma tradicional, ou Modo 1, o novo paradigma seria transdisciplinar, não-hierárquico, e envolveria a interação em rede de diversos atores em todos os estágios de produção epistêmica, tornando o processo mais transparente e sujeito à regulação por parte da sociedade.

como os indivíduos são considerados agentes, e estão cerrados numa competição por recursos, status e outros objetos. Assim, a noção de concorrência afeta diretamente políticas para o setor educativo e práticas das IES, bem como atitudes dos agentes – sejam eles instituições ou indivíduos – envolvidos nesse processo, na competição por recursos e/ou por status (ORDORIKA; RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2010; HAZELKORN, 2007; MARGINSON, 2006).

Para Bourdieu (1993 citado por MARGINSON, 2008), o campo da educação superior nacional é estruturado por oposição entre o subcampo das instituições de elite e o subcampo das instituições de massa, cada um apresentando distintos princípios de hierarquização. A polaridade é bastante evidente na estrutura do sistema francês de ensino superior, *grosso modo* dividido entre as *grandes écoles*, com processo de entrada altamente seletivo, e as universidades públicas, que têm obrigação legal de aceitar todos os candidatos com *baccalauréat*. Do mesmo modo, é possível identificar tal dualidade entre as *research universities* americanas, altamente seletivas e focadas em pesquisa de ponta, e as demais instituições de menor porte, voltadas para o ensino de graduação, como *vocational schools* e *community colleges*; na Austrália, com a estratificação entre as *Sandstones* e demais universidades. No caso do Brasil, entre universidades públicas e faculdades particulares¹⁹. Virtualmente, essa polaridade aparece em outros sistemas de educação superior ao redor do mundo.

Para Marginson (2009, 2008), embora a ideia de Bourdieu não seja uma teoria geral da educação superior, em alguns aspectos aponta para poderosas explanações sobre a dinâmica da competição no setor²⁰. Aplicando a noção bourdieusiana de campo, Marginson afirma ser possível falar no campo da educação superior em escala global, como um jogo em que, entre os dois subcampos principais, são encontradas instituições intermediárias, com distintos princípios de legitimidade. De um lado as *top research universities*, como *Harvard*, *MIT*, *Yale* e *Oxford*, e de outro, instituições de orientação estritamente comercial e qualidade questionável, geralmente atuantes em contextos locais. Entre esses dois polos, algumas instituições desempenham

[...] papéis de ponta nacionalmente e competem globalmente no que diz respeito à pesquisa, ao mesmo tempo em que amontoam altas somas de

¹⁹ Para apreciação dos sistemas nacionais de ensino superior, ver Coulon (2008), para a realidade francesa; Altbach (2001), para o sistema americano; e Marginson (2006) para o caso australiano.

²⁰ Ao retomar a teorização de Bourdieu sobre o campo da educação superior, é preciso ter cuidado para não simplificar a estrutura dos sistemas nacionais de educação, com seus diversos tipos de instituições, cada qual operando conforme missões e objetivos próprios. Ademais, é preciso considerar a evolução do campo, nos últimos 20 anos, que, em função da forte competitividade global, conforme Marginson (2007), tem-se unificado em torno da ideia de *research university*, ao mesmo tempo em que passa por um processo de especialização e diversificação de sua identidade e missão.

estudantes internacionais pagando o valor total dos estudos (categoria 2b); a algumas outras líderes nacionais falta uma forte presença global (categoria 4a). Abaixo desses dois grupos, estão supostas universidades de ensino e pesquisa, para as quais a missão de pesquisa é subordinada a investimentos internacionais (categoria 4b). Instituições com fins lucrativos variam à extensão em que desempenham um papel global (categorias 3, 6, e 8). Outras instituições estão confinadas tão-somente a seu território nacional, mas influenciadas pelo campo global, ao qual estão subordinadas (categorias 7 e 9) (MARGINSON, 2008, p. 305).

A educação superior vive, portanto, uma era de competição global entre nações, instituições e indivíduos envolvidos, como estudantes, professores e pesquisadores, num processo em que sistemas nacionais de educação superior e IES são julgados pela posição que ocupam no ambiente global, assentado em comparações internacionais, numa desigual distribuição de recursos e status educacional, e no predomínio da língua inglesa (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007).

Por sua vez, Altbach (1998) refere-se a esse campo como um sistema internacional de conhecimento, polarizado entre instituições centrais e periféricas. As chamadas instituições centrais estão orientadas para a pesquisa, são prestigiosas e quase sem exceção estão localizadas em países com alta renda per capita, alto nível de desenvolvimento tecnológico e tradição acadêmica e toda a infraestrutura necessária para a vida intelectual. As universidades periféricas, a maioria, são basicamente distribuidoras de conhecimento, principalmente por meio do ensino e, em algum nível, pela replicação de pesquisa desenvolvida nos centros intelectuais.

Tal sistema internacional de conhecimento é um análogo (ou quiçá um simulacro) da clássica conjuntura política internacional Norte-Sul (SANTOS, B., 2004), estruturada por desigualdades socioeconômicas entre países desenvolvidos, ou centrais, e periféricos.

3.3.1. Neoliberalismo e o campo da Educação Superior

Desde a década de 1980, transformações no cenário político-econômico do mundo globalizado têm produzido uma convergência de discursos acerca da relação entre Estado e mercado, incarnados numa política econômica conhecida como neoliberalismo (OLSSSEN; PETERS, 2005).

D. Harvey (2005) define o neoliberalismo como uma teoria político-econômica baseada na premissa do forte direito à propriedade privada e institucionalização do livre mercado e do livre comércio, sendo papel do Estado criar e preservar uma plataforma apropriada a tais práticas, tornando-se mínimo em suas interferências tanto no setor social, como no mercado. Para Gulson (2007 citado por MARGINSON, 2013), o neoliberalismo pode ser entendido como metanarrativa, um marco conceitual, modelando o mundo em termos de mercados capitalistas funcionais. Vinculada à ideia de globalização, a política neoliberal estrutura economicamente mercados e suas relações, tanto em termos nacionais quanto em internacionais.

Dessa forma, é comum a identificação automática entre globalização e neoliberalismo, como se fossem uma só coisa. Apesar de sua relação simbiótica, é preciso ter em conta que o neoliberalismo é apenas uma dimensão da globalização, o que equivale a dizer que não deve ser confundido com o próprio fenômeno da globalização, muito mais amplo. O neoliberalismo seria uma filosofia que domina todas as relações econômicas, em escala global, ou seja, “um discurso politicamente imposto, que constitui o discurso hegemônico das nações ocidentais” (OLSEN; PETERS, 2005, p. 314).

Boaventura Santos (2005) destaca que as raízes desse processo remontam à década de 1970, com a crise de legitimidade do Estado do bem-estar social, que convertida em crise de governabilidade, vê como saída a construção de um novo regime político-social que seria posteriormente imposto em escala global a partir do Consenso de Washington, considerado por muitos a cartilha do Estado neoliberal²¹. Assim, nos países centrais que enfrentaram uma crise de governabilidade, a solução foi a retração do Estado – tanto na esfera econômica como na social – e o fortalecimento da lei do mercado, que constituíram base do governo neoliberal (SANTOS, B., 2005). Retirando-se do setor social e da regulação econômica, com a lei do mercado a presidir a regulação econômica e social, evidentemente o papel do Estado como regulador e financiador principal da educação superior diminui, abrindo caminho para a diversificação de investimentos na educação superior, sob a racionalidade neoliberal de transformação das IES em corporações orientadas pelo e para o capital.

²¹ Cabe ressaltar, entretanto, que a emergência desse novo regime econômico-político não se dá de maneira uniforme em todo o mundo. Apesar de compartilharem o mesmo destino, diferentes nações partiram de distintos contextos históricos e socioeconômicos. Como defende Sposati (2002), alguns países, como o Brasil, nunca chegaram a concretizar o Estado de bem-estar social, de maneira que a assunção do modelo neoliberal se dá não a partir da desregulamentação das políticas sociais ou redução de gastos sociais, visto sequer terem existido num regime ditatorial. Houve, por outro lado, uma nova dinâmica em que a nova “regulação social tardia vai combinar o desejo e a luta por direitos sociais [...] com a luta pela democracia”, embebida num contexto neoliberal (SPOSATI, 2002, p. 3).

Conforme Lindblad e Lindblad (2009), entra em evidência um *modo brando de regulação*, em que a gestão centralizada, de cima para baixo, com a mão do Estado, seus ministérios e agências, dá lugar a um processo de regulação no qual atua uma multitude de atores, à semelhança do mercado. Assim, regras duras e medidas de coerção vão sendo transformadas, ou complementadas por *benchmarking* e padrões de qualidade, que implicam maior liberdade de ação, menos coerção e menos sanções.

Marginson (2013) trata das afetações neoliberais sobre o Estado e a educação superior ilustrando que o discurso neoliberal tem orientado as políticas e a regulação em dois níveis, entre ambos se estabelecendo uma relação simbiótica dentro do imaginário neoliberal. Assim, a ideia de um pleno modelo de mercado, ou *Neo-liberal Market Model* (NLMM) provê sustentação ideológica para as reformas de Estado, postas em prática através do *New Public Management* (NPM). Idealmente, no que respeita à educação superior, tal modelo se expressaria numa agenda política promotora de reformas que a transformariam em “mercadoria sujeita a relações de compra e venda, em mercados de livre concorrência, composto por instituições-empresa competindo entre si e [...] comprometidas com o lucro e expansão de sua fatia de mercado, sem interferência governamental” (MARGINSON, 2013, p. 355.).

Ao nível operacional, o NPM, ao enxergar sistemas nacionais como mercados econômicos e IES como empresas orientadas por receitas e fatias de mercado, relegariam as atividades de ensino, pesquisa e extensão para uma situação secundária em relação aos objetivos econômicos, deixando de ser fins em si próprios (MARGINSON, 2009). A tradicional cultura intelectual de investigação e produção de conhecimento seria substituída por acentuação em performatividade, conforme evidenciado pela emergência da ênfase em resultados mensuráveis, indicadores de performance, medidas de garantia da qualidade e auditorias (OLSSSEN; PETERS, 2005). Representada por um sistema input-output, a educação seria reduzida a uma função econômica, tendo como orientação geral a busca por resultados financeiros.

Ademais, o NPM, ao aplicar estratégias de mercado do setor privado à gestão pública, tem substituído a ética do serviço público, a partir da qual organizações são governadas de acordo com normas e valores derivados da premissa do bem ou interesse público, por um novo conjunto de normas e regras contratualistas (OLSEN; PETERS, 2005, p. 324).

Contudo, embora os determinantes globais da política neoliberal pareçam inevitáveis, no campo da educação superior, tais políticas se reorganizam de modo que sua autonomia é preservada. Assim, o campo nunca conseguiu tornar-se plenamente mercantilizado, nem o conhecimento foi plenamente transformado em mercadoria (MARGINSON, 2013). Após duas

décadas de orientações neoliberais, alinhadas em grande parte por organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), o pleno modelo de mercado incarnado no NLMM não conseguiu se estabelecer na educação superior em nenhuma parte do mundo, nem algum governo tem um pleno compromisso em estabelecê-lo. Tal modelo é inibido por dois conjuntos de fatores. O primeiro deles é de ordem política. Já o outro é intrínseco ao campo, a saber, a natureza do conhecimento e a natureza da competição por status (MARGINSON, 2013).

Esse conjunto de fatores intrínsecos ao campo demonstra, conforme Bourdieu (2004), sua condição refratária a influentes externos, na medida em que são minimizadas pela dinâmica e lógica internas ao campo. Em outras palavras, embora não seja possível escapar às imposições do macrocosmo, as propriedades internas do campo mantêm uma autonomia mais ou menos acentuada, de maneira tal que “as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, e são mediatizadas pela lógica do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 21-22).

Um dos fatores internos diz respeito à natureza do conhecimento, que, posto em termos econômicos, seria um bem sujeito à falha de mercado (MARGINSON, 2013). Por sua característica de não-excludabilidade²², ou seja, uma vez produzido é bastante difícil limitar seu acesso, e não-exclusividade, em que o consumo de um indivíduo não limita o consumo por outro (SAMUELSON, 1954 citado por MARGINSON, 2013), o conhecimento caracteriza-se como um bem público. Nesse sentido, embora o acesso a muitas IES seja mediado por contrapartida econômica, é possível dizer, via de regra, que o produto consumido não é o conhecimento em si, mas o diploma, nada mais nada menos que a certificação das habilidades individuais adquiridas durante o percurso acadêmico, e que carrega uma marca, isto é, o nome da instituição. Ainda para P. Scott (2013, p. 126), em última análise, o conhecimento pode ser considerado um *bem absoluto*, isto é, simultaneamente “público e social, bem como privado e individual”, de modo que, agregando propriedades distintas e antagônicas, as normas econômicas não se aplicam prontamente.

Nesse aspecto entra em questão o segundo aspecto característico do campo, que é a competição por *status*. Como coloca Brint (2002 citado por MARGINSON, 2013), as IES disputam entre si tanto num plano cultural, e portanto simbólico, como num plano econômico. Porém, as regras dos jogos não se confundem, e a competição simbólica resguarda suas

²² Em economia, a excludabilidade de um bem está associada à possibilidade de se impedir o acesso de um determinado consumidor a um bem.

peculiaridades em relação à concorrência econômica. Significa dizer que a educação superior opera como um mercado de “bens posicionais” (MARGINSON, 2004), em que certos cursos ou instituições oferecem maior status social e oportunidades do que outros. Embora o aspecto posicional não seja o único em consideração na cabeça dos futuros estudantes, é mais importante do que a qualidade de ensino. “Reputação institucional é conhecida, a qualidade do ensino, na maioria das vezes, não” (MARGINSON, 2006, p. 3). Finalmente, as IES de elite estão além das regras de mercado, de modo que seus “produtos” historicamente valorizados não são afetados pela demanda dos consumidores:

A competição por *status* tem quatro características principais. Primeiro, o mercado do *status* é constituído tanto por competição do produtor e competição entre estudantes pelas vagas nas melhores instituições. Estudantes de alta qualidade trazem status para as instituições de elite e têm seu próprio status confirmado e ampliado em retorno. [...] Segundo, conforme observado, instituições de elite não expandem para encontrar toda a demanda possível. Isso iria desvalorizar a marca. Terceiro, bens posicionais que são ranqueados, como educação superior, não são apenas escassos como outros recursos econômicos, mas escassos em termos absolutos. Apenas uma instituição pode ocupar cada posição a cada ranqueamento. [...] Há apenas um Elvis Presley e uma *Harvard University*. [...] Quarto, a competição por status entre as elites é fechada para novos competidores (MARGINSON, 2013, p. 363-364).

Além disso, fatores de ordem política justificam a dificuldade da plena implantação do NLMM, visto que os governos possuem seus próprios interesses, e intervenção em educação superior é sempre uma intervenção desejada e aceita, servindo de plataforma política importante (MARGINSON, 2013). Desse modo, apesar de toda a força do discurso neoliberal, os governos não podem simplesmente abandonar a educação superior, tornando-a um espaço de livre mercado. Em suma, como afirma Marginson (2013, p. 367) “os sistemas nacionais não são, nem podem ser capitalistas”.

3.3.2. Transparência, *accountability* e rankings

Mesmo que o campo da educação superior não se tenha transformado num espaço pleno de mercado, o impacto da governança neoliberal, a crescente demanda pelo acesso e o crescimento da oferta de matrículas levaram à pressão quanto à garantia de qualidade, *accountability* e transparência (SCOTT, P., 2013; HAZELKORN, 2013, 2007; VAN VUGHT; WESTERHEIJDEN; 2012; VAN DER WENDE, 2008; WARD, 2007; SALMI; SAROYAN, 2007; HARVEY; NEWTON, L, 2004). Embora tais conceitos sejam utilizados indiscriminadamente de forma intercambiável, não devem ser confundidos, cumprindo

assinalar suas especificidades. A transparência é tida como produto desejável de um processo de garantia de qualidade (COSTES *et al.*, 2010). A noção de *accountability* torna-se central, agindo como premissa e instrumento, para a garantia da transparência e qualidade.

Presente especialmente no léxico da administração pública, *accountability* é um termo de difícil tradução para o idioma português, tendo em vista a amplitude semântica em sua origem anglo-saxã (PINHO; SACRAMENTO, 2012). Para Mosher (1968 citado por CAMPOS, 1990), é sinônimo de responsabilidade objetiva. Em oposição à responsabilidade subjetiva, que parte do sujeito para consigo mesmo, a objetividade parte da responsabilidade de uma pessoa ou organização – o agente político – perante outrem. Para Afonso (2009), frequentemente colocada como uma simples prestação de contas, apresenta significado mais complexo, invocando a noção de responsabilização do agente político, e devendo ser entendida como um complexo sistema de procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas.

Em linhas gerais, no que tange à educação superior, *accountability* se refere à contínua justificação de valor e qualidade aos atores envolvidos (*stakeholders*): estudantes, os *policymakers*, o governo e/ou investidores, a sociedade em geral, interessada na questão educacional (LEVEILLE, 2006). De acordo com Marchelli (2007), a importância da *accountability* reside na geração de informações públicas sobre os padrões de qualidade dos cursos e instituições. Para L. Harvey e Newton (2004), a *accountability* tem sido a razão fundamental da avaliação da qualidade na educação superior, garantindo informações básicas sobre cursos, programas e instituições a todas as partes interessadas.

No caso de nações cujas instituições tradicionalmente gozam de autonomia universitária em relação ao governo, sendo balizadas pelas forças de mercado, como a Inglaterra e os Estados Unidos, a *accountability* tem sido uma prática tradicionalmente consolidada, devido a mecanismos de governança neoliberais difundidos no Estado e na sociedade. Em países em que a educação superior tem sido tradicionalmente regulada e majoritariamente financiada pelos governos nacionais, a *accountability* tem sido o preço pago pelo aumento da autonomia (HARVEY, L.; NEWTON, 2004). Por outro lado, no extremo desse processo, é possível destacar países como o Brasil, em que a noção de *accountability* ainda é bastante débil, devido a uma conjuntura macropolítica sem tal tradição, o que, nas IES, reflete-se na manutenção da estrutura colegiada de gestão, excesso de burocracia e ausência de atmosfera favorável à cobrança de resultados, alimentados pelo apego quase religioso à *autonomia universitária*,

argumentação frequentemente utilizada contra qualquer tentativa de intervenção externa (BERNASCONI, 2013).

Contudo, tem havido, em escala global, tendência à complementação dos procedimentos de avaliação interna das IES pela avaliação realizada por organismos externos. Para Eaton (2013), esse é o resultado da ênfase na *accountability*, que permite o desenvolvimento de novas ferramentas para julgar qualidade externas à academia. Entre essas *ferramentas de accountability* estão os *rankings universitários*, que operam ordenamento hierárquico das IES, baseado no desempenho comparativo de performance, a partir de indicadores especificamente escolhidos, os quais “podem diferir significativamente e podem incluir, por exemplo, pesquisa, financiamento, *endowment*²³ e características do corpo discente” (EATON, 2013, p. 131).

Surgidos no final do século XIX, na Inglaterra (MAROPE; WELLS, 2013), os *rankings* representam a busca, própria a seres humanos, por ordenação e classificação, como forma de redução da complexidade do mundo (ECO, 2009 citado por SOWTER, 2013). Sua popularização se inicia por volta da década de 1980, com a publicação do *America's Best Colleges*, pelo *US News and Report*, primeira experiência de ranqueamento nacional, com informações sistematizadas sobre cursos de graduação em todo os Estados Unidos (SALMI; SAROYAN, 2007). A partir de então, a prática espalhou-se pelo mundo, tornando-se comum a elaboração de listas pretensamente tradutoras do potencial e qualidade de IES. A partir de 2003, quando a *Shangai Jiao Tong University* publica o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) (LIU, 2013), incorporou-se o desenvolvimento de *rankings* de alcance global. Desde então, *rankings* universitários globais proliferam, consolidando a corrida pela elaboração e pelo aperfeiçoamento de métricas e indicadores que melhor avaliem a qualidade das IES, estando internacionalmente difundidos e incorporados ao campo da educação superior, como elemento crucial nos processos de governança.

Com efeito, atualmente coexistem *rankings* com distintas orientações, finalidades e métodos. Além disso, variam também no organismo desenvolvedor: desde órgãos de governo à mídia. Quanto à unidade de análise, alguns limitam-se ao comparativo entre cursos, programas

²³ O *endowment* pode ser definido como “estruturas que recebem e administram bens e direitos, majoritariamente recursos financeiros, que são investidos com os objetivos de preservar o valor do capital principal na perpetuidade, inclusive contra perdas inflacionárias, e gerar resgates recorrentes e previsíveis para sustentar financeiramente um determinado propósito, uma causa ou uma entidade” (SOTTO-MAIOR, 2011, p. 66). Estratégia de sustentabilidade comum entre as grandes universidades norte-americanas e europeias. O volume financeiro de Harvard, por exemplo, ultrapassa os US\$ 32 bilhões de dólares (ALDEN, 2014). Em contrapartida, as universidades brasileiras só recentemente têm se engajado na criação desse tipo de fundos patrimoniais, a exemplo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), algumas unidades da Universidade de São Paulo (USP), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), entre outras, contando com ativos bem mais modestos (ALISSON, 2014).

ou departamentos; outros tomam como foco instituições inteiras. Adicionalmente, podem estar circunscritos a uma nação ou abranger instituições em alcance continental ou global. De modo geral, dispõem resultados em ordem hierárquica, de acordo com escores baseados em critérios predeterminados, arbitrariamente escolhidos, pretensamente indicadores da qualidade/performance das instituições.

Apesar da difusão global, a utilização dos *rankings* na educação superior não é ponto pacífico, seja por controversas características metodológicas ou impacto político. Conforme Marginson e van der Wende (2007), não existe consenso com relação ao benefício desse empreendimento, o que tem gerado muita polêmica acerca do potencial de uso e do abuso dessas ferramentas. As opiniões se dividem, e mesmo autores que se posicionam favoravelmente à utilização dessas ferramentas são cautelosos em admitir falhas conceituais e metodológicas, bem como suas limitações.

Mesmo com a intensa polêmica que se coloca a seu respeito, os *rankings* são uma realidade. Um de seus efeitos é o acirramento da dinâmica de competitividade global, estratificando os sistemas de educação e ampliando desigualdades de recursos entre IES de alto desempenho e outras mais modestas, tanto em composição como em resultados. Por essa razão, as IES de menor desempenho têm adotado decisões gerenciais de caráter mimético com prejuízos para as próprias instituições e para as comunidades com as quais dialoga. Ao se deixarem levar pela magia desses sistemas de classificação, tais IES se envolvem numa corrida improdutiva, da qual dificilmente sairão vencedoras. Priorizando objetivos que estão além de sua alçada e competência, acabam por descuidar de objetivos mais próximos, reais e imediatos.

Essa compreensão equivocada acerca dos objetivos da educação acaba provocando pressões nas IES para se adequarem ao modelo hegemônico da *research university*, o que pode acarretar impacto negativo, especialmente na relação com a comunidade local. O caso da universidade latino-americana é representativo desse quadro. Tradicionalmente tais instituições têm exercido um papel importantíssimo de extensão à comunidade – em boa medida carente pela falta de atuação direta do Estado –, seja através de programas sociais, assistência à saúde, promoção dos esportes ou atividades culturais (ORDORIKA; LLOYD, 2013), e a corrida por melhores posições nos *rankings* contraria a autonomia das finalidades comunitárias e culturais. Logo, um desafio que se coloca para a utilização dos *rankings* é minimizar seus efeitos negativos e potencializar seu impacto positivo, de modo a conformar verdadeiros instrumentos de medida de qualidade (SCOTT, P., 2013; MARGINSON 2013; VAN VUGHT; ZIEGELE,

2011; BERNARDINO; MARQUES, 2010; SALMI; SAROYAN, 2007; COATES, 2007; MARGINSON, 2007).

O Brasil, evidentemente, não se mantém imune à conjuntura atual, sofrendo efeitos da dinâmica global de mercantilização. Por outro lado, o ensino superior brasileiro parece, em muitos aspectos, manter-se indiferente às transformações globais, preso num movimento de paroquialismo, em muitos aspectos desconectado das tendências mundiais. Para compreensão dessa circunstância, abordaremos, a seguir, o processo de construção do sistema de educação superior nacional.

3.4. CONTEXTO BRASILEIRO: CARÁTER PROFISSIONALISTA E OS OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS

Estritamente ligados à estratégia de colonização, os primeiros propósitos educacionais no período colonial couberam aos jesuítas, cujos colégios serviram como instrumento de formação da elite colonial (RIBEIRO, 2007). De caráter humanístico e intelectual, em sua gênese, a educação brasileira foi marcada pela falta de organicidade. Em meio à ausência de normatividade e regulamentação, o ensino foi fomentado para a manutenção dos privilégios dos segmentos dominantes.

Havia, nos colégios dos jesuítas, cursos de Filosofia e Teologia, notadamente o da Bahia, os quais desenvolviam atividade educacional posta a serviço da exploração da colônia, bem como aos propósitos da administração local. O sólido aparelho repressor estava estruturado numa administração fiscal e jurídica, secundada por um aparelho ideológico coincidente com a Igreja, cuja burocracia estava integrada à burocracia estatal.

Tal aparelho tinha por função difundir as ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o esforço dos integrantes do aparelho repressivo, para a aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento da figura do rei de Portugal, e finalmente, para a ressocialização dos indígenas, de modo que os integrasse à economia da colônia como força do trabalho servil.

A burocracia desse aparelho ideológico era constituída pelo clero secular e pelos religiosos de diversas ordens, destacando-se, dentre estas, pelo seu número, organização e relevância, a Companhia de Jesus. Sua atividade educacional principal era a catequese dos indígenas, enquanto os padres seculares dedicavam-se, quase exclusivamente, aos serviços religiosos nos latifúndios, como capelães residentes, e nos centros urbanos, como párocos (CUNHA, 2007a, p. 25).

Os colégios dos jesuítas apresentavam uma tripla função: formação de padres católicos; formação de recursos humanos para o aparelho repressor colonial (oficiais de justiça, da fazenda e da administração); e ilustração das elites, com ensino humanístico e inculcação de preceitos religiosos-ideológicos a sustentar o aparelho estatal, suas normas sociais, econômicas, políticas e familiares (CUNHA, 2007a).

O Colégio da Bahia, por exemplo, desenvolvia uma autêntica educação superior, estruturada em cursos seriados e correspondendo, em termos de currículo, métodos, graus concedidos e rituais acadêmicos, à própria universidade portuguesa (BOAVENTURA, 2009). Contudo, somente em 1689, os graduados nos cursos do Colégio da Bahia, após concessão real de privilégios civis, passaram a ter o direito de acessar diretamente os cursos superiores da Universidade de Coimbra, sem necessidade de estudos complementares em solo português (CUNHA, 2007a).

A expulsão dos jesuítas, no bojo das Reformas Pombalinas, provocou a desarticulação do sistema educacional da colônia. O plano sistematizado, organizado e seriado da pedagogia jesuítica, compilado na *Ratio Studiorum*, foi substituído pelo sistema de Aulas Régias²⁴ e raros empreendimentos educacionais de outras ordens religiosas, que não gozavam da mesma sistematização institucional e pedagógica da Companhia de Jesus (CUNHA, 2007a).

A combatida educação superior brasileira só voltaria a se estruturar após a chegada da família real, com a criação de cursos superiores, faculdades, escolas e academias, os quais passariam por futuras reformas e teriam regulamentação mais detalhada, no período do Império, razão pela qual o ano de 1808 é comumente apontado como o início da educação superior no país. Essa visão, no entanto, revela-se imprecisa, dado o desenvolvimento precedente dos cursos superiores nos colégios dos jesuítas. Esse equívoco histórico parece apontar para uma característica frequentemente denunciada, a saber, a marcada orientação profissionalista – a um ponto tal que mesmo a historiografia educacional tem adotado a criação de instituições voltadas para o ensino de profissões como critério de gênese das experiências em educação superior.

Poucos dias após aportar na cidade de Salvador, em 1808, D. João VI cria a Escola de Cirurgia, depois batizada Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia. No mesmo ano é instalada a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. Ambas são elevadas à categoria de faculdade em 1832. Em 1827, já haviam sido criados os cursos de

²⁴ Organização pedagógica marcada pela dispersão de aulas avulsas das diferentes disciplinas que compunham o ensino secundário (latim, grego, filosofia, retórica etc.), antes estruturados no curso de Humanidades dos jesuítas (RIBEIRO, 2007).

Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo e Olinda, tornando-se faculdades em 1854. Completando o grupo das chamadas profissões imperiais (COELHO, 1999), as Engenharias desenvolvem-se ao longo do século XIX, com a implantação de cursos e Escolas Militares, Navais e de Minas no Rio de Janeiro e Ouro Preto. Do modo como foram organizados esses primeiros cursos superiores, duas características são marcantes: a *organização autônoma não-universitária* e a *vocação profissionalista*.

Nesse particular, suscitamos a análise da educação superior brasileira em sua missão de formação profissional, e os desdobramentos desse processo na sociedade. Para tanto, voltamos para a contribuição da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, através da noção de *reprodução social*, que se refere a diversas estratégias empreendidas por determinados grupos para a manutenção da ordem social (BOURDIEU, 1998a [1974]). Sendo as sociedades capitalistas pautadas numa relação entre dominantes e dominados, estes últimos encontram-se submetidos a um processo de naturalização da ordem social que a faz, conforme Pinto (2000), reproduzir-se no reconhecimento e desconhecimento da arbitrariedade que a institui. Para Bourdieu (ibid), nesse processo, em que opera, em grande medida, o *habitus*, isto é, esquemas inconscientes de percepção, a reprodução social se efetua por meio de relações entre poder material e simbólico. À reprodução social precede, portanto, a reprodução cultural (BOURDIEU, 1974), o que equivale a dizer que a transmissão de certos valores e hábitos culturais agem diretamente na perpetuação da estrutura social, com desigualdades, na medida em que expressam a cultura das camadas dominantes.

Nesse caso, entre as estratégias empreendidas de reprodução cultural e social, situam-se as estratégias educativas, as quais objetivam, pela escolarização, produzir agentes sociais aptos a receber a herança de um determinado grupo social, tanto o legado econômico quanto o cultural, além das estratégias ideológicas de legitimação dos privilégios (BOURDIEU, 1998a [1974]). O sistema educacional, portanto, torna-se instrumento de reprodução das desigualdades, isto é, instrumento de reprodução das próprias estruturas sociais.

O Brasil, tendo desenvolvido seu sistema de educação superior²⁵ a partir da matriz francesa, hipervalorizou a função de treinamento profissional. As faculdades e escolas criadas a partir do século XIX constituíram-se como nicho de formação das camadas superiores da

²⁵ Trata-se aqui, conforme nomenclatura consagrada na literatura, de um conjunto diversificado de instituições de ensino terciário que variam em sua missão, estatuto jurídico e estrutura organizacional. No caso brasileiro, engloba universidades, faculdades, centros universitários e institutos, tanto públicos – em nível federal, estadual ou municipal – quanto privados.

sociedade, com o intuito de prepará-las para as atividades político-burocráticas e para o exercício das profissões liberais (CUNHA, 2007a; OLIVEIRA, 2004; TEIXEIRA, 1969). Concomitantemente à criação dessas primeiras instituições, também o próprio Estado se conformava, entre ambos, estabelecendo uma relação simbiótica que caracterizou o regime de mandarinato brasileiro²⁶.

Dessa maneira, a partir da noção de capital cultural (BOURDIEU, 1998b [1979]), entendido tanto como incorporação de hábitos assimilados de maneira inconsciente como sua objetivação em suportes materiais, é possível entender como o diploma – objetivação do capital cultural – torna-se elemento de alto valor simbólico. Por sua capacidade de reconversão em capital econômico (BOURDIEU, 1998d [1978]), garante ao seu portador os meios financeiros para convertê-los em capital cultural, estabelecendo um ciclo de manutenção das elites em sua posição de poder. Logo, perseverava o *status quo*, através das estratégias de reprodução social.

Embora seja possível remontar a uma origem medieval do termo latino *professione*, como “ação de declarar, de ensinar uma profissão, de exercer um ofício” (NASCENTES, 1955, p. 416), a ideia contemporânea de profissão surge no século XIX, resultado de longa evolução histórica. Torna-se fundamental o entendimento de profissão não como conceito único, geral, aplicável a distintas sociedades e em momentos históricos apartados, mas como construto histórico, vinculado a determinado espaço e época. Não um conceito rígido e universal, mas aberto e em constante construção, com inumeráveis nuances regionais (BRANTE, 2011).

De acordo com Freidson (1988), nos países de tradição anglo-saxã, caracterizados por contextos nacionais envoltos por uma economia de mercado e um Estado não muito atuante, essas profissões começam a se organizar de modo a obter controle de mercado. Em países da Europa Continental, como França e Alemanha, o processo de formação das profissões difere, na medida em que os Estados, nesses países, eram mais presentes na economia e na regulação da vida social (FRAME, 2005; JARAUSCH, 2004). No caso brasileiro, fugindo de um possível e infrutífero maniqueísmo, Coelho (1999) opta pela proposição de uma terceira via dos processos de profissionalização, ora com elementos da tradição anglo-saxã, ora com elementos que se aproximam da constituição europeia-continental, e com um tempero essencialmente nacional. “Regulação aqui, *laissez-faire* acolá” (ibid, p. 295).

²⁶ O mandarinato, na acepção de Cunha (2007), ganha conotação pejorativa para designar o aparelho burocrático imperial do Brasil.

De todo modo, a característica principal do fenômeno profissional, em qualquer circunstância, parece ser a busca por um lugar seguro e privilegiado no mercado, na medida em que ocupações, em seu processo de profissionalização, por meio da autorização estatal, lograram validar o monopólio de seus serviços concomitantemente a um processo de *fechamento social*²⁷ (HARRITS, 2014; GONÇALVES, C, 2006; WILSON, 1998; WITZ, 1990; CHUA; CLEGG, 1990). A profissionalização é, portanto, um processo sociopolítico envolvendo interesses de mercado e jogos de poder, em nível macro,

no qual os grupos ocupacionais obtêm e/ou mantêm reconhecimento profissional baseado na criação de fronteiras legais que marcam a posição de grupos ocupacionais específicos [...] Profissionalização, nesse sentido, é centrada no atingimento de uma forma particular de regulamentação, com o registro criando corpos de incluídos e excluídos. Além disso, tal tipo de regulamentação está tipicamente vinculada a melhores condições de vida para membros de grupos profissionais, minimamente em termos de renda, status e poder (SAKS, 2012, p. 4).

Assim, a raiz da definição do conceito de profissão reside na ideia de encerramento ocupacional-profissional sancionado pelo Estado, autorregulado em entidades profissionais, com regras próprias de inscrição. Porém, no exemplo brasileiro, esse fenômeno ganha relevos próprios. Conforme afirma Holanda (1995 [1936], p. 38), havia certa repulsa na moral orientada pelo culto ao trabalho, de modo que uma “digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a insana luta pelo pão de cada dia”. Assim, na ausência de uma fidalguia *stricto sensu* em terras coloniais, o fenômeno do bacharelismo se desenvolve, e a valorização do diploma terá significado a tentativa de emular uma aristocracia europeia, com seus títulos nobiliárquicos e privilégios.

Conforme Freyre (1977, p. 576), o patriarcado rural tendo entrado em decadência durante o século XIX, resultado de transformações políticas, econômicas e sociais que o país enfrentou na passagem do período colonial ao Império, abre-se espaço para a nova aristocracia – a “de toga e de boca”. É desse modo que o governo de D. Pedro II constitui o reinado dos bacharéis, sendo o próprio imperador um deles. A nação erigida pelo trabalho político dessa nova casta se edifica numa nova estrutura social baseada no poder e prestígio adquiridos pelos bacharéis (FREYRE, 1977).

²⁷ Os diversos autores tratam do mesmo processo com diferentes nomenclaturas: *professional closure* (HARRITS, 2014; WILSON, 1998; CHUA; CLEGG, 1990) e *occupational closure* (WITZ, 1990; SAKS, 2012). Optamos por utilizar o termo *fechamento social*, conforme traduzido em Gonçalves (2006), sobretudo por remeter ao conceito de *social closure* de Max Weber.

Embora pertencentes a tradições sociológicas distintas, Bourdieu e a abordagem neoweberiana das profissões desenvolvem quadros teóricos em certa medida complementares, cuja articulação nos parece apropriada à apreensão da dinâmica social dos sistemas capitalistas. Subjacente a essa dinâmica, atuando como sua engrenagem, estão as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação profissional, na medida em que o credenciamento educacional (FREIDSON, 1988) caracteriza um ponto basilar do fenômeno profissional. Assim, por configurar mecanismos de produção/reprodução do conhecimento formal, ao serem responsáveis pela formação profissional, as escolas, faculdades e instituições educacionais de nível superior contribuem para a reprodução social, em sua má distribuição de recursos e oportunidades entre grupos distintos.

A peculiar educação superior brasileira, restrita em seus primórdios a escolas e faculdades profissionais, autêntico nicho de formação das elites do país, é bastante representativa desse processo. Pondo em números tal assertiva, em 1908, de uma população girando em torno dos 20 milhões de habitantes, registrava-se apenas 6.735 estudantes de ensino superior, totalizando um efetivo inferior a 1% da população nacional (NUNES, 2007). Juntas, as características elitistas e a inclinação profissionalista vão delinear a formação da sociedade brasileira, separando uma minúscula elite profissional de um enorme contingente populacional alheio a qualquer espécie de escolarização, primária ou superior. Nesse quadro, a conquista da cidadania no Brasil ocorre associada a um sistema de estratificação ocupacional. Na prática, os direitos de cidadão vinculam-se a ocupações reconhecidas e definidas em lei, situação qualificada por W. Santos (1987) como *cidadania regulada*, na qual

A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações²⁸, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece (SANTOS, W., 1987, p. 68).

Nesse contexto, M. Barbosa (2003) sustenta que, tendo o mercado como característica comum à qual são submetidos todos os grupos sociais, as profissões caracterizam-se por conseguir estabelecer regras diferenciadas para sua presença nessa instância da vida social. Daí que, no Brasil, para além do fato de estar assentado em credenciais educacionais, o exercício

²⁸ Ressalte-se que W. Santos (1987) utiliza os termos profissão e ocupação indiscriminadamente, como sinônimos.

profissional configurou-se, segundo Coelho (1999), por meio de uma legislação diferenciada que o colocava fora da estrutura sindical típica de outras ocupações, baseando-se em conselhos federais e regionais cujo objetivo de fiscalização completa a ideia de *regulamentação profissional* na legislação brasileira, que se delineou nos anos imediatos a 1930. Como resultado, tal regulamentação “moldou para as profissões de nível superior o estatuto de uma verdadeira aristocracia ocupacional com seus monopólios, privilégios e mecanismos de representação de interesses corporativos” (COELHO, 1999, p. 285).

A partir da década de 1930, o desenvolvimento nacional rumo à industrialização acentua-se, exigindo do Estado uma maior atenção à questão educacional e de qualificação da mão-de-obra. Como consequência, são cada vez maiores as taxas de escolarização da população e o número de matrículas no ensino superior, num processo iniciado ainda na velha república, quando trabalhadores urbanos que começavam a povoar as cidades e imigrantes percebem a possibilidade de adentrar na estrutura burocrática do estado, se portadores do diploma de nível superior. Esse primeiro fluxo de expansão materializou-se na criação, entre 1891 e 1910, de 27 escolas superiores (CUNHA, 2007a).

Evidencia-se um avanço da ideologia positivista sobre o assunto educacional no país, que já havia sido responsável também pela não abertura de universidades no país, substituindo-as por escolas superiores. Duas eram as bandeiras defendidas: a desoficialização do ensino, tornando-o livre à iniciativa privada, e o livre exercício das profissões, desvinculada dos diplomas, considerados adornos desnecessários. A Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, assinada em 1911, é o ápice desse processo de investida positivista, estabelecendo verdadeira anarquia educacional, com a renúncia do Estado à matéria educacional, bem como o fim dos diplomas (CURY, 2009). Pouco tempo depois, tornou-se claro que a referida lei representou mais retrocesso do que avanço, tendo sido refreada com reformas posteriores, em 1915 e 1925, limitando a iniciativa privada sobre a educação e fazendo o Estado retomar seu papel de regulação educacional (CUNHA, 2007a).

A partir de então, o Estado far-se-á presente profundamente, sendo responsável pela criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, seguida pela de Minas Gerais, em 1927, e a de São Paulo, em 1934, todas formadas por aglutinação de estabelecimentos de ensino já existentes. Esse tipo de organização acadêmico-administrativa foi regra tácita e normatizada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, assinado na era Vargas, a cujo respeito Cunha (2007a) manifesta-se como sendo um momento de autoritarismo em matéria educacional, oposto à orientação liberal das décadas precedentes.

O período posterior conhecido como República Populista (1945-1964) revelou-se crucial para a educação superior nacional, com um crescimento responsável por um salto no número de universidades: de 7 para 39, e uma taxa de crescimento anual do número de matrículas de aproximadamente 12,5%, contra a taxa de 2,4% no período 1932-1945. Ao final da era populista, o país contabilizava 142.386 estudantes nas universidades e escolas superiores – um crescimento de 236,7% (CUNHA, 2007b).

Outra característica de destaque dos anos da República Populista é o papel ativo do movimento estudantil e sua forte atuação política, em especial, à frente da renovação universitária em seus componentes estruturais e pedagógicos. Essa conjuntura apresenta-se crítica em dois sentidos: uma aceção de crise em função do crescimento e consequente ilegitimidade da função social da universidade, e outra na medida em que a universidade foi crítica de si mesma e da sociedade, exercendo a análise, a ponderação e o julgamento de suas próprias estruturas e papéis sociais (CUNHA, 2007b).

Esse período crítico se dá num momento em que o Brasil redemocratiza-se, a industrialização encabeça o crescimento econômico e vários setores da sociedade adquirem consciência política. Em especial, os movimentos estudantis protagonizam o debate acerca da modernização da universidade brasileira, discutindo a autonomia universitária, a participação do corpo docente e discente na administração universitária e a flexibilização curricular (FÁVERO, 2006).

Contudo, o ímpeto de crítica será cada vez mais combatido no pós-1964 (CUNHA, 2007b, 2007c). O Golpe Militar foi um duro revés para o contexto sociopolítico democrático, em especial para as reformas de base que estavam sendo gestadas no governo João Goulart. Igualmente, a educação superior sofreu com a forte repressão política e interferências diretas no corpo docente e administrativo das instituições universitárias. Como exemplo emblemático tem-se o caso da UnB, que por estar mais próxima do governo federal acabou sendo uma das mais afetadas pelas intervenções militares. Acusados de subversivos, diversos membros da comunidade acadêmica, entre professores e estudantes, foram perseguidos. Como resultado, em 1965, 223 dos 305 docentes se demitem, em protesto à gestão autoritária, bem como ao clima de instabilidade, insegurança e ausência de liberdade, o que representou um imenso retrocesso para a nova instituição que nascia como um projeto revolucionário de educação superior (SALMERON, 2007).

Contudo, não somente em função da perseguição ideológica o governo militar manteve seus olhos voltados para a universidade. Encarando a educação superior como elemento

estratégico no desenvolvimento econômico do país e com uma política educacional de formação de recursos humanos, o governo apostou numa concepção tecnicista da educação. Conforme Ferreira Júnior e Bittar (2008), no contexto da estratégia de crescimento acelerado do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação passou a se orientar pela lógica do interesse econômico.

O período autoritário pós-64 instaura um novo estilo no encaminhamento dos problemas universitários. Questões que antes haviam sido discutidas num enfoque de caráter político, dentro de uma perspectiva nacionalista, em fóruns amplos e representativos da sociedade brasileira como o Congresso Nacional, ou mesmo em associações mais específicas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, congregando os cientistas, ou mesmo a UNE, representando os estudantes, passaram a ser tratadas um enfoque estritamente técnico, reunindo comissões de especialistas com a participação direta de peritos estrangeiros (OLIVEN, 1988, p. 54).

A Reforma Universitária, consolidada com a Lei nº 5540, de 1968, passou por longo processo de amadurecimento ao longo da década de 1960. Para Cunha (2007c, p. 10), muitas ideias reformistas “vinham sendo gestadas no âmbito das próprias instituições de ensino, principalmente nas universidades públicas”. A redação final da lei, portanto, foi resultado dessa gestação intrauniversitária e de processos e medidas políticas ensaiados nos primeiros anos do governo militar, como os Decreto-Lei nº 53/66 e nº 252/67, ambos estabelecendo princípios e normas para as universidades federais, o famigerado Relatório Atcon (ATCON, 1966) e os relatórios da Comissão Meira Mattos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituídos pelo governo para formular soluções para a questão universitária.

Para Martins (2009), a reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais na educação superior brasileira. Por um lado, modernizou boa parte das universidades públicas, sobretudo as federais, e mesmo até algumas confessionais privadas, criando condições de maior articulação ensino e pesquisa. Além disso, foram abolidas as cátedras vitalícias, substituídas por departamentos, e a carreira acadêmica foi institucionalizada. Porém, na contramão, reforçou o caráter profissionalista do ensino, com abertura à privatização da educação superior a partir de 1970 (GASPAR; FERNANDES, 2014; MARTINS, 2013, 2009, 2000, 1988; CHAVES, 2010).

Conforme o país diversificava seu parque industrial, a demanda por educação superior crescia, e houve, durante as décadas de 1960 e 1970, um imenso contingente de jovens que não logravam ingresso, os chamados excedentes (FRANCO, 1985). Para Cunha (1975), essa demanda representava a tomada de consciência, por parte da classe média, da educação como

instrumento de ascensão social. Não importava a qualidade do ensino, mas o seu produto: o diploma. Nesse período, o retraimento do ensino público no atendimento dessa demanda ocasionou a escalada do processo de privatização, havendo incremento considerável na oferta de vagas nas instituições particulares de ensino superior. Observando-se os índices de matrícula por dependência administrativa, no período 1960-1972, de um crescimento global de 540,8% nas universidades, houve um crescimento de 484,7% nas instituições públicas e 718,4% nas privadas. Os estabelecimentos isolados, particulares em sua maioria, alcançaram um índice de 1.083,4% no mesmo período (FRANCO, 1985). De acordo com Martins (2009), entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos. De minoria, o setor passou a representar 64% das matrículas.

Além da incapacidade do setor público em absorver a demanda estudantil, contribuiu para o crescimento do setor privado o *lobby* dos empresários da educação, cada vez mais poderosos e insidiosos sobre o Conselho Federal de Educação (CFE), que, sob um olhar conivente, autorizava a abertura de cursos indiscriminadamente (MARTINS, 2013). Instituído com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, o CFE tornou-se um órgão cobiçado pelos empresários do ensino, na medida em que dele dependiam as autorizações, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições. Como aponta Cunha (2003), os empresários do ensino, durante o regime militar, passaram constituir a maioria, quando não a totalidade do CFE, de modo que denúncias de corrupção, que tiveram o auge na década de 1990, conduziram à dissolução do Conselho e instalação de novo órgão colegiado em seu lugar.

Durante a década de 1980, a educação superior não passou ileso às incertezas criadas pelos altos índices de inflação e à crise econômica. O número de matrículas enfrentou um decréscimo em 1985, com relação aos anos anteriores, voltando a crescer somente no último ano da década. O crescimento do setor privado, contudo, permaneceu. Ao final da década, o sistema privado havia conseguido implantar 19 universidades, aumentando em 43,6% suas matrículas, enquanto o sistema público instituíra dez universidades, aumentando as matrículas em apenas 13,7%. A rede federal se manteve paralisada, tendo estado a cargo da esfera estadual tal expansão (CARVALHO DA SILVA, 2001).

A despeito do crescimento inexpressivo no sistema federal, a despesa com pessoal nas instituições da rede mais do que duplicou na década de 1980. Embora o número de docentes tenha aumentado em menos de 5%, os docentes em tempo integral passaram de 20% a 81%, em 1989 (CARVALHO DA SILVA, 2001). Os números acabam por revelar uma tendência do

governo federal, à época, em investir apenas qualitativamente na educação, sem pretensões de democratizar o acesso, revelando um projeto elitista de universidade (MARTINS, 2009).

Finalmente, após décadas de escalada, a rede privada chega à década de 1990 correspondendo a 62% das matrículas (MARTINS, 2009). Em descompasso com a expansão, a questão da qualidade colocava-se como desafio, retomando a denúncia feita por Anísio Teixeira (1968), no auge do primeiro *boom* da privatização, a respeito da falta de infraestrutura e consistência pedagógica das instituições privadas, sobretudo as de pequeno porte. Verificou-se, então, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, uma tentativa de organizar o tradicionalmente caótico mercado da educação superior, contudo, sem efetividade, na medida em que os resultados da avaliação de cursos e de instituições – estratégia arquitetada no sentido de uma regulação pelo próprio mercado – não se concretizou (CUNHA, 2003).

A década de 2000, por sua vez, registra um movimento paradoxal. Por um lado, o setor público volta a crescer, em número de instituições e matrículas. Durante o governo Lula, as universidades federais se expandem, com investimentos e financiamento advindos do REUNI. O tema da reforma universitária mais uma vez retorna à pauta política e as instituições se engajam na construção de uma nova proposta de educação superior, o que demonstra revitalização da rede pública, precarizada na década anterior. Por outro lado, a escalada do setor privado nunca foi tão acentuada, hoje correspondendo a 73% das matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

Tabela 10. Distribuição das matrículas por categoria administrativa – Brasil 1980-2012

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2012
Públicas	492.232	556.680	578.625	700.540	887.026	1.246.704	1.643.298	1.897.376
Privadas	885.054	810.929	961.455	1.059.163	1.807.219	3.321.094	4.736.001	5.140.312
Total	1.377.286	1.367.609	1.540.080	1.759.703	2.694.245	4.567.798	6.379.299	7.037.688

Fonte: Gaspar e Fernandes (2014)

Outra característica da década de 2000 é a formação dos oligopólios educacionais (CHAVES, 2010). Sobretudo a partir de 2005, verifica-se uma diminuição no crescimento do número de instituições privadas, ao passo em que as taxas de matrícula aumentam, situação coordenada pela constituição e consolidação de *holdings* gigantescas – em números de

estudantes, instituições e faturamento. Atualmente, do universo de instituições privadas, apenas sete controlam em torno de 35% do mercado (GASPAR; FERNANDES, 2014).

Com a brusca ascensão dos investimentos capitalistas no setor, as maiores empresas de educação se tornaram, então, sociedades anônimas e passaram a negociar as ações em bolsa, contando com forte participação de bancos e grupos de investimentos (nacionais e estrangeiros) em sua composição acionária. [...] E, cada vez mais submetidas à lógica e ao ritmo de negócios do capital financeiro e especulativo, elas têm o lucro - de preferência, rápido e crescente - como único escopo de sua atuação. Com efeito, metas de qualidade educacional, em geral bastante modestas, são perseguidas apenas como requisito - legal e de marketing - necessário para sua manutenção no mercado educacional (GASPAR; FERNANDES, 2014, p. 957).

Em suma, passado um regime militar ditatorial e a posterior redemocratização, alguns avanços foram conquistados no que diz respeito à educação superior no Brasil. Entretanto, impulsionado pela mercantilização da área educacional, prevalece hoje o mesmo referencial técnico-profissionalista (ALMEIDA FILHO, 2007, 2009; CUNHA, 2007; NUNES; CARVALHO, M, 2007; FÁVERO, 2006). Para aquilatar essa constatação, basta observar os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2012, sintetizados por Mayall e Albrecht (2013). Os autores mostram que as matrículas em cursos de graduação referentes às profissões regulamentadas alcançaram a marca de 74% do total de matrículas efetivadas, o que significa 5.244.875 de estudantes vinculados a apenas 41 campos profissionais. Havendo pouca abertura a uma formação generalista, esses dados são contundentes em evidenciar que o ensino superior tem sido buscado quase que exclusivamente em sua missão de formação profissional. Tendo em vista que, no contexto nacional, as profissões caracterizam-se como atividade ocupacional exercida com base no credenciamento educacional, a qual confere privilégios econômicos e sociais, não admira que o ideal profissional seja tão forte, em muitos casos tornando-se verdadeiro antagonista da formação ocupacional geral, polivalente e socialmente comprometida.

4. A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

A formação em Psicologia no Brasil tem sido amplamente estudada e discutida em ambientes acadêmicos, desde antes da sua institucionalização em universidades e faculdades. Das discussões preliminares sobre currículo até as recentes problematizações acerca do compromisso social do psicólogo, a extensa literatura evidencia o constante interesse da Psicologia em pensar-se a si própria (COSTA et al., 2012; BASTOS et al., 2011; SOUZA; BASTOS; BARBOSA, D., 2011; BERNARDES, 2004; ROCHA JUNIOR, 1999; RASERA; BALAZ; YAZLLE, 1998; GOMIDE, 1988; PENNA, 1980; SEMINÉRIO, 1980; MELLO, 1975a, 1975b; BENKÖ, 1964/1965; CABRAL, 1954, 1953).

Na viva preocupação com a formação profissional, observam-se aspectos que necessitam ser profundamente debatidos. Com efeito, muitos autores têm sugerido que a formação em Psicologia constitui ainda objeto de intervenção com muitos desafios a serem enfrentados (MACEDO et al., 2014; BERNARDES, 2012; POPPE; BATISTA, 2012; COSTA e cols., 2012; SOUZA; BASTOS; BARBOSA, D., 2011; BASTOS e cols., 2011; LISBOA; BARBOSA, A., 2009). Em muitos dos textos que abordam ou tangenciam o tema, é possível notar certa tendência de enxergar a formação de modo enviesado a partir do ponto de vista de especialidades ou áreas de atuação, como a Psicologia Educacional/Escolar (ULUP; BARBOSA, R, 2012; ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011; BRASILEIRO; SOUZA, 2010; MALUF; CRUCES, 2008), ou a Psicologia no Sistema Único de Saúde (SUS) e seus desdobramentos para a Atenção Básica (GUARESCHI et al., 2011, 2009; LIMA; BRITO; FIRMINO, 2011; PORTES; MÁXIMO, 2010; FERREIRA NETO, 2010; PIRES; BRAGA, 2009).

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.

Ainda, esses trabalhos parecem não apresentar uma visão crítica acerca do sistema de Educação Superior e suas defasagens crônicas anteriormente apontadas, como o profissionalismo na graduação, pouco contribuindo no sentido de propostas mais orgânicas e sensíveis às iniquidades sociais brasileiras. Como aponta Almeida Filho (2014), um dos grandes entraves para a formulação de melhores cursos de graduação na área da Saúde é justamente a excessiva preocupação com o caráter técnico e a injustificada despreocupação por aspectos éticos, políticos e culturais da formação.

Assim, muito embora venha sendo estudada assiduamente por pesquisadores e sobretudo problematizada nos ambientes acadêmicos e profissionais, a formação em Psicologia parece carecer de um modelo de análise que aborde o tema de maneira mais abrangente e sistemática. Tal condição parece não fugir à tendência da literatura sobre a formação superior em saúde, que conforme Rocha (2014, p. 23) privilegia “modelos que enfatizam aspectos específicos ou parciais do processo de ensino no âmbito das instituições universitárias responsáveis pela formação profissional”. Para o autor,

A produção científica brasileira sobre educação em saúde evidencia a hegemonia do modelo de formação superior centrado na profissionalização, e revela escasso interesse dos pesquisadores em problematizar a reprodução do modelo em sua totalidade, restringindo-se a analisar e discutir propostas de mudança em aspectos parciais do processo de formação de pessoal (ROCHA, 2014, p. 23).

Com relação aos modelos que tentam se aproximar do fenômeno da formação em Psicologia, cumpre ressaltar que, embora salutares à compreensão do processo de formação, parecem não abordá-lo numa perspectiva macro, analisando as determinações do atual modelo de Educação Superior, pautadas no treinamento ocupacional, demonstrando pouca consideração pela realidade social brasileira.

Japur (1994, 1996) identificou quatro aspectos na análise de um curso de Psicologia: a) aspectos substantivos, relativos ao que é propiciado pelo curso, em termos de conteúdo da formação, apreciando certas características como integração ou fragmentação do conhecimento; b) aspectos estruturais, relativos à estrutura curricular, identificando a distribuição das disciplinas entre obrigatórias e optativas, carga horária, organização dos estágios, entre outros elementos; c) aspectos processuais, que dizem respeito à maneira como é realizada a formação, aos recursos humanos e materiais envolvidos no processo, processos de gestão acadêmica, métodos pedagógicos, entre outros; d) resultados: características e

competências do profissional formado. Nota-se que, nessa perspectiva, o foco recai sobre o curso em si, e não sobre o fenômeno da formação.

Por sua vez, Pardo, Mangieri e Nucci (1998) direcionam o foco de seu trabalho à formação, identificando três grandes categorias de fenômenos que a compreendem: a) legislação: currículo mínimo e aspectos jurídicos de regulamentação da formação; b) conteúdos da formação: objeto de estudo, procedimentos e técnicas, ética; c) dinâmica do processo: aspectos de gestão acadêmica e administrativa, atuação do professor e atuação do aluno. A fragilidade de tal modelo repousa no fato de suas categorias terem sido desenvolvidas com base numa revisão da literatura acerca da formação e não sobre a formação em si. Ademais, parece não problematizar a relação do processo de formação em Psicologia com a sociedade/comunidade, ficando restrito a aspectos formais ou jurídico-normativos dos cursos.

Rocha (2014) lança um olhar crítico aos modelos atuais de formação superior em saúde, a partir de um referencial que contempla o fenômeno, cercando-o em sua complexidade. Inscrita num contexto particular de inovação educacional, sua análise tem como tônica a consideração dos problemas crônicos da educação superior brasileira e a proposição de novas racionalidades nesse âmbito. Conforme evidenciado no modelo, para prosseguirmos com a análise do processo de formação, no sentido da identificação dos seus componentes, faz-se necessária uma abordagem sociohistórica da Psicologia como ciência e profissão, tendo como pano de fundo sua relação com o Estado e com a sociedade brasileiros, o que será tópico de exposição da próxima seção.

4.1. CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA NO BRASIL

Na visão de Antunes (2006), a história da Psicologia no Brasil pode ser dividida nos seguintes períodos: *pré-institucional*, *institucional*, de *autonomização*, de *consolidação*, de *profissionalização* e de *ampliação dos campos de atuação do psicólogo e explicitação de seu compromisso social*.

Geralmente renunciado pela historiografia convencional, o primeiro momento da Psicologia no Brasil compreende o desenvolvimento do que Massimi (2013, 2001) designa *ideias psicológicas*, isto é, práticas e conhecimentos psicológicos produzidos na era colonial entre os séculos XVI e XIX, sobretudo pelos padres jesuítas. Em sua missão religiosa de catequização dos nativos, o aporte dos jesuítas corresponde

à criação de formas, métodos e justificativas para a construção de um tipo de conhecimento da subjetividade e do comportamento humanos muito relevante para a definição dos alicerces conceituais que darão origem à Psicologia moderna. Com efeito, o saber psicológico proposto pelos jesuítas não é de natureza puramente filosófica e exclusivamente especulativa, mas proporciona uma abordagem aos fenômenos psíquicos visando ao entendimento e controle em função das exigências da vida individual e social. Nessa perspectiva, práticas, tais como a direção espiritual, e o exame de consciência, construídas e utilizadas sistematicamente pelos jesuítas em seus colégios, podem ser consideradas ferramentas significativas no processo de elaboração daquele tipo de competência que será posteriormente chamada de Psicoterapia (MASSIMI, 2001, p. 625-626).

Somam-se os esforços de figuras políticas, intelectuais nativos ou imigrantes, que produziram obras cujo objetivo era mostrar a organização da sociedade brasileira, lançando mão de uma análise psicológica da população, entre eles, José Bonifácio de Andrada e Silva, importante figura da Independência do Brasil, com sua obra *Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil*, e Feliciano Joaquim de Souza Nunes, com *Discursos Políticos-Morais* (PESSOTTI, 1988). Tais textos coloniais e do início do século XIX não tinham a pretensão de construir uma Psicologia. Antes, podem ser considerados como ensaios sobre temas variados, nos quais se identificam alguns que mais tarde seriam considerados próprios da psicologia (PESSOTTI, 1988). Nesse contexto, distante da pauta civilizatória do Iluminismo, um certo conhecimento proto-psicológico se fazia difuso dentro das práticas religiosas, educativas e na consideração de aspectos da cultura brasileira. Assim, tais textos

versam explicitamente sobre política, teologia, medicina, pedagogia, moral e outros assuntos, tratam de questões como comportamento entre sexo e raças, controle político, formação da juventude, persuasão dos selvagens, condições do conhecimento, percepção etc. São temas que compõem o pensamento daquela elite cultural a respeito de assuntos que hoje constituem áreas convencionais da psicologia, como aprendizagem, processos cognitivos, personalidade, percepção, desenvolvimento, psicodinâmica, psicopatologia etc. (PESSOTTI, 1988, p. 18).

Com a chegada da família real é inaugurada oficialmente a educação superior no Brasil, por meio da instalação de colégios médico-cirúrgicos em Salvador e no Rio de Janeiro, que em 1832 são elevados à categoria de faculdade, iniciando-se, portanto, o período institucional, a partir do qual as ideias psicológicas passaram a ser debatidas em ambiente acadêmico. Evidentemente, é preciso ter em conta que o fracionamento histórico do processo em questão não representa legítimas rupturas entre as partes. Antes, há certo caráter de continuidade e desenvolvimento no que respeita às práticas epistêmicas operadas nos distintos períodos.

O século XIX é um momento em que a produção acadêmica começa a se desvencilhar do âmbito religioso, deixando de ser obra do clero para ser escrita pelos novos cientistas-intelectuais da classe média urbana (JACÓ-VILELA, 2012). Contudo, esse novo empreendimento científico mantém uma perspectiva especulativa e de pouco apreço experimental, de modo que os

processos utilizados para o estudo biológico serviriam também para o estudo psicológico e sociológico. Daí uma vasta literatura, não de ciência propriamente, mas de divulgação ou de especulação científica cujo principal objetivo era uma explicação elementarista do homem e da sociedade (LEITE, 1969 citado por JACÓ-VILELA, 2012).

O conhecimento científico que começou a se desenvolver no Brasil, mais profundamente a partir da segunda metade do século XIX, apesar do conservadorismo político e religioso, paulatinamente passou a gozar de maior aceitação social. Estabeleceu-se, então, um momento de transição ainda condicionado aos princípios religiosos impostos pela Igreja Católica. Para exemplificar basta lembrar, como citam Hutz, Gauer e Gomes (2012), que a tese de doutoramento de Domingos Guedes Cabral, em 1875, tendo feito referência às ideias de Charles Darwin e negado a existência de Deus, não foi aceita na Faculdade de Medicina da Bahia. Somente aos poucos o conhecimento científico vai suplantando o dogmatismo religioso, substituindo-o, entretanto, pelo dogma positivista que passou a vigorar com a República. Conforme afirmam Jacó-Vilela e colaboradores (2004, p. 139), “relevo especial é dado às principais teorias psicológicas então aceitas, pois é nesta base que a psicologia irá se constituir como um saber específico sobre a subjetividade, em contraposição ao saber neo-escolástico sobre a alma que imperava até então”.

Mas se por um lado, começava a haver um distanciamento da produção científica dos dogmas religiosos, por outro ainda não se podia tratar distintamente a Filosofia e as Ciências na medida em que eram comuns os temas que uniam os campos médico e filosófico: a natureza, a origem, a evolução e a vida. Em face de tal unidade epistemológica, imbricavam-se problemas de Higiene, Obstetrícia, Pediatria, Psiquiatria, Medicina Legal e Psicologia. Para Lima Júnior e Castro (2006, p. 521), o século XIX configura-se no qual “experimentação *pari passu* caminhava com a fantasia ou ideações”, e as Faculdades de Medicina são os espaços privilegiados de difusão, atreladas ao desenvolvimento do campo médico, de uma cultura literária, filosófica e científica. Em tal contexto, surgem obras que apresentam sensível tratamento do tema social, envolto em considerações morais, de cunho filosófico e aura experimental. São exemplos *Das Emoções*, de Porchat Assis, em 1892, *Hygiene da criança*, do

nascimento á queda do cordão umbilical, em 1864, de F. B. Duque, *Do degenerado e sua capacidade civil*, em 1895, de L. G. Velho, e *Algumas considerações sobre a educação física*, em 1845, de M. P. S. Ubatuba (JACÓ-VILELA; ESCH; COELHO; REZENDE, 2004).

De acordo com Lourenço Filho (1971), durante essa gradativa mudança, entre 1840 e 1900, 42 teses que abordavam questões de psicologia foram defendidas em Salvador. *Psicofisiologia acerca do homem*, em 1851, de Francisco Tavares da Cunha, e *Relações da medicina com as ciências filosóficas; Legitimidade da psicologia*, em 1864, de Ernesto Carneiro Ribeiro são as que se destacam pela contemporaneidade do conteúdo. No Rio de Janeiro, foram defendidas 12 teses sobre temas de psicologia pura e 21 com abordagem psiquiátrica. Destaque para *Estudo psicoclínico da afasia*, de Odilon Goulart, em 1891, por já apresentar sensível progresso no tratamento experimental, e para *Duração dos Atos Psíquicos Elementares*, de Henrique Roxo, em 1900, considerada a primeira obra de Psicologia experimental no país (LOURENÇO FILHO, 1971).

No período da República Velha (1889-1930), era evidente a preocupação de ordem médica com as implicações dos recentes eventos por que passava o país, a exemplo da abolição da escravatura, a incipiente industrialização e os novos contingentes populacionais que se instalavam nas cidades (MANSANERA; SILVA, L, 2000). Assim, lançam-se as bases para o Movimento Higienista, que a princípio não trazia referenciais de limpeza genética, mas atuava no sentido da promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida da população (JACÓ-VILELA, 2012). A Psicologia, nesse período de fronteiras disciplinares não muito claras e fraca institucionalização, constituiu-se como saber produzido e aplicado no processo de modernização do país, junto à Medicina, ganhando relevo no cenário político e contribuindo para a abordagem de problemas sociais como patologia da sociedade.

Além do contexto médico, também o contexto educacional será uma área profícua de desenvolvimento da Psicologia (ANTUNES, 2008, 2006; GUZZO et al., 2010). Se por um lado, os médicos higienistas atuavam lidando com alguns efeitos indesejados do processo de modernização, aos educadores coube a tarefa de preparar os novos agentes da modernização de acordo com um “[...] novo projeto de sociedade, que exigia uma transformação radical da estrutura e da superestrutura social, para o qual seria necessário um novo homem, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação (ANTUNES, 2008, p. 471).

Em 1890, com a Reforma Benjamin Constant, instituíram-se noções de Psicologia nos currículos de Pedagogia das escolas normais²⁹ (SOARES, 2010). Houve, nos primeiros anos do século XX, larga utilização de instrumentos psicológicos para classificar indivíduos conforme sua aptidão em determinadas tarefas, nas instituições médicas e educacionais. Como afirmam Barbosa e Marinho-Araújo (2010, p. 395), “a psicologia, com seu arcabouço psicométrico e clínico, foi chamada para auxiliar o sistema educacional a fim de se compreenderem as queixas escolares”.

São a Medicina e a Educação, portanto, como aponta Lourenço Filho (1971), reconhecidamente os campos nos quais se assentou a construção da Psicologia no Brasil. Nos espaços hospitalares e educacionais, especialmente escolas normais e hospitais psiquiátricos, surgem diversos laboratórios de Psicologia. Alguns tiveram vida curta, outros foram importantes centros de produção científica e intelectual, incorporados às futuras universidades no Brasil. Embora a história desses estabelecimentos seja imprecisa, é certo que os primeiros laboratórios surgem no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, entre a primeira e segunda décadas do século XIX, produzindo trabalhos consideráveis para a época (HUTZ; GAUER; GOMES, 2012).

Praticamente todos os laboratórios contaram com a participação indireta, quando não direta, de importantes psicólogos estrangeiros. No Rio de Janeiro, Alfred Binet colaborou com Manoel Bonfim, no laboratório do Pedagogium, instalado em 1906; no Hospital Nacional de Psicopatas, Maurício de Medeiros contou com a cooperação de George Dumas; em 1923, o polonês Waclaw Radecki chegou para dirigir o laboratório da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro. Em São Paulo, o italiano Ugo Pizzolli reorganizou o laboratório da Escola Normal Caetano de Campos, entre 1913-1914. Em Belo Horizonte, o francês Theodore Simon, o russo Léon Walther e o suíço Édouard Claparède ajudaram a montar em 1928 o laboratório onde posteriormente Helena Antipoff desenvolveria suas pesquisas (HUTZ; GAUER; GOMES, 2012; OLINTO, 2004 [1944]).

O surgimento desses laboratórios mostra que, a despeito de o Brasil não contar à época com um sistema de ensino superior universitário, a atividade científica fez-se com algum êxito e, mesmo sem a tutela universitária, a Psicologia desenvolveu-se, ganhando contornos próprios. Lourenço Filho (1971) denomina esses anos como a fase heroica da Psicologia no Brasil, pelo

²⁹ As escolas normais eram instituições de nível secundário destinadas à formação de professores. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a formação docente passou a ser realizada em cursos de licenciatura. Com isso, as escolas normais perderam o papel preponderante de preparação para o magistério. Atualmente, seus egressos estão habilitados a trabalhar na educação infantil e nas primeiras séries do nível fundamental.

caráter disperso, fragmentário e relativamente autodidata das iniciativas pioneiras de cunho científico. Na cronologia de Antunes, esse período corresponde ao da autonomização (1890-1930), referindo-se ao momento em que se processa a conquista e o reconhecimento da autonomia da Psicologia como ciência independente. Uma característica desse período é que a Psicologia parece apresentar marcada orientação aplicada, com pouca preocupação em produzir conhecimento puro. Nesse momento de autonomização, as escolas normais são de fundamental importância para a Psicologia, sendo nelas organizadas, além dos primeiros núcleos de estudiosos das teorias psicológicas gerais e aplicadas, também as atividades de ensino na área (CABRAL, 2004 [1950]).

Já estabilizada no contexto internacional, a Psicologia inicia seu processo de consolidação no Brasil entre 1930 até 1962, após as pioneiras e fundantes experiências das décadas anteriores (ANTUNES, 2006). A nova fase é marcada pelos esforços no sentido da renovação escolar, mantendo a tendência do período anterior, e também da racionalização do trabalho conformando, juntamente com a atividade clínica, os três campos de trabalho do psicólogo (LOURENÇO FILHO, 1971). Do ponto de vista econômico, esse período é marcado pela acentuação no processo de industrialização no Brasil. Com efeito, trata-se de um momento fértil para sua consolidação, visto que a sociedade que se formava, pautada em novas relações de trabalho, exigia um novo trabalhador, adaptado às necessidades do processo industrial e à vida urbana, ao que a Psicologia torna-se um forte aliado através das práticas de racionalização do trabalho e orientação educacional. Como afirma Antunes,

Houve, nessa época, um rápido desenvolvimento da Psicologia, relacionado, sobretudo, às demandas oriundas de uma sociedade que se transformava na direção da industrialização e cujas contradições exigiam ações que poderiam ter na ciência psicológica um poderoso substrato de natureza científica e técnica (representada especialmente pelos instrumentos de medidas psicológicas). Assim, a Psicologia se desenvolve, se fortalece e se consolida, como ciência e profissão, na medida de sua capacidade de responder às necessidades geradas por um projeto político, econômico e social dirigido pela nova classe dominante, a emergente burguesia industrial, que tem na modernização a base para suas realizações no campo das ideias e da gestão de seus negócios e da sociedade (ANTUNES, 2012, p. 58).

A rica interface entre a Psicologia aplicada ao trabalho, à época designada Psicotécnica (SCHNEIDER, 1955) e a Psicologia aplicada à educação favorece o incremento da Orientação Profissional, área de atuação fundamental para o processo de desenvolvimento da profissão (ANTUNES, 2006; ABADE, 2005; SPARTA, 2003). Nesse sentido, é criado o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), no Rio de Janeiro, vinculado à Fundação Getúlio

Vargas (FGV), em 1947, cujo objetivo era “contribuir para o ajustamento entre trabalhador e trabalho, mediante o estudo científico das suas aptidões e vocações do primeiro e dos requisitos psicofisiológicos do segundo” (INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, 1949, p. 7). O ISOP, a partir de 1949, passou a contar com um periódico de divulgação, os *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*. Outro acontecimento de relevo foi a criação da Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP), fundada em 1949 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA, 1949), marcando a orientação aplicada da Psicologia brasileira e seu referencial psicotécnico. O secretário-geral da ABP, o espanhol Mira y Lopez foi também o primeiro presidente do ISOP. Tanto o ISOP quanto a ABP vão ser essenciais nos trâmites de regulamentação da profissão.

É também a partir da década de 1930 que o ensino da Psicologia se intensifica e parte das escolas normais para os cursos de ensino superior, primeiramente nos currículos de Pedagogia. Progressivamente, passa a vigorar nos currículos de outros cursos superiores. Em 1950, existiam no país 500 escolas normais e 20 faculdades de filosofia, sendo que em todas elas o ensino da Psicologia era obrigatório como disciplina (CABRAL, 2004 [1950]). Contudo, tratava-se de um ensino de caráter propedêutico ou complementar à formação em outras áreas. Apenas em 1946, após portaria expedida pelo Ministério da Educação, o ensino passou a ser voltado à formação específica em Psicologia, em caráter de especialização (SOARES, 2010).

Na cidade de São Paulo, o Instituto Sedes Sapientiae passa a oferecer o curso de especialização em Psicologia Clínica, a partir de 1953 (BAPTISTA, 2011). Em Belo Horizonte, Helena Antipoff é a responsável por organizar, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, alguns cursos de especialização durante a década de 1950 (BARBOSA, D., 2012). No Rio Grande do Sul, também à mesma época, a Pontifícia Universidade Católica organiza um curso de especialização em Psicologia, que posteriormente seria convertido num curso regular de graduação (GOMES; SILVEIRA, 2006). Finalmente, na capital federal, o Rio de Janeiro, o ISOP realizou cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento, bem como cursos voltados para o preparo técnicos de seus quadros.

A década de 1950 guarda particular importância para a Psicologia. Em 1951, o Ministério da Educação convoca audiência com a ABP, o Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil e de outras entidades interessadas na profissionalização do psicólogo (SALGADO, 1959). Como resultado, a ABP elabora um anteprojeto de lei para regulamentação da profissão e da formação. Constam nesse anteprojeto, enviado ao Ministério da Educação, duas habilitações distintas: o *bacharelado*, destinado à formação de auxiliares de Psicologia, e

a *licenciatura*, com a especialização em três áreas: clínica, educação e trabalho, constituindo a habilitação profissional plena (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA, 1954). A proposta revelou-se quase que estritamente técnica, o que não surpreende dada a orientação essencialmente prática da ABP e do ISOP, órgão com que a ABP mantinha intenso intercâmbio.

Em 1958, o Governo Federal, após o Parecer nº 412 da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação, envia Projeto de Lei nº 3.825-A/58 ao Congresso Nacional, com substanciais diferenças quanto ao anteprojeto apresentado anteriormente pela ABP. Curiosamente, Lourenço Filho havia participado na elaboração de ambas as propostas. Mantida a habilitação em bacharelado e licenciatura, esta última teve seu caráter modificado, sendo estruturada em duas modalidades: 1) *ensino e pesquisa*, com a saída profissional na docência de nível médio e na orientação educacional; 2) *aplicação*, voltada basicamente à atuação no campo do trabalho. Com isso, excluía-se do rol de competências do psicólogo a atuação clínica, que quando muito estaria submetida à profissão médica, atuando o psicólogo como assistente técnico do médico (BRASIL, 1958).

Na sequência, a tramitação do Projeto é bastante polêmica, envolvendo discussões entre diferentes entidades de Psicologia. O Projeto nº 3.825-A acaba sendo preterido em relação a dois outros substitutivos, que posteriormente também não seriam aprovados. Havia entre os próprios psicólogos divergências quanto aos limites da atuação profissional, as disciplinas do currículo, locais e duração da formação, além de distintas orientações ideológicas quanto ao caráter da Psicologia como ciência pura ou aplicada. A categoria médica também participa desse processo de regulamentação da profissão indireta e diretamente, pois muitos membros do Congresso eram médicos, o que dificultava mais ainda a consolidação da autonomia dos psicólogos, especialmente no que dizia respeito à atuação clínica (BAPTISTA, 2010). Após muita discussão, a 27 de agosto de 1962, é promulgada a Lei nº 4.119, regulamentando a profissão de psicólogo e dispondo sobre a formação em três modalidades: bacharel, licenciado e psicólogo. O texto aprovado apontava para uma solução pacificadora, não obstante desfavorável à categoria: não admitindo atuação no campo da psicoterapia, passa à competência do nascente grupo a atuação na “solução de problemas de ajustamento” (BRASIL, 1962a, s/p).

Ao fim do mesmo ano, o Conselho Federal da Educação, com base no Parecer nº 403, aprova resolução que institui o Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia, dispositivo que centralizava as deliberações concernentes à formação. Participaram da elaboração do documento grandes nomes da Psicologia no Brasil, entre eles Lourenço Filho, Nilton Campos, da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, Carolina Matuscelli

Bori, da Universidade de São Paulo, Padre Antal Benkő, da PUC-RJ e Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais.

A natureza dos cursos de graduação em Psicologia anteriores à Lei nº 4.119/62 é um ponto controverso. Féres-Carneiro (2011) aponta o curso da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, criado em 1953, com o sendo o primeiro do Brasil. O curso, no entanto, não tinha caráter oficial, de acordo com a legislação vigente à época. Com isso, o curso da Universidade de São Paulo, implantado em 1958, por meio de lei estadual, pode ser considerado a primeira experiência de graduação em Psicologia (SCHMIDT; SOUZA, 2011). É possível registrar ainda na década de 1930 a criação de um curso regular de formação de psicólogos, no Instituto de Psicologia do Rio de Janeiro, idealizado pelo polonês Waclaw Radecki, resultado da conversão do antigo Laboratório de Psicologia de Colônia de Psicopatas, por meio do Decreto nº 21.173 de 1932. Embora não configurasse um curso de graduação, propunha pioneiramente a formação sistematizada em Psicologia.

O projeto, entretanto, não avançou. Especula-se que grupos contrários à autonomização da Psicologia – formados por médicos e setores da igreja católica – teriam sabotado o projeto de Radecki, pressionando o governo federal a revogar a lei de criação do Instituto de Psicologia (CENTOFANTI, 1982). É bem evidente, à época, a forte presença do Estado e da Igreja na regulação de cursos, profissões e diplomas, fazendo da matéria educacional, especialmente em nível superior, um território de deliberações centralizadas.

Desse modo, é possível dividir a narrativa sobre a formação de psicólogos no Brasil em três períodos: (1) o **período heroico** – tomando emprestado o termo de Lourenço Filho (1971) –, que compreende as primeiras experiências formativas, pouco sistemáticas e de fraca regulamentação; (2) o **período do Currículo Mínimo (CM)**, 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)**, instituídas em 2004 e reformuladas em 2011.

Por sua condição incipiente e assistemática, as experiências do primeiro período, restritas a poucos casos, indicam a necessidade de um exame histórico minucioso de análise para a apreensão do processo. Além disso, tais experiências operavam num referencial legislativo distinto do atual³⁰, sem qualquer regulamentação específica até 1946, quando,

³⁰ O segundo período inaugura um referencial legislativo e um normativo para a formação, representados, respectivamente pela Lei nº 4.119/62 e pelo Parecer nº 403/62, do Conselho Federal de Educação. Do segundo período para o terceiro, mudou a normatização da formação (Diretrizes Curriculares em substituição ao Currículo Mínimo), permanecendo o referencial legislativo.

conforme Antonio Soares (2010), começam a ser expedidos diplomas de especialização. O período das DCNs, por sua vez, apresenta outra mudança na regulamentação da formação, deixando para trás o referencial normativo do CM.

Em seguida, elaboramos uma súmula histórica da formação em Psicologia no Brasil entre os anos de 1962 e 2004, tendo como foco o período do Currículo Mínimo, entendendo-o como principal balizador de uma fase do desenvolvimento histórico-político do campo da formação em Psicologia. Examinamos a dimensão da formação propriamente, em relação aos contextos históricos do país, identificando suas características, bem como os debates que se desenrolaram sobre formação e profissionalização. Para tanto, é realizada uma leitura crítica de textos contemporâneos à consolidação da Psicologia, seu processo de profissionalização e de expansão do ensino. Adicionalmente, analisamos textos que, não sendo registros diretos do desenvolvimento histórico da formação, resgatam a história desse movimento, de maneira crítica, ou oferecerem contextualização da dimensão da formação, apoiando-nos da tarefa de reconstrução desse processo.

4.2. O PERÍODO DO CURRÍCULO MÍNIMO

A Lei nº 4.119/62, que regulamentou a formação e o exercício profissional do psicólogo, resulta de longo processo de amadurecimento da Psicologia como campo disciplinar e de prática profissional. Tal processo, no entanto, ao contrário do que uma leitura histórica apressada pode levar a supor, não se deu de maneira pacífica, tendo sido permeado por disputas políticas, negociações e reviravoltas, envolvendo discussões entre diferentes entidades e atores sociais. O texto legislativo, assinado a 27 de agosto de 1962, dispunha sobre a formação em três modalidades: bacharel, licenciado e psicólogo, refletindo em boa medida a orientação aplicada da Psicologia brasileira e seu referencial psicotécnico, marca das duas instituições de maior relevo da época: o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e a Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP).

Ao fim do mesmo ano, o Conselho Federal da Educação, com base no Parecer nº 403, aprova resolução que institui o CM para os cursos de Psicologia, dispositivo que centralizava as deliberações concernentes à formação. Tal documento previa, entre outras determinações, um núcleo comum de disciplinas para o bacharelado e a licenciatura, de caráter propedêutico ao núcleo especializado da formação profissional, completada com a realização de estágio

supervisionado. Adicionalmente, determinou o tempo de formação em quatro anos para o bacharel e o licenciado, e cinco anos para a formação do psicólogo (BRASIL, 1962b). A partir de então, surgem as primeiras experiências de formação universitária em Psicologia, estabelecidas legalmente, e os primeiros diplomas oficiais de psicólogo.

Nesse processo de regulamentação da profissão, um dos tópicos mais caros foi justamente o da formação, envolvendo o acirrado debate entre diferentes grupos na Psicologia brasileira (ROSAS, P.; ROSAS, A.; XAVIER, I, 1988). Desde então, o tema nunca deixou de ser abordado. Tão logo a Lei nº 4.119/62 é assinada, no ano seguinte, no âmbito da XV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realiza-se um simpósio, cujo tema – A situação atual da Psicologia no Brasil – tinha por objetivo discutir questões relacionadas à recente regulamentação da profissão. Obviamente a questão da formação destacou-se.

Os relatos foram reproduzidos no Boletim de Psicologia (1964-1965); nele, Angelini e Dória (1964/1965) assinam um texto no qual tratam da formação básica do psicólogo, cuja função seria desenvolver atitude científica, oferecendo formação experimental para habilitar à atividade científica; proporcionar o conhecimento aprofundado do conteúdo da Psicologia em suas diferentes áreas e sistemas, bem como o domínio das técnicas; fornecer experiência didática capaz de preparar o licenciado ao exercício do magistério e, por fim, propiciar ao futuro psicólogo a consciência de seu compromisso com o país.

Com base na classificação internacional proposta para os países de acordo com suas possibilidades e recursos para a formação de psicólogos, na Conferência Internacional sobre Oportunidades para o Treinamento Avançado e Pesquisa em Psicologia, realizada na França em 1962, o Brasil se encontraria, entre as seis categorias de ordem decrescente, na 4ª categoria, reservada a

países que possuem cursos básicos de psicologia ainda pouco desenvolvidos devido a deficiência de professores qualificados. Poucos estudantes logram uma formação especializada ou não se beneficiam devidamente dessa formação. Raras são as oportunidades para o treinamento avançado (ANGELINI; DÓRIA, 1964/1965, p. 44-45).

Em seguida, Angelini e Dória (1964/1965) afirmam a necessidade de sólida formação inicial, com duração de quatro anos, com alguma “ventilação” da prática no quarto ano. Contudo, tendo em vista a duração de cinco anos para o curso, prevista pelo CFE, conclui-se que o tempo destinado à formação especializada é curto, na medida em que a especialidade clínica, por exemplo, demandaria uma formação mínima de três anos.

Benkő³¹ (1964/1965) retoma a discussão travada no longo processo de elaboração da Lei nº 4.119/62 ao tratar das características das modalidades de formação: bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo. São resgatadas, portanto, as antigas discussões sobre quem seria o psicólogo: profissional aplicado ou cientista? De acordo com o texto da referida lei, a visão fragmentária de percursos alternativos e distintos para cada categoria evidencia, assim, que todo psicólogo seria também cientista, mas o cientista não seria um profissional, na medida em que não teria realizado estágio profissional e não estaria legalmente habilitado para o exercício da profissão.

Outra questão desenvolvida por Benkő diz respeito às especialidades da profissão, que, conforme a legislação, não eram dispostas em diploma, mas decorriam do percurso acadêmico-profissional de cada psicólogo. Assim, prevaleceu a concepção do profissional generalista, sendo “preferível o título único de ‘psicólogo’ para todos aqueles que se formam em psicologia” (BENKÖ, 1964/1965, p. 86). A especialização seria complementar e facultativa, em nível de pós-graduação, de modo que, a princípio, o psicólogo estaria habilitado a trabalhar em quaisquer das especialidades, havendo possibilidade de mudança em seu foco de atuação, realizada durante a carreira, obedecendo a princípios éticos de oferta de seus serviços à medida de seu treinamento.

Em outro artigo, Benkő (1970) volta a tratar da questão da formação generalista vs a formação especializada, mais uma vez sendo partidário da opção polivalente em voga. Traçando um paralelo com a formação do psicólogo clínico nos EUA, e identificando algumas dificuldades nas experiências brasileiras, Benkő discute a ampliação da duração da graduação ou a necessidade de formação especializada em nível de pós-graduação para o psicólogo clínico. Chega à conclusão de que não se trata de criar fundamentos legais para a atuação especializada, nem de ampliar o tempo de graduação, ou promover treinamento profissional pós-graduado, mas, sim, produzir experiências significativas de aprendizagem na duração já regulamentada para a graduação.

O fato é que, alheios a essa problemática, os cursos de Psicologia proliferam pelo país durante a década de 1960, havendo um salto no número de estudantes que, entre 1962 e 1968,

³¹ O padre jesuíta Antonius Benkő (nome de batismo Antal Benkő), nasceu em 1920 em Parks, na Hungria. Em 1944, iniciou o curso de Teologia em Szeged, concluindo-o em 1948 na Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma. De 1949 a 1951 cursou Psicologia, na Universidade Católica de Louvain. Nessa mesma Universidade concluiu o curso de Filosofia em 1950 e fez doutorado em Psicologia Aplicada (1954). Fixou-se no Brasil em 1954. Entre 1958 e 1959, fez pós-doutorado na Universidade Loyola, em Chicago e na Universidade de Fordham, Nova York. Foi um dos responsáveis pela fundação do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Faleceu em Budapeste, em 2013, aos 93 anos (CEREZZO; SILVA, J, 2013).

passaram de 56 a dois mil; um impressionante aumento de 3.500% (LOURENÇÃO VAN KOLCK, 1975). Com relação ao número de profissionais registrados, em 1974, eram em torno de onze mil os psicólogos atuantes em todo o território nacional (ROSAS, P.; ROSAS, A.; XAVIER, I, 1988). Se, num primeiro momento após a regulamentação da profissão, o debate da formação girava em torno da articulação da formação básica e da formação profissional, bem como as especialidades de atuações, a partir da década de 1970, esse debate cede lugar à preocupação com a qualidade da formação, o crescente número de psicólogos que se formava a cada ano e a iminente saturação do mercado de trabalho.

Evidentemente, tal situação não se dava à toa. Em 1971, foi aprovada a lei que criou o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais, a partir dos quais a Psicologia completa seu processo de profissionalização (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). A preocupação com o exercício profissional ganha bastante relevo, e não somente do ponto de vista interno ao campo, mas do ponto de vista do impacto social da profissão.

Em 1975, o Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo envia ofício ao CFP solicitando empenho junto ao Conselho Federal de Educação para intervir nessa dinâmica, evitando a abertura de novos cursos de graduação em São Paulo (LOURENÇÃO VAN KOLCK, 1975). Tal medida visava coibir a formação indiscriminada de psicólogos, num mercado de trabalho saturado e pouco diversificado. Mantido o ritmo de crescimento, conforme Angelini (1975), em poucos anos haveria mais psicólogos no Brasil do que nos EUA. Assim, o aumento de profissionais não era considerado um problema propriamente, mas sim a impossibilidade prática de o mercado absorver todo esse contingente sem acarretar a desvalorização da profissão.

Nesse sentido, os trabalhos de S. Mello (1975a, 1975b) sobre a Psicologia apresentavam esse viés de preocupação com a atuação profissional, mas também observavam aspectos relacionados à formação. Dissertando sobre a realidade de São Paulo que, juntamente com o Rio de Janeiro, constituíam os principais polos de formação e atuação profissional em Psicologia, a autora reconhece os mesmos problemas apontados por Lourenção Van Kolck (1975) e Angelini (1975): docentes despreparados, instalações inadequadas e falta de equipamentos necessários. Além disso, identifica a preferência dos psicólogos pela atuação na área clínica.

De acordo com S. Mello (1975a), em São Paulo, em 1971, cerca de 76% dos psicólogos trabalhava em clínicas particulares. A formação produzia, portanto, psicólogos técnicos, voltados para o ajustamento a um certo padrão, considerado normal – a normalidade encarada

como o *modus vivendi* das camadas médias e altas, que, por sinal, eram tanto o público quanto os agentes dos serviços de Psicologia. De tal modo,

[os] alunos não são treinados, durante o Curso, a praticarem uma ‘psicologia popular’. O programa não prevê o futuro. Ele está preso ao presente e às formas tradicionais de utilização da psicologia. [...] Uma maior atenção aos problemas propostos permitiria que os nossos futuros psicólogos pudessem contribuir grandemente para a transformação e a humanização das sociedades (MELLO, S, 1975b, p. 20).

Assim, o trabalho num contexto mais popular obrigaria a uma revisão ou suspensão das técnicas tradicionais e revisão do conceito de normalidade. No entanto, os cursos não ofereciam “modelos novos e estimulantes de atuação para o psicólogo, trazendo aos alunos uma ideia inadequada das suas funções sociais” (MELLO, S., 1975b, p. 49). Essa discussão, no entanto, não foi suficiente para mudar o panorama da formação. A demanda pela educação superior crescia, e havia um grande contingente de jovens que não lograva ingresso nos cursos, os chamados excedentes (FRANCO, 1985). Houve, portanto, entre as décadas de 1960 e 1970, um incremento considerável na oferta de vagas no ensino superior.

Observando-se os índices de matrícula por dependência administrativa, no período 1960-1972, para um crescimento global de 540,8% nas universidades, encontramos 484,7% nas públicas e 718,4% nas privadas. Os estabelecimentos isolados, particulares na maioria, alcançaram um índice de 1.083,4% no mesmo período (FRANCO, 1985, p. 12).

De acordo com Martins (2009), entre 1965 e 1980, o número de matrículas do setor privado saltou de 142.000 para 885.000. De minoria, o setor passou a representar 64% das matrículas. Escrevendo em meio a esse processo, Anísio Teixeira (1968) aponta que tal expansão ocorria pelo surgimento de escolas isoladas, sem instalações adequadas ou quadros docentes qualificados. Para Cunha (1975), tal expansão representou a tomada de consciência, por parte da classe média, da educação como instrumento de ascensão social. Não importava a qualidade do ensino, mas o seu produto: o diploma. Esse panorama moldou a formação e a atuação profissional do psicólogo à época, cada vez mais circunscritas aos grupos mais favorecidos da sociedade.

Especialmente durante a década de 1970, a Psicologia adquire destaque no cenário social do país. Há o estabelecimento da chamada *cultura psicológica*, apontada por M. Silva (1995, p. 13) como “um certo movimento de difusão na cultura, de um conjunto de conceitos, de valores, de práticas e serviços marcados pelo radical psi”. Com isso a esfera individual ganha relevo frente ao social e demandas sociais passam a ser tratadas como demandas psicológicas (BERNARDES, 2004). Como afirma Coimbra (1999, p. 46),

Há, portanto, uma psicologização do cotidiano, em que tudo se torna psicologizável, em que os acontecimentos sociais são esvaziados e analisados unicamente pelo prisma psicológico-existencial. Com essa “tirania da intimidade”, qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar é remetido imediatamente para o território da “falta”, da “carência”, no qual os especialistas “psi” estão vigilantes e atentos.

Sobretudo, a penetração da cultura psicológica é encaminhada pela investida psicanalítica, cujo jargão inunda o cotidiano das camadas médias (LIMA, M., 2005; RUSSO, 1999; COIMBRA, 1999; SILVA, M, 1995). É justamente nessa época que os saberes psicológicos e os saberes psicanalíticos passam a se confundir, de modo que a imagem da psicanalista cobrando altos honorários em seu consultório particular torna-se uma das principais representações da Psicologia entre as classes média e alta brasileiras.

A constatação de uma Psicologia elitista, de viés psicanalítico começou a se esboçar ainda durante esse período, o que levou Botomé (1979) a denunciar o caráter elitista e a deficiência da Psicologia em promover o bem-estar da população brasileira, acentuando mais ainda as desigualdades sociais, ao psicologizar problemas derivados da perversa ordem social. De acordo com estimativas do autor, apenas de 5 a 15% da população à época teriam condições de usufruir dos serviços de um psicólogo, dados os altos preços praticados. Logo, passou-se a questionar a formação, a qual parecia organizada para a perpetuação do *status quo*. Uma formação fechada em si mesma, realizada por e para camadas ricas da sociedade, que dificultava a tomada de consciência social e a proposição de “providências relacionadas aos fatos e dificuldades reais de nossa gente” (BOTOMÉ, 1979, p. 11).

Críticas cada vez mais frequentes à atuação profissional do psicólogo levam à constatação do esgotamento do modelo de formação, sendo duas as principais frentes de agitação: a reformulação curricular e a renovação do compromisso social da Psicologia. Em 1978, duas iniciativas de reforma curricular surgem em diferentes âmbitos. Uma parte do Conselho Federal de Educação, a outra do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), estrutura vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse último projeto levantou forte polêmica, tendo sido acusado de fundamentar um currículo inviável.

Comentando essas iniciativas, Penna (1980) revela que o documento do DAU/MEC se propunha a converter psicólogos em agentes de controle, fazendo-os atentos aos desvios de todas as espécies, entre eles os de caráter ideológico, com a clara implicação de que os psicólogos deveriam ser profissionais a serviço de um sistema, tornando a Psicologia uma ciência mais controladora e reacionária. Assim, ele propõe que cada instituição tivesse a

liberdade de propor o seu currículo de acordo com as necessidades locais, pois “na verdade, só o pluralismo curricular se ajusta a uma sociedade aberta e democrática” (PENNA, 1980, p. 548). Nenhuma das propostas foi adiante, entretanto, tamanha a mobilização nacional em caráter contrário, especialmente em relação ao DAU.

Nesse debate sobre currículo, Reinier Rozestraten (1976), ao relatar a situação caótica da formação de psicólogos no país, apresenta uma proposta de reformulação curricular que pode ser considerada precursora das DCNs. Tal proposta introduz a noção de habilitação única, generalista: a do psicólogo profissional, visto que a formação de pesquisadores, professores universitários e especialistas seriam alvo da formação pós-graduada. Além disso, o autor antecipa a noção de formação complementar do professor de Psicologia para o Ensino Médio por meio de disciplinas pedagógicas, de caráter optativo, sem constituir outra habilitação. Assim, o objetivo final do curso – formar o psicólogo profissional – deveria definir todo o processo educacional, a começar com o currículo, preparado conforme as especificidades de cada instituição, obedecendo a noção de comportamentos finais, os quais “indicam o que o aluno deve ser capaz de fazer, definir, discriminar, montar, calcular, analisar” (ROZESTRATEN, 1976, p. 99). A noção de comportamentos finais parece equivaler aos conceitos de competências e habilidades, definidos com as DCNs de 2004.

Contudo, a noção de diretrizes curriculares surge precisamente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em meio à discussão acerca da reforma curricular proposta pelo DAU/MEC. Em documento elaborado pelo Departamento de Psicologia da UFPE, datado de 1979, sugere-se a regulamentação da graduação através de orientações, em substituição a um currículo mínimo (WEBER, 1985).

Weber e Carraher (1982), como coautoras do documento elaborado pela UFPE, explicitam que as reformas curriculares operadas no Brasil iam “pouco além de uma aplicação formal de campos de conhecimentos ou disciplinas, não passando, portanto, de simples rearranjos nominais”. Esse foi o ponto de partida para a elaboração de uma proposta mais orgânica, não centrada em disciplinas, mas privilegiando o objetivo da formação, tendo por base uma filosofia educacional definida:

Propõe-se, inversamente, que a regulamentação existente seja substituída por orientações, ou seja, pela indicação, por parte da comunidade acadêmica pertinente, de diretrizes flexíveis para a organização de um currículo pleno. Isto permitiria, não somente uma reflexão sobre os objetivos de cada curso e um melhor aproveitamento das qualidades específicas dos docentes trabalhando nos diferentes Departamentos das várias áreas do saber de uma instituição universitária, mas, sobretudo, conduziria a uma periódica

interrogação sobre as relações entre o tipo de formação que estão propiciando e os desafios impostos tanto pela realidade quanto pelo avanço do conhecimento (WEBER; CARRAHER, 1982, p. 3-4).

Posteriormente, Weber apontou para o fato de que o valor da prática de pesquisa para a formação profissional do psicólogo estava posto desde o Parecer nº 403/62, mas esse indicativo vinha sendo relegado nos currículos plenos desenvolvidos pelas instituições. Nesse sentido, a autora reforçava a importância das DCNs, como um meio de ampliação das práticas de pesquisa na graduação (WEBER, 1985).

Com efeito, o debate acerca dos currículos, que se desenvolvia desde a década anterior, ganha força nos anos 1980. Registram-se diversas experiências de reformulação, a exemplo das empreendidas na Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Pernambuco (COM..., 1989), na Universidade Federal da Santa Catarina (MEDEIROS, 1989), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em duas ocasiões – 1977 e 1987 (GAUER; GOMES, 2005). Embora não tenhamos identificado outros registros, é possível que outras instituições tenham promovido alterações curriculares nesse período.

Em complemento ao debate curricular, outro ponto crítico de discussão nos anos 1980 dizia respeito ao compromisso social da Psicologia. Além das críticas ao caráter elitista da formação/profissão, o que acabou ocasionando o surgimento de práticas comunitárias em comunidades vulneráveis (LIMA, R., 2012), também cresceu, durante os anos 1970, uma constante insatisfação teórico-metodológica em relação à Psicologia Social de inspiração norte-americana. Com isso, começam a surgir propostas de engajamento político no âmbito da Psicologia Social, que deixaria de ser meramente uma disciplina neutra e anistórica, para ser um campo comprometido com o bem-estar da população. Conforme Gonçalves e Portugal (2012), no bojo dessa crise constituiu-se um conjunto de problematizações acerca da disciplina tanto no Brasil como na América Latina:

A Psicologia da libertação, a Psicologia social comunitária, a Psicologia socio-histórica e a Psicologia política surgiram envolvidas com esses questionamentos e elaboraram argumentos para modificar a psicologia social latino-americana. O que atualmente chamamos de PSC surgiu eminentemente de práticas realizadas em favelas e comunidades, quando isso ainda era uma novidade para a disciplina. A trajetória da PSC está, portanto, atrelada a esse momento de críticas à Psicologia social caracterizada até então por um viés cognitivista e experimental, e, como todo discurso de crise, a um movimento de reformulação das práticas vigentes (GONÇALVES; PORTUGAL, 2012, p. 140).

Durante os anos 1980, no processo de revisão e crítica com vistas à produção de conhecimento comprometido com a transformação social, surge um vertente da Psicologia Social que veio a ser denominada socio-histórica, com inspirações marxistas. Tal abordagem aos fenômenos psicossociais, “coloca-se como uma psicologia que não aceita o que constata, mas uma psicologia social que se posiciona, porque o reconhecimento da historicidade dos fenômenos que estuda assim o permite” (BOCK et al., 2007, p. 53).

Afinados à tendência do compromisso social, textos como os de Góis (1984), Patto (1982), A. Carvalho (1982), D’Amorim (1980), Vasconcelos (1980) e Goldenberg (1980), articulados às perspectivas marxistas ou comunitárias, sustentados por trabalhos empíricos ou apenas ensaios opinativos, denunciam as já conhecidas tendências elitistas da formação. Em seu lugar, os autores propõem o desenvolvimento de uma formação que observasse a realidade social brasileira, conformando um pacto de obrigação da Psicologia para com a sociedade, por meio da atuação psicológica engajada e promotora da qualidade de vida da população. São apresentadas experiências de formação inovadoras nesse sentido, e encaminha-se a substituição de modelos excessivamente clínicos de formação, calcados no atendimento individual, por outros de maior abertura ao trabalho comunitário e multiprofissional, de orientação coletiva.

Toda essa discussão evidencia que questões relativas ao compromisso social e à reformulação curricular articulavam-se em vários pontos, na medida em que a emergência de experiências formativas para responder ao clamor por uma atuação mais social deveria passar pela revisão dos currículos.

Importante destacar que esse debate acontecia concomitantemente ao momento de redemocratização do país. No processo de transição política, o país enfrentou forte crise econômica, com aceleração da inflação e redução das taxas de crescimento do PIB (SALLUM JR; KUGELMAS, 1991). Se a década de 1980 é considerada a década perdida, do ponto de vista econômico, para a Psicologia, mostrou-se um período bastante fecundo. Acontecia no país a Reforma Sanitária, e a Reforma Psiquiátrica ensaiava seus primeiros passos. Com a crise econômica, o mercado da clínica começa a mostrar sinais de saturação. A Psicologia intensifica sua autocrítica, e passa a encarar uma crise de identidade. Nesse momento conflitante, psicólogos buscam novos espaços de atuação, particularmente no campo da saúde pública (DIMENSTEIN, 1998). A Psicologia entra, portanto, na fase de ampliação dos campos de atuação e explicitação de seu compromisso social (ANTUNES, 2006).

Assim, o panorama da profissão era basicamente este: o número de psicólogos continuava a crescer, enquanto o poder de compra da população diminuía. Com isso, houve um

retraimento do mercado de atendimento privado. A preocupação com o crescimento desordenado dos cursos, amadurecida durante os anos 1970, tornou-se aguda. D'Amorim (1988) constatou que o maior índice de não-exercício profissional³² estava no estado de São Paulo, que também ofertava o maior número de cursos – 25,6% contra 17,8% da taxa nacional. Ainda, é preciso registrar que o índice de não-inscritos nos Conselhos era bastante alto: em 1979, formaram-se 9.502 psicólogos, dos quais 2.711 sequer solicitaram inscrição, ou seja, 28% do total para aquele ano (ROSAS, P.; ROSAS, A.; XAVIER, I, 1988). De acordo com Gomide (1988), o número de psicólogos formados não-inscritos no início de 1988 beirava os 70.000, superior até ao número de inscritos, que totalizavam 65.705 na mesma época.

Partindo do diagnóstico dos problemas relativos ao exercício da profissão, e reconhecendo seus limites, visto que esse não é seu espaço de atuação, o próprio Conselho Federal da Psicologia assumiu como prioridade discutir a questão da formação profissional. Em 1984, o CFP lança o *Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo*, na tentativa de aproximar o Sistema Conselhos e as instituições de ensino superior, na direção do enfrentamento das questões relativas à formação. O CFP, portanto, colocou-se no papel de articulador entre instituições de ensino superior, MEC e CFE, para a elaboração de um novo currículo de Psicologia, dadas as constatações de que o CM, estabelecido há mais de vinte anos, já se encontrava defasado (ACHCAR, 1994).

O Programa seguia duas diretrizes: o engajamento das universidades e conselhos na discussão sobre atuação profissional e currículo de formação e a apresentação de um conjunto de informações para que CFP, MEC e Universidades pudessem tomar decisões sobre o currículo. Adicionalmente, estava dividido em três subprojetos. O primeiro deles, *Perfil do Psicólogo – formação, campo de atuação e condições de trabalho*, conduzido entre os anos de 1984 e 1986, teve resultados apresentados no livro *Quem é o psicólogo brasileiro?* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988), no qual o CFP consolida o intenso movimento de reflexão da Psicologia como ciência e profissão, que vinha ocupando os debates acadêmicos e publicações nos anos anteriores.

Envolvendo o esforço de equipes de pesquisadores de todo o Brasil, a obra *Quem é o psicólogo brasileiro?* traça um quadro bastante completo da atuação do psicólogo e das práticas de formação. Além disso, representa um indicativo da liderança do CFP à frente de uma

³² Não se trata da taxa de desemprego e inclui três categorias: os que nunca trabalharam, os que já trabalharam em outra área que não a Psicologia, e os que trabalhavam fora da Psicologia.

investida nacional, no processo de discussão da formação profissional, aproveitando sua distribuição pelas regiões do país e reunindo os debates, que ocorriam desconectados. Dado o sucesso da primeira experiência, o CFP decide então iniciar o segundo subprojeto intitulado *A Demanda Social do Psicólogo – campo de atuação, características e potencialidades* que, após alguns ajustes de objetivos e metodologia, apresenta seus resultados no livro *Psicólogo Brasileiro – construção de novos espaços* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992). Também no ano de 1992, aconteceu o I Encontro de Coordenadores de Cursos de Formação de Psicólogos. Tal encontro ficou conhecido como o Encontro de Serra Negra e foi um marco importante para amadurecer ideias sobre formação (ROCHA JÚNIOR, 1999; ACHCAR, 1994)

Tomado como um marco histórico de reflexão do processo de formação profissional do psicólogo no Brasil, o Encontro de Serra Negra aprovou os princípios norteadores para a formação acadêmica 1) o desenvolvimento da consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; 2) o desenvolvimento da atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; 3) o desenvolvimento do compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos; 4) o desenvolvimento do sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 5) o desenvolvimento da formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional; 6) o desenvolvimento de uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; 7) o desenvolvimento de práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação (JAPUR, 1994b)

Em 1994, ainda no âmbito do *Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo*, são publicados os resultados do terceiro subprojeto, *Demanda social e formação profissional do psicólogo*, no livro *Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1994). No mesmo ano, ocorreu o I Congresso Nacional da Psicologia, instância máxima de deliberação na estrutura do Sistema Conselhos e nas políticas referentes à profissão. De acordo com Rocha Júnior (1999), um de seus objetivos era discutir as questões da formação levantadas em Serra Negra, dando continuidade ao processo de debate para a construção de novas propostas curriculares, que o

CFP vinha levando a cabo nos últimos dez anos. Embora durante o Congresso não se tenha avançado muito na proposição de novas políticas para a formação, ao final desse longo processo, diversas IES passaram a enviar propostas curriculares para os Conselhos, evidenciando o caráter democrático e participativo do debate sobre o tema (ROCHA JÚNIOR, 1999).

Evidentemente, a oportunidade representada por aquele momento fez aumentar a quantidade de trabalhos sobre o tema. Entre 1991 e 2000, a quantidade de publicações triplicou em relação ao período compreendido entre 1975 e 1990 (COSTA et al., 2012). Ao passo que as décadas anteriores viram ajustes individuais em currículos de algumas instituições e tentativas frustradas de uma reforma ampla em nível nacional, a década de 1990 é repleta de estudos e propostas, tendo sido instaurada uma frente de reestruturação curricular, amadurecida com os desenvolvimentos dos debates de décadas anteriores e que culminou na elaboração das DCNs para os Cursos de Psicologia, em 2004.

Em síntese, a década de 1990 reservou particular interesse à questão curricular no Brasil (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Juntamente com a apreciação de temas como financiamento da educação, avaliação de desempenho, formação docente, gênero, raça e direitos humanos, todos esses envoltos nos debates empreendidos a partir da revisão da legislação de base e reformas educacionais que se implementaram, o debate sobre a pertinência do Currículo Mínimo se intensificou. Para a Psicologia, todo esse debate foi fundamental para as mudanças dos modelos de formação.

4.3. O DEBATE DAS DIRETRIZES CURRICULARES E O FIM DO CURRÍCULO MÍNIMO

Embora tenha sido assinada em dezembro de 1996, a LDB de 1996 – Lei nº 9.394/96 – é resultado de longa e polêmica tramitação iniciada em 1988. Brzezinski (2010) ressalta que ela já nasce, portanto, anacrônica, do mesmo modo que a antiga LDB, que levou 13 anos no Congresso até ser finalmente promulgada. Nesse ínterim, não só mudou a composição parlamentar, mas o próprio contexto social: de um momento que assinalava a transição entre um regime militar e outro democrático para um governo civil eleito por voto aberto, e de orientação política neoliberal. Como consequência, ressalta-se a defasagem entre o texto proposto, e os debates em torno dele, tanto no âmbito do Congresso, como da sociedade civil.

Nesse processo, a Medida Provisória nº 1.159/95 posteriormente convertida na Lei nº 9.131/95, altera alguns artigos da antiga Lei nº 5.692/71, criando o Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1995). Tal legislação dispôs sobre as DCNs para os cursos de graduação, definindo que seria atribuição do CNE deliberar sobre elas, a partir da constatação de que o CM se revelava ineficaz para garantir qualidade, inovação e diversificação da formação superior, sendo preciso, portanto, a sua substituição como referencial normativo para esse nível de formação.

Assim, o Parecer nº 776/97 do CNE, através de sua Câmara de Educação Superior, afirma que

[a] orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997, s/p).

E continua, indicando que

[os] cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das diretrizes curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997, s/p).

Portanto, a noção de Diretrizes Nacionais surge claramente em oposição à ideia de Currículo Mínimo, e a centralidade da formação desloca-se das disciplinas para os objetivos da formação. Isto é, o foco recai nas competências a serem desenvolvidas num processo formativo, e não em um conjunto prévio e fechado de conteúdos curriculares.

No caso da Psicologia, em 1998, foi instalada uma Comissão de Especialistas, pelo MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), com a missão de estudar e propor uma nova direção à formação em Psicologia. No ano posterior, a Comissão apresentou os resultados do trabalho através da minuta das Diretrizes Curriculares da Graduação em Psicologia, encaminhada para os coordenadores dos cursos de Psicologia no país (ROCHA JÚNIOR, 1999).

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, através do Parecer nº 1.314, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001). O documento, no entanto, não é homologado, tendo em vista manifestações advindas de IES e entidades interessadas na formação em Psicologia, passando, portanto, por retificação através do Parecer nº 72/02, com a alteração do item concernente às competências gerais a serem desenvolvidas pelo curso (BRASIL, 2002). Tal retificação ainda não configura um texto final, sendo a minuta devolvida ao CNE. Em seguida, mudanças na composição do órgão levaram à montagem de uma nova Comissão de Especialistas, havendo um processo de discussão que se estendeu até 2003, ano em que é realizado o Fórum Nacional de Entidades de Psicologia e mais uma vez discutida a proposta das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004a). Em 2004, após intenso debate, chegou-se finalmente à sua aprovação pelo Parecer nº 62/04 (BRASIL, 2004a), instituídas com a Resolução nº 08/04 (BRASIL, 2004b).

A partir dessa Resolução, os cursos de Psicologia deixaram de obedecer ao referencial do CM para obedecer ao das DCNs. Nesse momento, inaugura-se um novo referencial normativo para a graduação em Psicologia no país, mais flexível e permeável às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, em constantes transformações. Dez anos após a instituição das primeiras DCNs, e com a instituição de normas para o Projeto Pedagógico para a Formação de Professores de Psicologia, a partir das DCNs reformuladas em 2011, a formação do psicólogo continua sendo assunto bastante discutido, na tentativa de acompanhar as transformações sociais e do mundo do trabalho, e que conduzem a uma atualização das competências ocupacionais.

Com as DCNs de 2004, várias mudanças são instituídas. Dentre elas, caem as habilitações de bacharel e licenciado, passando o curso de Psicologia a ter habilitação única, e como “meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia” (BRASIL, 2004a, s/p). Outra mudança relevante diz respeito à introdução de estágios básicos, diminuindo o peso do estágio profissionalizante no final do curso. A nova proposta visa ao desenvolvimento de habilidades durante toda a formação, bem como oferecer ao estudante práticas em níveis crescentes de complexidade, desde os momentos iniciais do curso. Nesse sentido, o conceito de *competências* se torna central no processo formativo, entendidas como

desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos

psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida (BRASIL, 2004a, s/p).

Ao fim e ao cabo, as DCNs para os cursos de Psicologia surgem como referencial normativo mais flexível e aberto que o antigo CM, reconhecendo a pluralidade do campo e estabelecendo orientações gerais para a formação, capaz de promover tanto uma formação humanística ampla, quanto tecnicamente competente, em respeito à diversidade religiosa, sexual e étnica, além de promover a responsabilidade social e consciência política dos formandos. Contudo, o CM parece ter deixado marcas estruturantes na Educação Superior brasileira. Entendida como conjunto de avanços nos eixos constitutivos da educação superior, a inovação educacional parece ter sido (e continua sendo) refreada pela persistência do CM, a despeito de sua abolição no plano normativo. Atualmente, onze anos após a publicação das DCNs para os cursos de Psicologia, ainda persiste uma concepção linear e disciplinar de ensino, própria do referencial que fundamentou e sustentou a ideia de CM.

Nesse sentido, é possível especular se a longa permanência do referencial normativo do CM teria contribuído para o engessamento da formação em Psicologia, disposta em disciplinas organizadas numa sequência seriada relativamente rígida e refratária à introdução de novos conteúdos. Em última análise, seria possível questionar se tais disciplinas, em pleno século XXI, compreenderiam conteúdos, se não os mesmos, ao menos fortemente influenciados pelo desenvolvimento científico ainda da primeira metade do século XX. Basta ressaltar, por exemplo, a forte presença das tradicionais abordagens psicanalítica, behaviorista e gestáltica, três grandes escolas de pensamento psicológico, como eixos estruturantes da formação, sem que a esses enfoques clássicos viessem acrescentar-se tendências da psicologia contemporânea, como a Psicologia Cognitiva ou a Psicologia da Saúde, além dos avanços nas Neurociências.

Sinalizamos também para o fato de que o CM terá favorecido a predominância de métodos de ensino tradicionais, que já não dão conta da amplitude de conteúdos que compreendem a atual formação nem do efetivo desenvolvimento das competências necessárias às possibilidades de atuação profissional. Basta pensarmos que ainda são raros os cursos de Psicologia que vão para além do tradicional ensino pautado na exposição de conteúdos, e apostam em possibilidades pedagógicas inovadoras, como o *Problem-Based Learning*.

Em suma, acreditamos que o CM, mesmo tendo sido substituído por outro referencial normativo, terá deixado seus rastros na formação em Psicologia, exemplificados em práticas pedagógicas tradicionais e na concepção disciplinar que ainda predomina na formação. Em face

dessa situação, o desafio que se coloca reside na superação efetiva do referencial do CM e a efetivação de um novo pacto acadêmico, político e social, baseado não apenas nas DCNs como referencial normativo, mas conectado a relevantes experiências educativas mundo afora, apostando em inovações curriculares que deem conta de uma formação mais flexível, aberta, interdisciplinar, mais condizente com os desafios contemporâneos.

No próximo capítulo, iremos apresentar os resultados, com a apreciação particularizada de cada caso, bem como um panorama geral.

5. A ESTRUTURA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentarmos os resultados, faremos algumas considerações preliminares com relação à formação em Psicologia e aos modelos de formação desenvolvidos nas instituições-caso.

Regulamentada pela Lei nº 4.119/62, a formação em Psicologia no Brasil conduzia a três habilitações distintas: licenciado, bacharel e psicólogo, sendo as duas últimas obrigatórias para a primeira. Ao longo dos 53 anos de regulamentação, boa parte dos cursos investiu apenas na habilitação de psicólogo, pois um número muito reduzido de estudantes optava por uma das outras duas habilitações possíveis, as quais, na prática, foram caindo.

No processo de revisão do marco normativo para a formação em Psicologia no Brasil, após longo e conturbado processo de negociação, as DCNs de 2004 terminaram por apontar a habilitação única para a formação em Psicologia, vindo, posteriormente, em 2011, sugerir, a partir das novas DCNs, a habilitação complementar de licenciatura, que deveria contar com projeto pedagógico específico para a formação do professor de Psicologia para a educação básica, no contexto de cada instituição. Na prática, as IES mantiveram-se indiferentes às DCNs de 2011, condição em parte derivada do processo de desvalorização enfrentado pelas licenciaturas, de modo geral, no país.

Algumas instituições, no entanto, oferecem ao aluno a opção pelas três habilitações, sem, contudo, refletir os recentes avanços promovidos pelo CFP e pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) no sentido de favorecer a formação de professores de Psicologia, uma oferta/demanda histórica. De nossa análise, foram excluídas as habilitações de bacharel, voltada para o desenvolvimento das habilidades científicas, e licenciado, voltada para a formação de professor do nível básico de ensino.

Acerca das DCNs, cumpre reforçar algumas características que a particularizam em relação ao antigo referencial normativo do CM, já discutido no capítulo anterior. Além da perspectiva de habilitação única e perfil generalista, sua estrutura curricular é composta de *núcleo comum*, conferindo identidade nuclear para a formação por meio do desenvolvimento de competências e habilidades gerais, e *ênfases curriculares*, que indicam concentração num domínio específico da Psicologia, sem, no entanto, “configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo” (BRASIL, 2011, p. 4).

A proposta visa ao desenvolvimento de habilidades durante toda a formação, oferecendo ao estudante contato com a realidade profissional, desde os momentos iniciais do curso, propiciando integração de competências ao longo do núcleo comum mediante estágios básicos, que se somam aos estágios específicos supervisionados de final de curso, atrelados às ênfases.

5.1. AS INSTITUIÇÕES

Nesta seção, apresentamos um breve histórico dos cursos de Psicologia em cada uma das instituições, bem como os resultados encontrados nas quatro dimensões definidas no plano de análise explicitado na metodologia.

5.1.1. UFRGS

O curso de Psicologia da UFRGS foi criado em 1972, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), tendo sua aula inaugural no ano posterior. Vem compor o quadro da formação de psicólogos iniciado com a PUC-RJ, ao final da década de 1950, tendo sido até 1997 o único oferecido por uma instituição pública no estado. Por ser desenvolvido numa instituição pública, tem buscado sempre acolher as demandas da comunidade, através da extensão de serviços, do ensino e da pesquisa, sendo atualmente um curso de destaque regional e nacional para as distintas entidades da Psicologia, a mídia e a sociedade como um todo (UFRGS, 2013).

Advinda da conversão, em 1996, do antigo departamento vinculado ao IFCH numa unidade acadêmica independente, o Instituto de Psicologia segue em contínua ampliação das atividades acadêmicas nos últimos anos, como a criação de dois PPGs, e do progressivo aumento e qualificação do quadro docente. O Instituto compõe-se de três departamentos, prometendo ao aluno participação em atividades de extensão, pesquisa e ensino e visão abrangente do campo, em sua diversidade epistemológica, teórica e metodológica (UFRGS, 2013).

Com a aprovação das DCNs em 2004, uma proposta de reforma curricular culmina na aprovação do Projeto Político-Pedagógico do Curso, pela Câmara de Graduação, em 2006 (UFRGS, 2013), tendo como princípios, entre outros, integração teoria-prática, ampliação das possibilidades de singularização do percurso acadêmico, interdisciplinaridade e legitimação de conhecimentos desenvolvidos fora do espaço formal universitário. Desse modo, a proposta pedagógica objetiva fornecer capacitação legal para o exercício profissional, com sólida

formação generalista voltada para as políticas públicas, notadamente em educação e saúde. De modo adjacente, são finalidades da proposta o desenvolvimento de competências para compreender, analisar e intervir reflexiva, ética e criticamente nos fenômenos psicossociais fundamentais à promoção da saúde e cidadania (UFRGS, 2013).

Tais competências estão pautadas nas noções de: *atenção integral à saúde*, considerando que o psicólogo deve conhecer o SUS e atuar conforme seus princípios, estando também apto a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde nos mais variados setores, como educação, trabalho e assistência; *relação com a comunidade*, considerando uma atuação política, ética e científica que potencializem o protagonismo social e colaborem para a promoção da cidadania e qualidade de vida das comunidades com as quais o profissional estará envolvido; *trabalho em equipe*, de modo interdisciplinar; *produção de conhecimento científico*; e *educação permanente*, visando à aprendizagem continuada e ao compromisso com o treinamento das futuras gerações de profissionais.

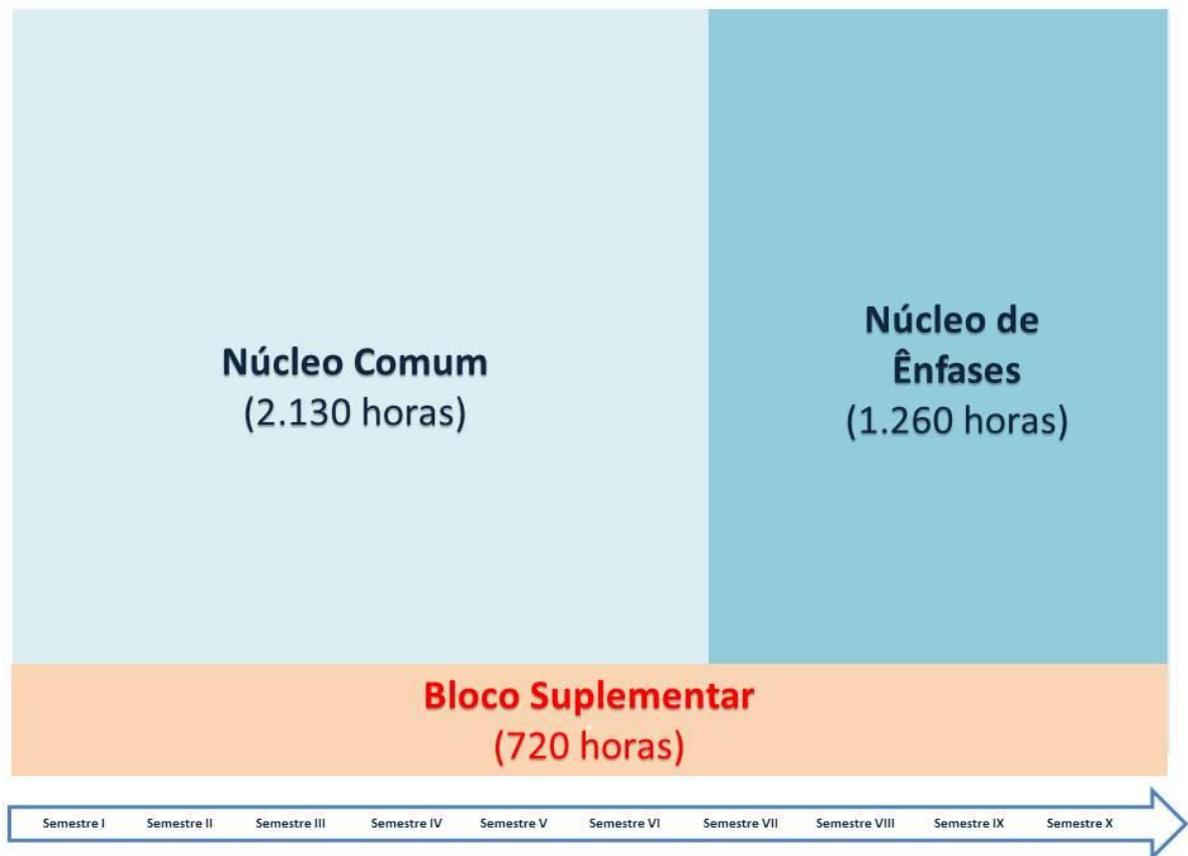
A arquitetura acadêmica do curso da UFRGS segue o *modelo napoleônico linear* (ALMEIDA FILHO, 2007, 2009), vigente na educação superior brasileira. Tal modelo prevê uma opção de carreira precoce, na maioria das vezes estabelecendo forte ligação entre habilitação profissional e grau acadêmico. Nesse sentido, o estudante egresso da educação básica primeiramente opta por uma carreira, a qual determina o curso escolhido e seu respectivo percurso acadêmico, cujo foco é o treinamento profissional. Na UFRGS, e em conformidade com as DCNs, a formação conduz à habilitação única de psicólogo, havendo possibilidade de complementação com a habilitação de licenciado.

O curso apresenta estrutura tripartite, composta de *núcleo comum* (NCm), *núcleo de ênfases curriculares* (NEf) e *bloco suplementar* (BSp), correspondendo a um núcleo de atividades integralizadoras, que, embora não centrais à formação, levam à ampliação do repertório intelectual, científico, artístico e cultural do estudante, como, por exemplo, TCC, componentes curriculares de livre escolha, atividades de extensão, cursos extracurriculares.

O curso prevê duração de cinco anos, em regime seriado semestral, totalizando 10 períodos, com carga horária total de 4.110 horas³³. Nota-se a figura de pré-requisitos para determinados componentes. Desse total, o NCm corresponde a 51,8%, o NEf 30,7% e o BSp a 17,5%, conforme a Figura 1, abaixo.

³³ Carga horária total refere-se sempre ao número de horas mínimo estabelecido para a integralização curricular, sendo permitido ao estudante superar esse total.

Figura 2. Estrutura curricular – UFRGS



O NCm apresenta uma base com fundamentos históricos e epistemológicos da Psicologia, suas matrizes teórico-metodológicas, fenômenos e processos psicológicos, e apresentação de procedimentos e instrumentos para investigação científica e atuação profissional. As três ênfases oferecidas proporcionam aproximação com áreas de atuação e/ou subcampos da Psicologia. No caso da UFRGS, derivam da produção histórica dos três departamentos do Instituto de Psicologia e das demandas da região, sendo ao estudante obrigatória a escolha de ao menos duas das ênfases para a integralização curricular, quais sejam:

- a) Desenvolvimento Humano: Avaliação, Prevenção e Intervenção;
- b) Processos Clínicos: Psicanálise e Psicopatologia;
- c) Psicologia Social e Políticas Públicas.

A ênfase Desenvolvimento Humano tem como eixo integrador a descrição e a explicação da vida psicológica em suas diferentes etapas, percursos e manifestações (UFRGS,

2013, p. 25). Fomenta a apreensão de instrumental profissional básico e embasamento teórico em avaliação, prevenção e intervenção, sempre mantendo o caráter generalista da formação. As ênfases concentram os estágios específicos supervisionados; entre as atividades passíveis de serem desenvolvidas no contexto da ênfase estão atendimento a gestantes, em UTIs neonatais, assistência psicológica em instituições educacionais, avaliação psicológica e neuropsicológica, orientação profissional, treinamento de habilidades sociais, prevenção e intervenção em drogadição, ações em programas comunitários, atendimento a populações de risco, atendimento em situações emergenciais, aconselhamento e psicoterapia.

A ênfase Processos Clínicos atua no domínio dos processos clínicos e da prevenção e promoção da saúde, com destaque para o estudo dos processos psicopatológicos, fundamentos para a atuação clínica. A ênfase adota ainda uma perspectiva psicanalítica como marco teórico para abordagem dos fenômenos psicológicos e psicopatológicos. O principal objetivo é desenvolver a escuta clínica, seja para a tradicional atuação no *setting* clínico, seja em campos distintos como no contexto escolar, jurídico e social-institucional.

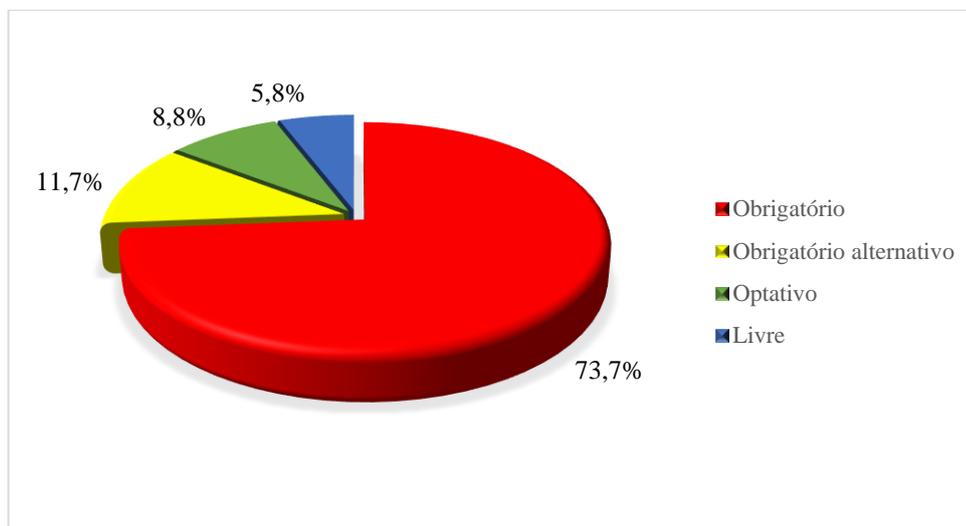
Finalmente, a ênfase Políticas Públicas, reconhecendo a conjuntura de incipiente inserção da Psicologia nas políticas públicas, em âmbito nacional, e a importância de ampliação desse debate, vem preencher uma lacuna regional, configurada em acentuada demanda social, entrada nos contextos de saúde, especialmente saúde do trabalhador, saúde mental, assessoramento à implantação dos CAPS e outros dispositivos institucionais, e formas de efetivação dos princípios do SUS. Além disso, no âmbito dessa ênfase, encontram-se projetos e atividades relacionados a temas transversais em saúde, como sexualidade, drogas, gravidez na adolescência, e temas de inclusão social, seja de crianças com deficiência, assim como jovens em situação de conflito com a lei (UFRGS, 2013).

O currículo do curso é composto por 38 CCs obrigatórios e 12 obrigatórios alternativos, totalizando carga horária de 3.510h, entre disciplinas, seminários, estágios e trabalho de conclusão. Além disso, prevê 360h de CCs optativos e 240h de CCs livres³⁴, totalizando 4.110h mínimas requeridas para integralização. Dos 50 CCs obrigatórios e obrigatórios alternativos, um total de 32 tem pré-requisito. Em termos de carga horária, significa que 2.490h estão

³⁴ Os CCs livres, que compreendem participação em projetos de pesquisa, extensão, eventos científicos, publicações e estágios não-obrigatórios, apresentam creditação variável, alguns correspondendo a 60h/crédito, outros a 15 h/crédito, devendo o estudante cumprir um total de 16 créditos em atividades complementares. Essa carga horária pode variar de 240h a 960h.

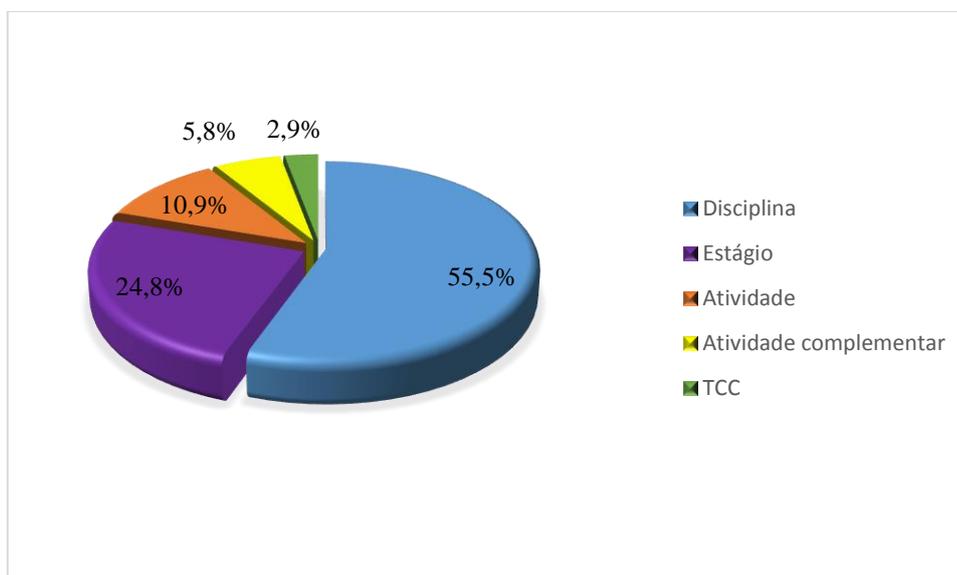
condicionadas a esse regime de pré-requisitos, correspondendo a 60,6% da carga horária total. Considerando-se apenas os CCs obrigatórios, a razão aumenta para 70,9%.

Gráfico 1. Carga horária total por natureza de CC – UFRGS



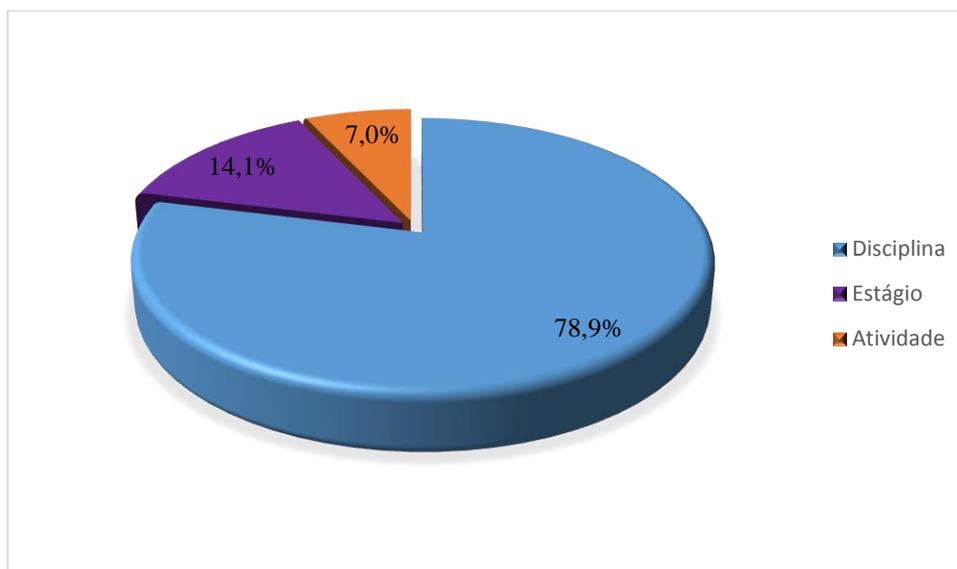
Com relação à modalidade, 55,5% são cursadas em disciplinas, 10,9% em atividades, 24,8% em estágio, 2,9% em TCC e 5,8% em atividades complementares. Nota-se, portanto, relevância das atividades de estágio, as quais apresentam carga horária superior ao mínimo estabelecido pelas DCNs (15% da carga horária total). Entretanto, as disciplinas ocupam pouco mais da metade do curso (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Carga horária total por modalidade de CC – UFRGS



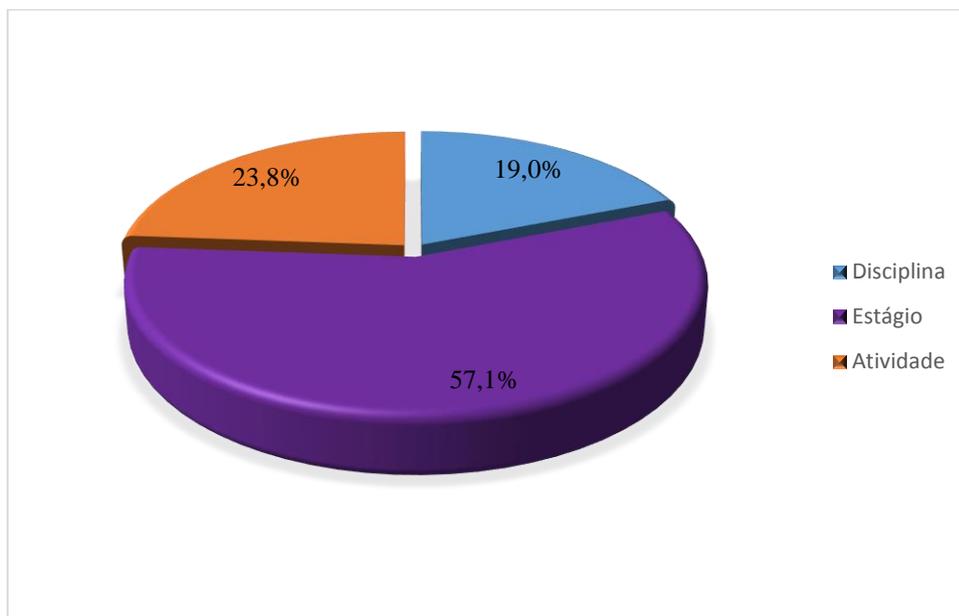
O NCm, com um total de 2.130h, concentra-se em disciplinas (1.680h). Em menor proporção, estágio (300h) e atividades (150h), além de dois CCs de Estágio Básico, no quinto e sexto semestres de curso (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Carga horária do NCm por modalidade de CC – UFRGS



O NEf totaliza 1.260h, com carga horária reduzida de disciplinas (240h), predominância de atividades (300h), seminários integrativos e estágio específicos supervisionados, conforme as ênfases escolhidas (720h).

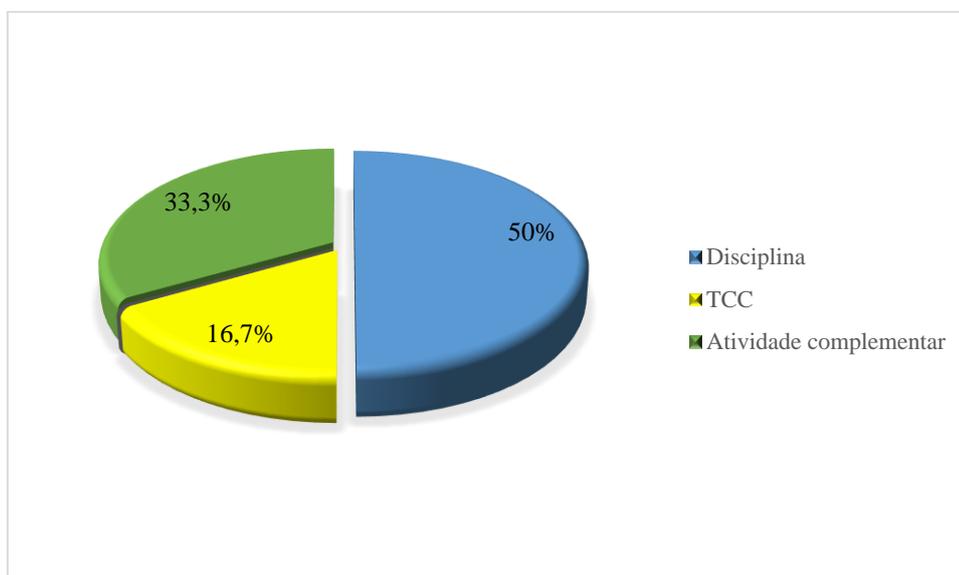
Gráfico 4. Carga horária do NEf por modalidade de CC – UFRGS



Já o BSp agrega, em suas 720h, além das atividades complementares (240h) – como extensão, iniciação científica, entre outros – 360h em disciplinas optativas e o TCC (120h).

Esse arranjo parece constituir um retrocesso com relação às DCNs, no sentido de evitar concentração de conteúdos disciplinares nos períodos iniciais e práticas profissionais no final do curso. Dessa organização curricular, pode-se depreender uma ideia de cronologia necessária da teoria à prática, o que pode revelar uma concepção anacrônica do processo de ensino-aprendizagem.

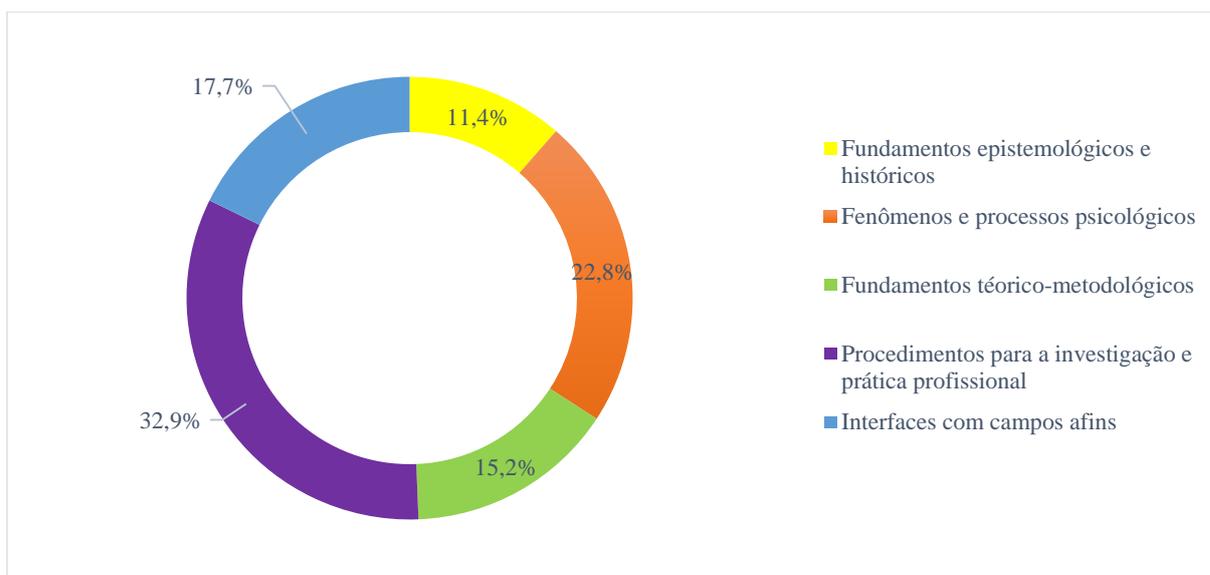
Gráfico 5. Carga horária do BSp por modalidade de CC – UFRGS



Na dimensão dos conteúdos, analisamos apenas disciplinas e atividades de caráter obrigatório, dada a impossibilidade de localizar previamente disciplinas optativas, TCC e atividades complementares nos eixos estruturantes da formação. Além disso, os estágios básicos e específicos, desenvolvidos respectivamente em cada um dos núcleos, são espaços que permitem contato com a realidade ocupacional, diversa e imprevisível, a qual escapa a categorizações epistêmicas. Desse modo, 2.370h do currículo estão previamente estabelecidas em termos de conteúdo por suas respectivas ementas, equivalente a 57,6% da carga horária total.

Na distribuição dos conteúdos entre os eixos, notamos relativo equilíbrio, com predominância de CCs que visam à investigação e prática profissional (780h). Os fenômenos e processos psicológicos aparecem como segunda temática mais focalizada (540h). Aos fundamentos teórico-metodológicos e à dimensão histórico-epistemológica são reservadas posições de menor destaque (360h e 270h, respectivamente). Nota-se foco no treinamento profissional, estando aspectos teórico-metodológicos e histórico-epistemológicos em menor evidência. Por outro lado, é possível notar abertura à interdisciplinaridade, na medida em que 420h correspondem a áreas de interface. Tal abertura pode ser justificada pela existência de uma ênfase em Psicologia Social e Políticas Públicas.

Gráfico 6. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UFRGS



5.1.2. UnB

Criado em 1963 como parte do Instituto Central de Ciências Humanas, o Departamento de Psicologia da UnB enfrentou ao longo dos conturbados anos de ditadura militar uma série de mudanças organizacionais até converter-se no Instituto de Psicologia, em 1987, estruturado em quatro departamentos: Processos Psicológicos Básicos (PPB), Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Psicologia Clínica (PCL) e Psicologia Social e do Trabalho (PST).

O curso foi iniciado em 1963, com as habilitações de psicólogo, licenciado e bacharel. Devido ao fato de prever já em seu plano orientador original o ensino de pós-graduação, a UnB ousou experimentar uma nova estrutura acadêmica, sem cátedras, favorecendo a integração máxima dos diferentes níveis de ensino e a integração da formação básica com treinamento profissional. Buscava-se a superação de uma visão de universidade voltada estritamente para a formação profissional, conforme a universidade brasileira vinha fazendo desde suas primeiras experiências. Nesse sentido, a UnB buscou caracterizar seus cursos de graduação como etapa de formação geral básica, ao passo que a formação especializada, científica ou profissional era prevista para a pós-graduação (UnB, 2012).

O Instituto se desenvolveu, nesse contexto, oferecendo cursos de PG integrados à graduação de forma indissociável.

Assim, a história do Curso de Graduação em Psicologia da UnB tem se diferenciado de cursos que têm como objetivo principal a formação profissional no sentido restrito da legislação regulamentadora da profissão. Com os Cursos de Graduação e Pós-graduação funcionando de forma integrada, o Instituto de Psicologia tem fortalecido seu papel enquanto unidade universitária, consolidando suas atividades de produção, renovação e transmissão do conhecimento psicológico, com o objetivo de utilizá-los em benefício das necessidades e da solução de problemas nacionais (UnB, 2012, p. 12-13).

O Instituto mantém sua tradição de oferta das três habilitações. Para tanto, o IP conta com a ação integrada de seus quatro departamentos e com os recursos oferecidos pelos seus 28 laboratórios de pesquisa, compostos por professores, pesquisadores associados, convidados externos, alunos de graduação, de pós-graduação e de instituições externas à UnB, conferindo à universidade excelência na área da Psicologia.

Os princípios gerais que orientam a formação do profissional em Psicologia na UnB estabelecem que o currículo seja baseado nas competências e habilidades previstos nas DCNs.

Embora em seu projeto original a UnB tenha previsto regime de ciclos, atualmente adota o regime linear de formação, podendo o estudante optar pela habilitação única de psicólogo ou dupla de psicólogo-bacharel ou psicólogo-licenciado. A UnB tem mantido o compromisso com a formação generalista e com a pesquisa, integrando graduação e pós-graduação.

A elaboração do projeto político-pedagógico de curso, datado de 2012, considerou a definição prévia de ênfases curriculares, prevista pelas DCNs, um risco de fragmentação da própria proposta, na medida em que poderia deixar de contemplar a diversidade presente nas linhas de pesquisa e extensão, resultando na delimitação das subáreas clássicas da Psicologia. Nesse sentido, a proposta pedagógica corresponsabiliza os estudantes pela definição de ênfases ao longo do seu percurso acadêmico, considerando a ampla oportunidade de escolhas disponíveis.

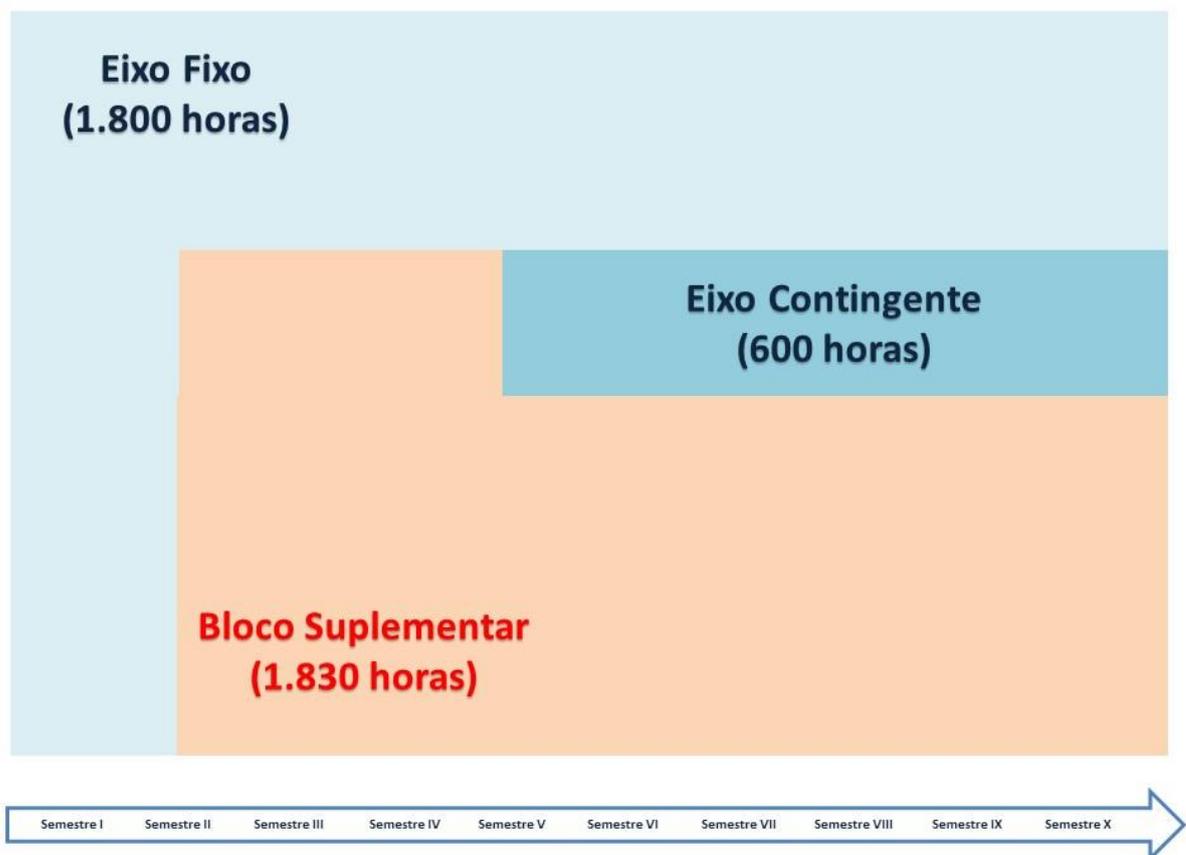
A estrutura curricular é organizada pelos módulos integrante (MI_t) e livre (ML_v), sendo o primeiro constituído pela área de concentração e pela área conexa, conformando uma composição relativamente fixa; já o segundo, oferece conteúdos de áreas de conhecimento de interesse do estudante. A área de concentração compõe-se de conteúdo específico para a formação em Psicologia, sendo organizada de forma lógica e seriada, através de pré-requisitos ou co-requisitos³⁵. Já a área conexa apresenta conteúdos de outras áreas de interface que complementam a formação. Como exemplo, temos, nas ciências exatas, estatística; nas ciências biológicas, evolução e fisiologia; nas ciências sociais, administração; nas ciências da saúde, epidemiologia.

Adicionalmente aos MI_t e ML_v, estão previstas a integralização de 210h em atividades complementares, que incluem participação em ações de políticas públicas, em órgãos colegiados do Instituto, publicação, participação em mini-cursos, atividade de iniciação científica, participação no Programa de Educação Tutorial (PET), na empresa júnior, em congressos e eventos científicos, discussões de filmes e livros nos eventos programados com esses objetivos; e 270h em atividades de extensão. Em nossa análise, agregamos as atividades complementares, de extensão e CCs optativos ao ML_v, conformando o *bloco suplementar* (BSp), que corresponde, analogamente à estrutura da UFRGS, a um núcleo de atividades integralizadoras, que embora não sejam centrais à formação em Psicologia ampliam do repertório do estudante.

³⁵ O co-requisito caracteriza-se pela matrícula em dois CCs simultaneamente num mesmo período.

O MIIt, por sua vez, foi fracionado para os propósitos deste estudo em **eixo fixo** (EFx) e **eixo contingente** (ECt), que corresponde a um núcleo comum, conforme sugerido pelas DCNs. No entanto, dado seu arranjo curricular, a formação em Psicologia na UnB foge à disposição explícita sugerida, pela inexistência formal do núcleo comum e a inexistência completa das ênfases. O curso tem duração prevista de 5 anos, regime semestral, totalizando 10 períodos, com carga horária mínima de 4.230h. Desse total, o EFx corresponde a 42,6%, o EC a 14,2% e o BSp a 43,3%.

Figura 3. Estrutura curricular – UnB

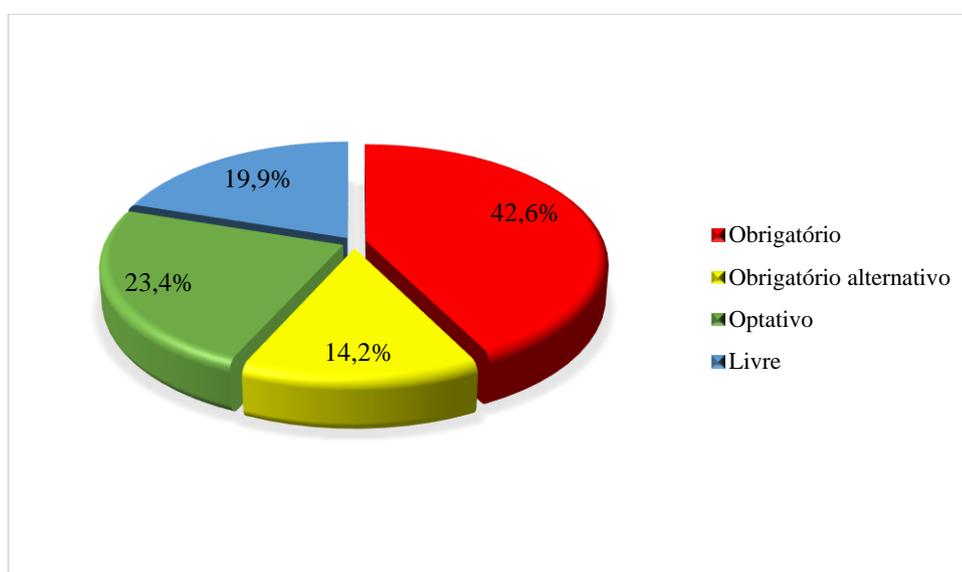


O EFx apresenta apenas CCs de caráter obrigatório, aproximando-o da noção de núcleo comum, integrando elementos históricos, epistemológicos, teóricos e metodológicos, bem como fenômenos e processos de natureza psicológica e instrumental para atuação científica e profissional. Já o ECt compõe-se de CCs obrigatórios alternativos, definidos por cada estudante a partir das cadeias de seletividade estabelecidas pelo projeto: Avaliação em Psicologia, Intervenção em Psicologia e Estágio Supervisionado.

Os CCs do curso são organizados de maneira tal que há uma sequência desejável, mediante o regime de pré-requisitos. Das 2.400h dos EFX e ECt, um total 2.010h estão submetidas a tal regime, correspondendo a 83,8% da carga horária desses eixos. Considerando-se a carga horária total, a razão de CCs com pré-requisito cai para 47,5%, proporcionando relativa flexibilidade curricular.

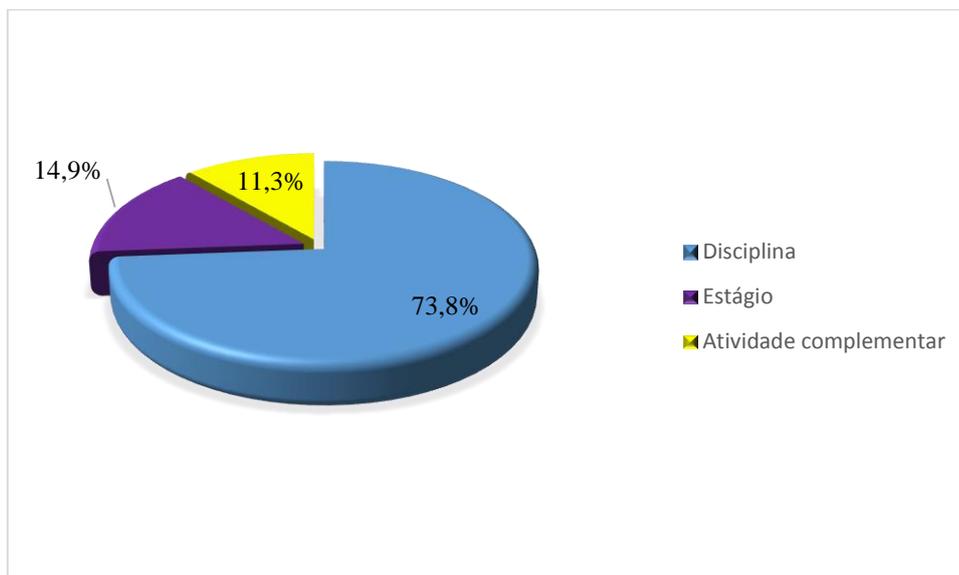
O currículo totaliza uma reduzida carga horária (1.800h) em CCs obrigatórios, entre disciplinas e estágios,. Já os CCs obrigatórios alternativos, os optativos e os livres conformam um currículo relativamente aberto.

Gráfico 7. Carga horária total por natureza de CC – UnB



No que respeita à modalidade, predominam disciplinas, com carga horária de 3.120h, não tendo sido registrado nenhum CC de atividades, que são mais abertas e flexíveis que as disciplinas. Por outro lado, as atividades complementares somam 480h. Os CC de estágio perfazem 630h.

Gráfico 8. Carga horária total por modalidade de CC – UnB



Do total de 1.800h do EFx, 1.650 são constituídas por disciplinas e 150 pelo estágio básico. No ECt há uma inversão e os estágios ganham preponderância, correspondendo a 480h, contra apenas 120h em disciplinas, totalizando 600h.

Gráfico 9. Carga horária do Eixo Fixo por modalidade de CC - UnB

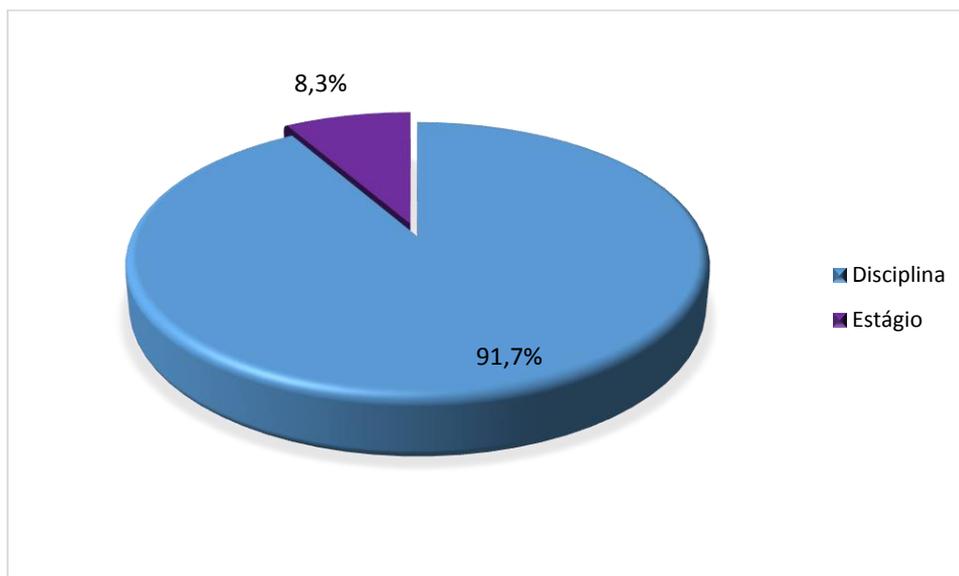
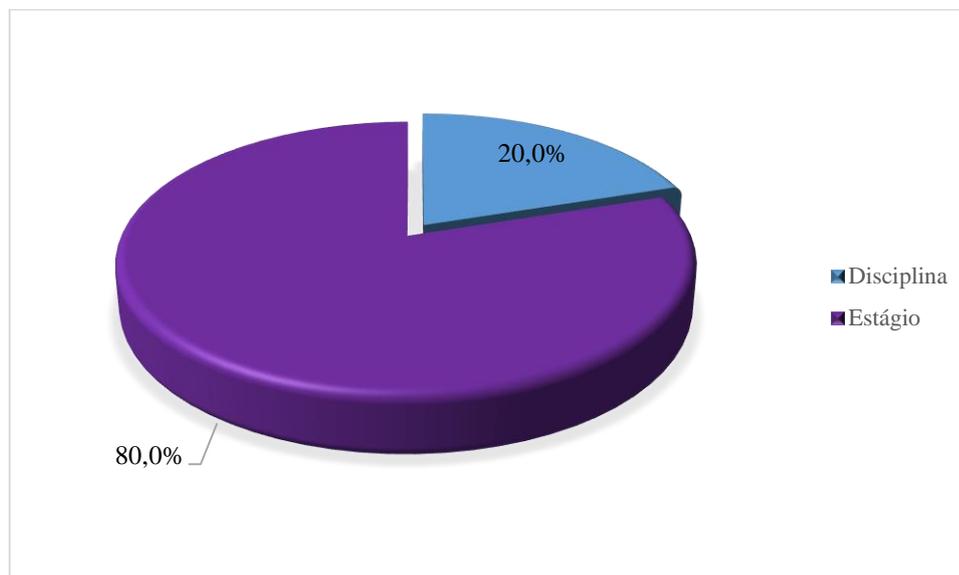


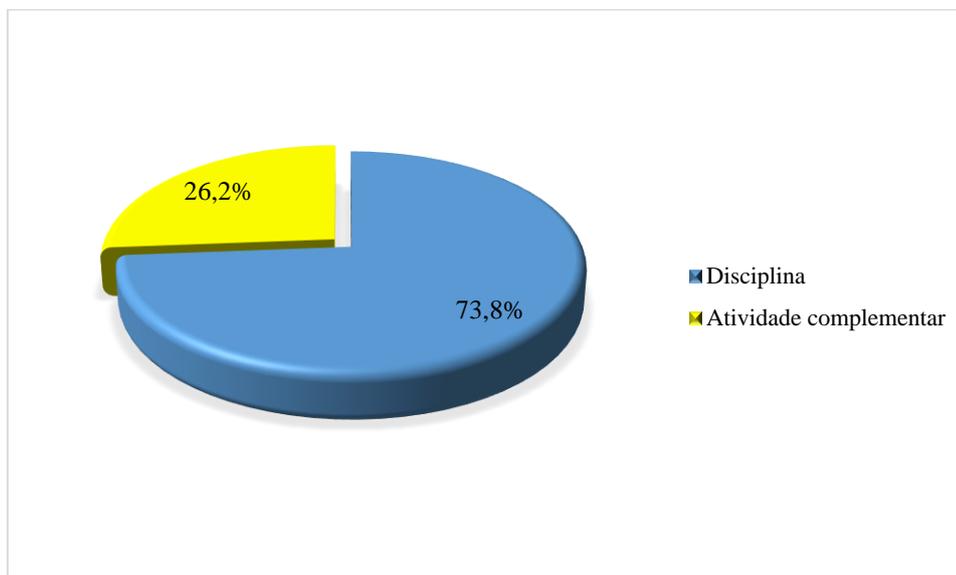
Gráfico 10. Carga horária do Eixo Contingente por modalidade de CC – UnB



O BSp, por sua vez, é composto em sua maior parte por disciplinas, todas elas de natureza optativa. A esse respeito, entretanto, cabe uma observação. Embora o projeto político-pedagógico considere tais CCs como optativos, eles são incorporados ao fluxo do curso, sendo fortemente recomendadas, alguns deles até com pré-requisitos, de modo que, na prática, tornam-se quase obrigatórios. Além das optativas, compõem o BSp os CCs de livre escolha, atividades de extensão e atividades complementares, totalizando 1.80h (conforme Gráfico 11 abaixo).

Nota-se que quase metade da carga horária total de curso está composta por CCs livres e optativas, possibilitando uma trajetória acadêmica mais singularizada, sem prejuízo para a formação profissional.

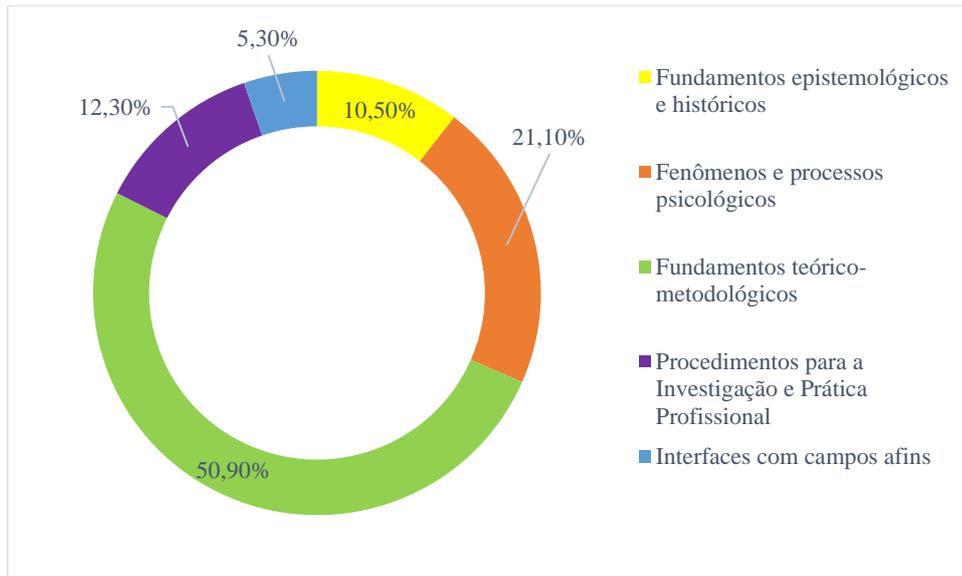
Gráfico 11. Carga horária do Bloco Suplementar por modalidade de CC – UnB



Na dimensão dos conteúdos, analisamos apenas disciplinas e atividades de caráter obrigatório e obrigatório alternativo, dada a impossibilidade de localizar previamente disciplinas optativas, TCC e atividades complementares nos eixos estruturantes da formação. Desse modo, 1.710h do currículo estão previamente estabelecida em termos de conteúdo por suas respectivas ementas, equivalente a 40,4% da carga horária total.

Na distribuição dos conteúdos entre os eixos sugeridos pelas DCNs, há uma predominância de CCs de fundamentos teórico-metodológicos (870h). Os fenômenos e processos psicológicos aparecem como segunda temática mais focalizada (360h). A investigação e prática profissional e a dimensão histórico-epistemológica da Psicologia têm menor destaque (210h e 180h, respectivamente). Apenas 90h se destinam à interface com campos afins. Fica evidente, portanto, que o curso da UnB promove uma sólida formação teórico-metodológica, complementada em conformidade às escolhas acadêmicas individuais de cada estudante por meio dos estágios curriculares e CCs de livre escolha e de escolha condicionada. Essa flexibilidade curricular é importante sobretudo para compensar a baixa carga horária destinada a CCs interdisciplinares.

Gráfico 12. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UnB



5.1.3. USP

O curso de Psicologia da USP foi proposto em 1953, pela professora Annita de Castilho e Marcondes Cabral, vindo a iniciar-se em 1958, antes mesmo da regulamentação da profissão e da formação em 1962, tornando-se um dos primeiros cursos do Brasil. Com a duração de três anos, o curso conferia aos concluintes o diploma de bacharel, de caráter predominantemente teórico e acadêmico e voltado para a pesquisa (ANGELINI, 2011). Com a aprovação da Lei nº 4.119, em 1962, o curso é reformulado e passa a formar o profissional psicólogo em cinco anos.

Em 1969, a Psicologia deixa a Faculdade de Ciências e Letras para instalar-se no recém-criado Instituto de Psicologia (IPUSP). A nova unidade básica ficou composta por quatro departamentos, que se mantêm até hoje: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; Psicologia Clínica; Psicologia Experimental; Psicologia Social e do Trabalho. Seu principal objetivo concentra-se em torno da formação abrangente, sensível e crítica do real, com alto nível de excelência profissional, capaz de desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial (OTTA; OLIVEIRA; MANNINI, 2011).

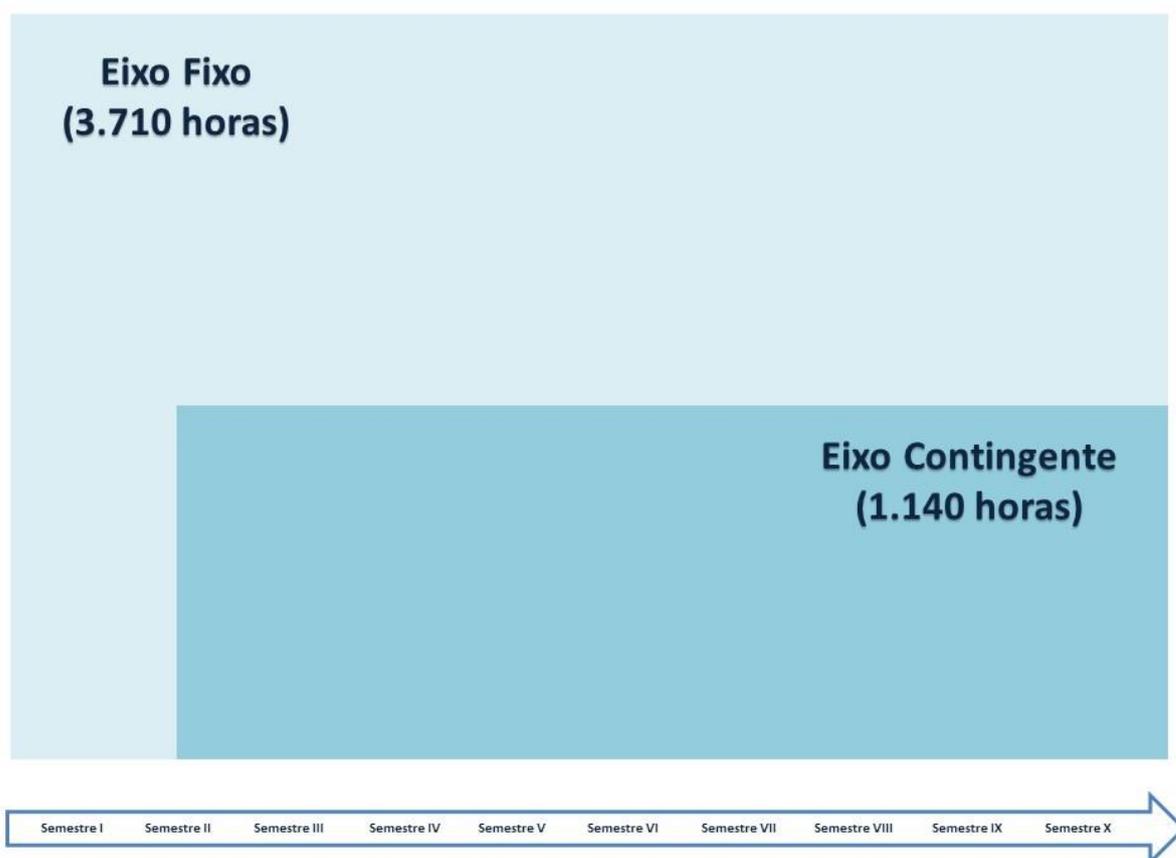
O atual currículo foi estabelecido em 2003, resultado de um processo de reflexão iniciado em 1996, entrando em vigor em 2004, mesmo ano de publicação das DCNs para os cursos de Psicologia. Em seu projeto político-pedagógico, contudo, não há menção sequer ao

processo de construção de tais diretrizes, cujo processo de elaboração se inicia em 2001. Destacam-se alguns princípios que orientam a proposta curricular (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [2014?]): diversidade de modelos teórico-práticos; interdisciplinaridade, sólida formação científica, superando a dissociação entre ciência e exercício profissional; observância às demandas sociais e da comunidade na composição e orientação de programas de ensino e de estágio; experiências concretas de exercício profissional supervisionado; solidariedade; corresponsabilização do estudante por sua própria formação.

De modo semelhante à UFRGS e UnB, a USP também prevê um arranjo linear do ciclo de estudos para a formação, sendo facultada ao estudante a escolha pela habilitação única de psicólogo ou por uma dupla habilitação de psicólogo-bacharel ou psicólogo-licenciado.

O curso tem duração de cinco anos, em regime semestral, totalizando 10 períodos, com carga horária total de 4.850h. Contrariamente às DCNs, não está estruturado em núcleo comum e ênfases curriculares, de tal modo que observa um *eixo fixo* (EFx) e um *eixo contingente* (ECt). Desse total, o EFx corresponde a 76,5% e o ECt a 23,5%.

Figura 4. Estrutura curricular – USP



Em sua composição, o EFx apresenta exclusivamente CCs obrigatórios, que o aproxima de uma noção de núcleo comum. Convém notar, entretanto, que tal nomenclatura não é expressa no projeto político-pedagógico. Já o ECt compõe-se de CCs optativos, e, por sua vez, não corresponde às ênfases curriculares, na medida em que não implica domínio específico pré-determinado, estando a sua composição contingente ao percurso acadêmico de cada estudante.

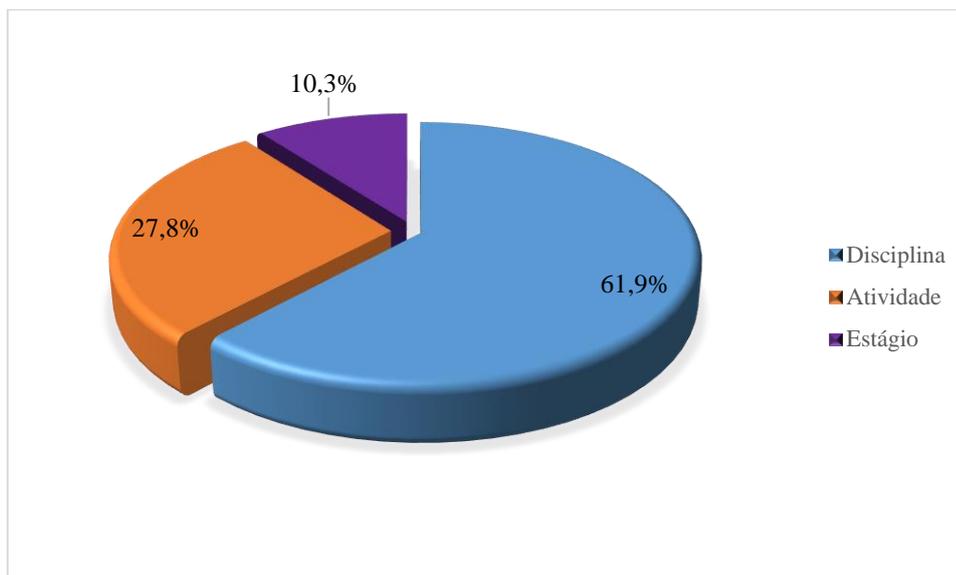
O projeto político-pedagógico institui o regime de pré-requisitos, bem como indica o fluxo ideal de curso. Porém, um percentual baixo está associado a esse regime. No EFx, 29,1% das 3.710 horas apresentam pré-requisito. No ECt, não é possível determinar previamente a carga horária submetida a pré-requisitos, visto ser composto conforme escolha individual.

Os CCs reservam duas particularidades com relação às demais instituições. Uma delas é que, embora organizem-se sob forma de disciplina, algumas apresentam, em acréscimo ao crédito-aula, o crédito-trabalho³⁶, que promove flexibilidade ao CC. Desse modo, um total de 46 CCs compõem o EFx, sendo que das 3.710h que o conformam, 2.070h são em créditos-aula, e 1.350h são em créditos-trabalho, atividades de caráter prático. A carga horária restante de 290h corresponde à outra particularidade, que prevê incorporação de estágio a determinadas disciplinas, portanto, sem necessidade de CC específico para tal fim.

No caso do ECt, 210h são cursadas em estágios, podendo estar associadas a disciplinas ou sob forma de CC específico e 930h compõem-se de crédito-aula, sendo variável o número de CCs a serem cursados. Tais CCs apresentam um número de crédito-trabalho, não contabilizados na integralização curricular, o que indica que a carga horária efetiva do curso é superior ao mínimo estabelecido de 4.850h.

³⁶ O crédito-aula corresponde a aulas teóricas, seminários e aulas práticas. Cada crédito-aula corresponde a 15h. O crédito-trabalho compreende pesquisa e/ou laboratório; trabalhos de campo; internato e estágios; trabalhos especiais, de acordo com a natureza das disciplinas e excursões programadas. A cada crédito-trabalho são atribuídas 30h.

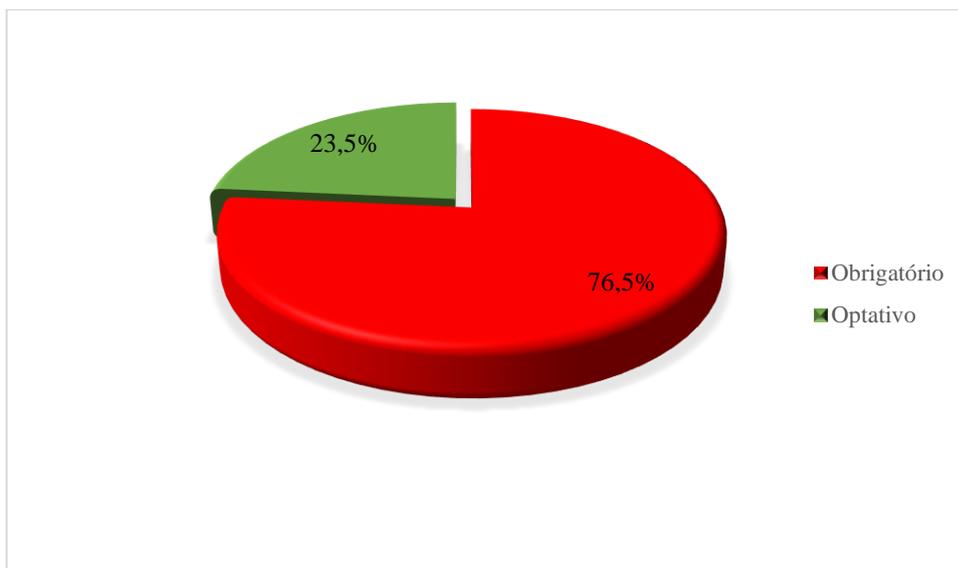
Gráfico 13. Carga horária total por modalidade de CC – USP



Embora inove na incorporação das atividades de estágio a disciplinas obrigatórias e específicas ao longo do curso, a carga horária reservada para essas atividades é reduzida. As 500h estabelecidas, 10,3% da carga horária total, estão aquém dos 15% preconizados pelas DCNs.

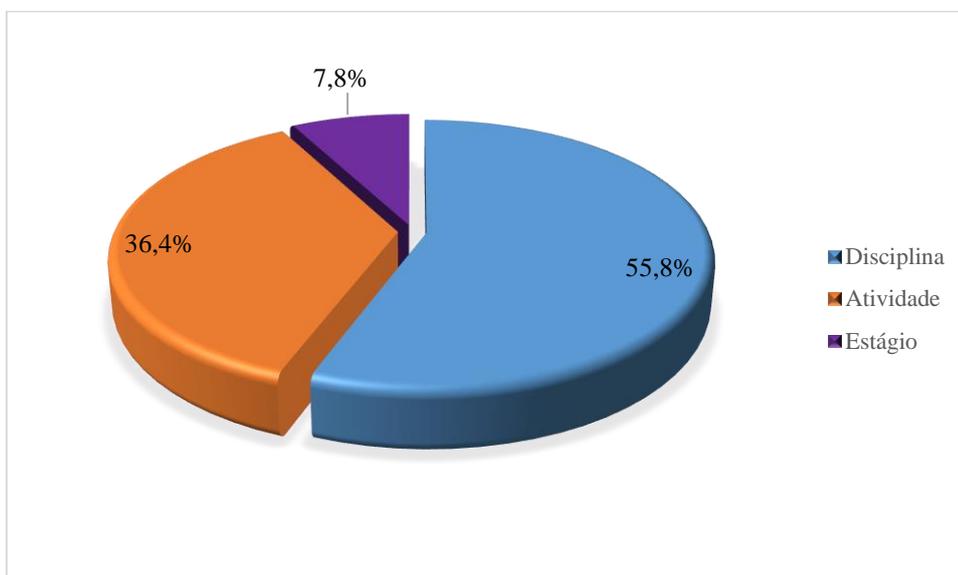
Não há, em princípio, espaço reservado para atividades complementares. Contudo, a regulamentação da USP prevê atribuição de créditos optativos, até o limite de um terço dos exigidos pelo curso, aos estudantes que tenham participado de atividades artísticas, culturais, científicas, de extensão, desportivas ou comunitárias, o que corresponde, no caso do curso de Psicologia, a 380h, isto é, 7,8% da carga horária total. Cumpre ressaltar, no entanto, que o aproveitamento fica a critério da Comissão de Graduação e da Comissão de Cultura e Extensão das respectivas unidades, de modo que o aproveitamento não é automático.

Gráfico 14. Carga horária total por natureza de CC – USP



Com relação ao EFx, observamos predomínio da lógica disciplinar, distribuída ao longo de 2.070h, ao passo que as atividades totalizam 1.350h; e 290h em estágio.

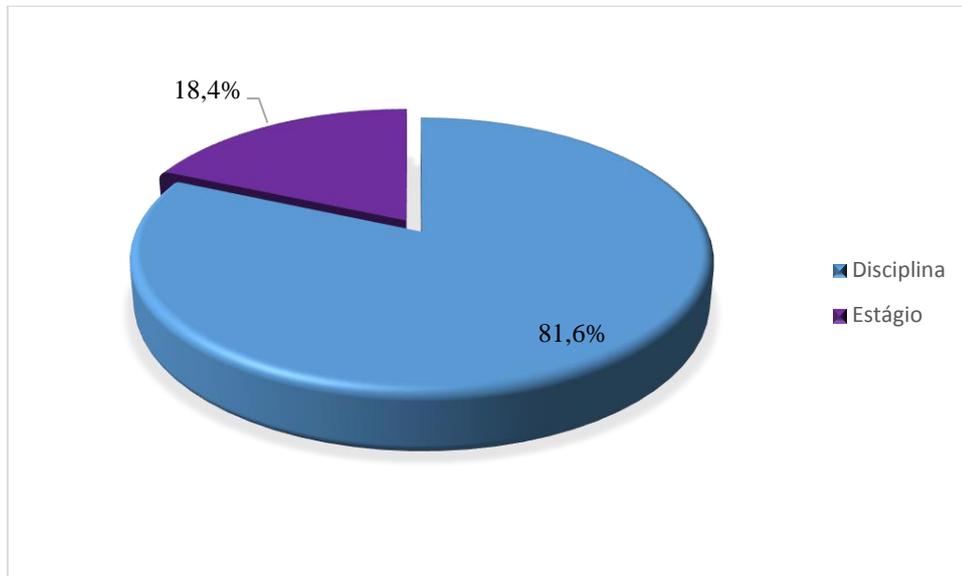
Gráfico 15. Carga horária do Eixo Fixo por modalidade de CC – USP



Já no ECt, conforme ressaltado anteriormente, não é possível estabelecer de maneira prévia a carga horária realizada em atividades, visto que, para efeitos de integralização curricular são requeridos apenas crédito-aula. Na prática, um determinado CC de 60h em

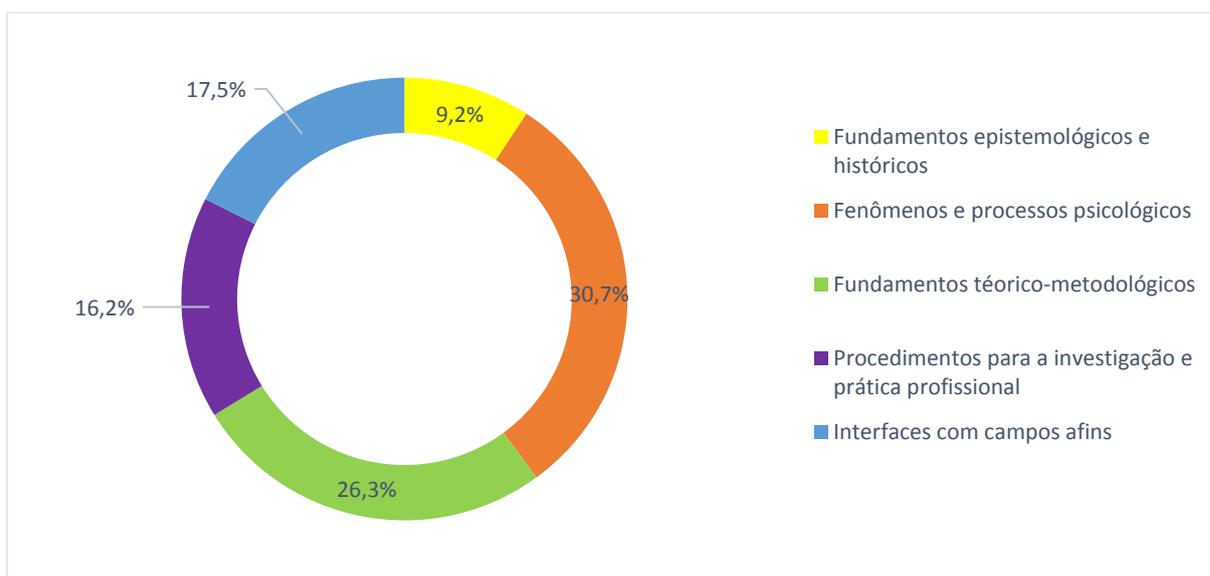
crédito-aula, por exemplo, pode complementar-se de 15 ou 30h em crédito-trabalho, havendo, portanto, carga horária contingente.

Gráfico 16. Carga horária do Eixo Contingente por modalidade de CC – USP



Em conformidade com a tradição experimental da Psicologia na USP, os resultados revelam o predomínio de CCs associados a fenômenos e processos psicológicos (1.050h), seguidos dos fundamentos teórico-metodológicos (900h). Destaque para a elevada presença de CCs interdisciplinares (600h), o que pode ser explicado pela valorização de conteúdos oriundos de outras áreas do conhecimento considerados neste curso fundamentais para o conhecimento psicológico. Por último, os CCs destinados a procedimentos de investigação e prática profissional (555h) e aos fundamentos epistemológicos e históricos (315h), corroborando o foco em estudo experimental, em detrimento do treinamento profissional.

Gráfico 17. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – USP



5.1.4. UFBA

Em contraste ao eixo Sul-Sudeste, o curso de Psicologia da UFBA foi tardiamente criado. Especula-se que houve resistência na própria Faculdade de Filosofia, onde a Psicologia desenvolvia-se em meio ao curso de Filosofia. Além disso, o Conselho Universitário, dominado pelas escolas tradicionais: Medicina, Direito e Politécnica, também era resistente à ideia (CARVALHO; ROCHA; MORAES, 2011). Em 1968, por iniciativa do Prof. João Ignácio de Mendonça, a UFBA veio a ser a primeira IES a oferecer o curso de Psicologia na Bahia, permanecendo até meados dos anos 2000 como o único curso no setor público, até a implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Criado em 1969, o Departamento de Psicologia foi responsável por levar a cabo, sob condições precárias do ponto de vista da infraestrutura e do pessoal docente, a formação de psicólogos, até se transformar no Instituto de Psicologia, em 2009, acolhendo também o curso de Serviço Social. A nova unidade universitária passou a funcionar prescindindo da estrutura departamental, havendo em seu lugar uma coordenação acadêmica unificada para ambos os cursos, responsável por parte das atribuições de planejamento acadêmico do antigo departamento, e também núcleos acadêmicos, agrupamentos flexíveis de docentes, conforme proximidades teórico-epistemológicas, temáticas e natureza de práticas acadêmicas. Atualmente, são quatro os núcleos: I) Fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos da Psicologia e do Serviço Social; II) Procedimentos para a investigação científica e trabalho

profissional; III) Fenômenos e processos psicológicos e formação socio-histórica da sociedade e IV) Práticas profissionais, interfaces com campos afins do conhecimento e do trabalho.

O curso de Psicologia enfrentou, nos últimos 10 anos, uma série de discussões com relação ao currículo, observando, nesse intervalo, duas mudanças curriculares, em 2005 e 2009, bem como pequenas reformulações. O projeto político-pedagógico aprovado em 2009 encontra-se vigente, atualmente, tendo sido alvo de reformulações pontuais, entre 2011 e 2012, em alguns CCs. Em 2013, após o trabalho de julgamento da Comissão de Avaliação de Currículo do Curso de Graduação em Psicologia, surgiu nova proposta de reformulação que, embora não vise à alteração completa da estrutura curricular, tenciona mudanças consideráveis em diversos CCs.

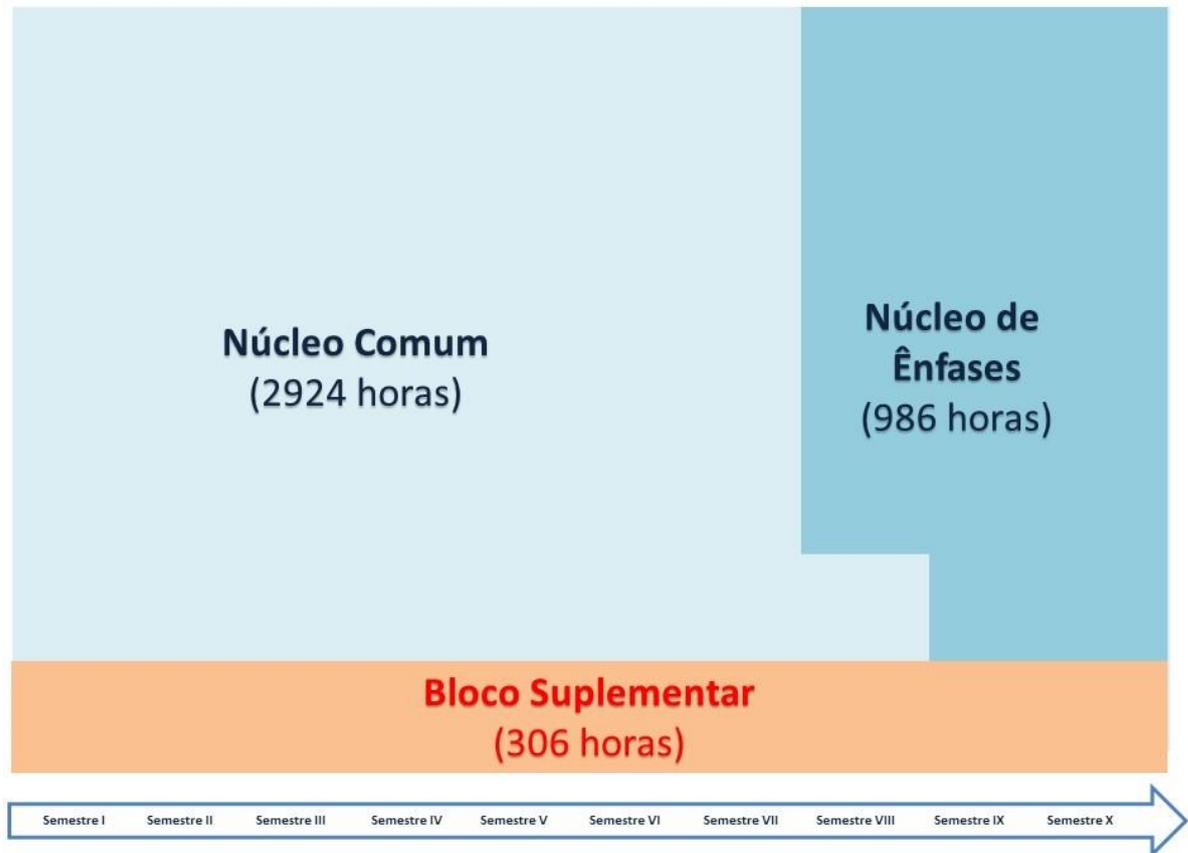
Uma peculiaridade que envolve o curso está na sua arquitetura acadêmica. Com a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), em 2009, implantou-se parcialmente o regime de ciclos. Desse modo, o curso de Psicologia, caracterizado como curso de progressão linear (CPL), apresenta duas possibilidades de entrada: a convencional, via Enem/Sisu, e a entrada via reserva de vagas aos egressos dos BIs. No caso dessa última, observamos a constituição de fenômeno novo, que é a *formação híbrida*, realizada parcialmente num regime de ciclos e parcialmente num regime de progressão linear.

Ressaltamos a especificidade desse processo em relação à formação operada em cada um dos distintos modelos, na medida em que não há integração efetiva entre a formação realizada no BI e a formação realizada no CPL, tanto do ponto de vista organizacional-administrativo como do ponto de vista filosófico, já que o curso de Psicologia e os BIs partem de premissas diversas e objetivam distintas finalidades. Nesse estudo, embora reconheçamos outras possibilidades de percursos de formação, foi dada ênfase na formação realizada inteiramente no modelo linear.

Do ponto de vista da habilitação, a UFBA segue as orientações postuladas nas DCNs, ofertando a habilitação única de psicólogo, sem, entretanto, dispor da oferta da habilitação complementar de licenciatura. À semelhança da UFRGS, apresenta uma estrutura tripartite, composta de *núcleo comum* (NCm), e *bloco suplementar* (BSp), correspondendo a um núcleo de atividades integralizadoras.

O curso prevê duração de cinco anos, em regime semestral, totalizando 10 períodos, com uma carga horária total de 4.216h. Desse total, o NCm corresponde a 69,3%, o NEf a 23,4% e o BSp a 7,3%, conforme Figura 4, a seguir. Distintamente das demais currículos analisados, a UFBA não dispõe de regime de seriação.

Figura 5. Estrutura curricular – UFBA



O NCm se estende até o sétimo semestre e cada período apresenta determinado foco com a temática geral do semestre:

- a) 1º semestre: campo científico e profissional: identidade e diversidade;
- b) 2º semestre: constituição do sujeito e suas bases biológicas;
- c) 3º semestre: constituição do sujeito e suas bases socio-culturais;
- d) 4º semestre: constituição do sujeito: desenvolvimento normal x patológico;
- e) 5º semestre: instrumentos para análise e intervenção;
- f) 6º semestre: diagnóstico, planejamento e intervenção em campos clássicos;
- g) 7º semestre: diagnóstico, planejamento e intervenção em campos clássicos.

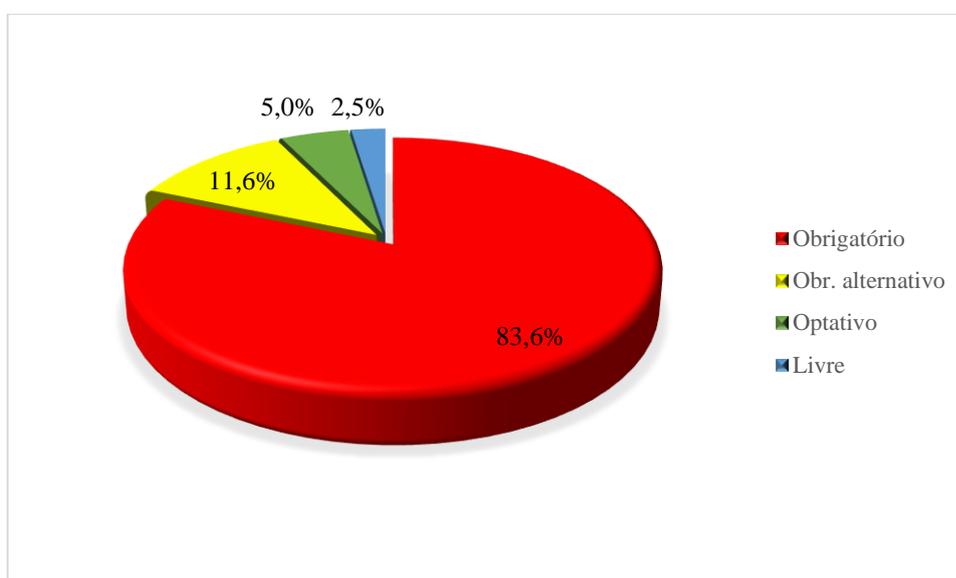
O NEf, inicia-se no oitavo período, com duas possibilidades de ênfase: *Psicologia e Atenção à Saúde* e *Processos de Gestão de Pessoas*. O projeto político-pedagógico, entretanto, não apresenta em detalhes as características e os objetivos de cada ênfase, o que pode indicar

que a sua composição obedece apenas a um arranjo de CCs afins, sem clara racionalidade. O BSp representa parcela pequena da formação, evidenciando reduzida abertura a atividades extracurriculares e conteúdos livres de outras áreas. O curso não exige trabalho de conclusão.

O currículo do curso, no que respeita à natureza dos CCs, compõe-se de 47 obrigatórios e 7 obrigatórios alternativos, totalizando uma carga horária de 3.910h, entre disciplinas, seminários e estágios, correspondendo a 92,8% da carga mínima total. Além disso, prevê 4,8% em CCs optativos e 2,4% em CCs livres, totalizando 4.216 h para integralização curricular.

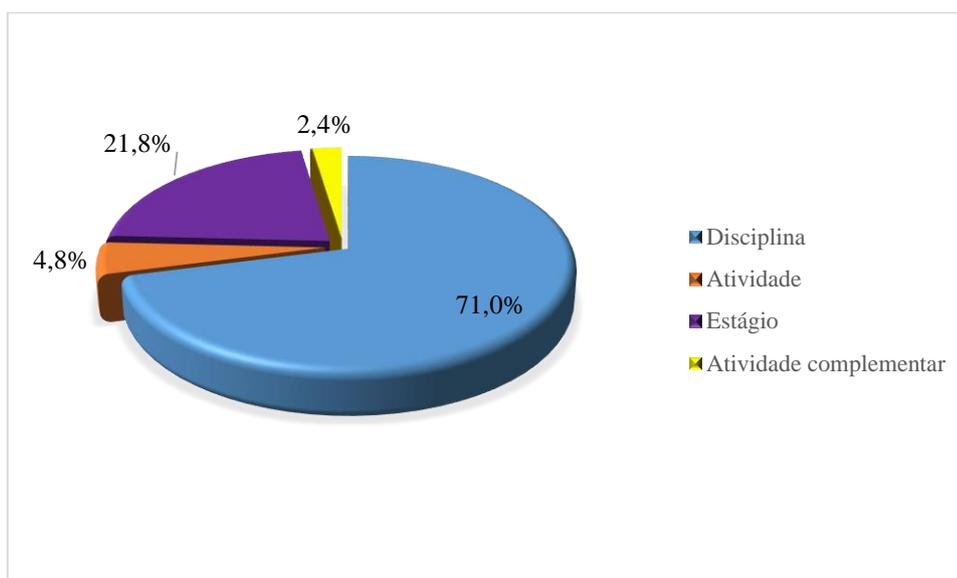
A UFBA apresenta um currículo fechado, com pouca carga horária optativa e livre, havendo amplo predomínio de CCs obrigatórios e obrigatórios alternativos.

Gráfico 18. Carga horária total por natureza de CC – UFBA



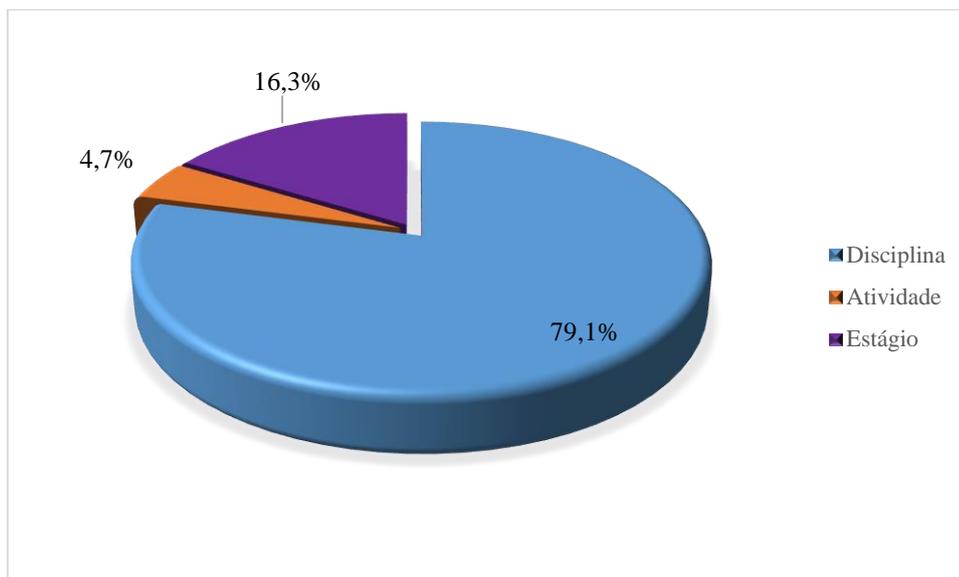
Em relação a modalidade, predominam disciplinas, com carga horária de 2.992h, havendo pouco espaço para atividades complementares. Os CCs de estágio, por sua vez, a despeito de estarem distribuídos no fluxo curricular desde o primeiro semestre até o último, conformam 918h, isto é, menos de $\frac{1}{4}$ da formação.

Gráfico 19. Carga horária total por modalidade de CC – UFBA



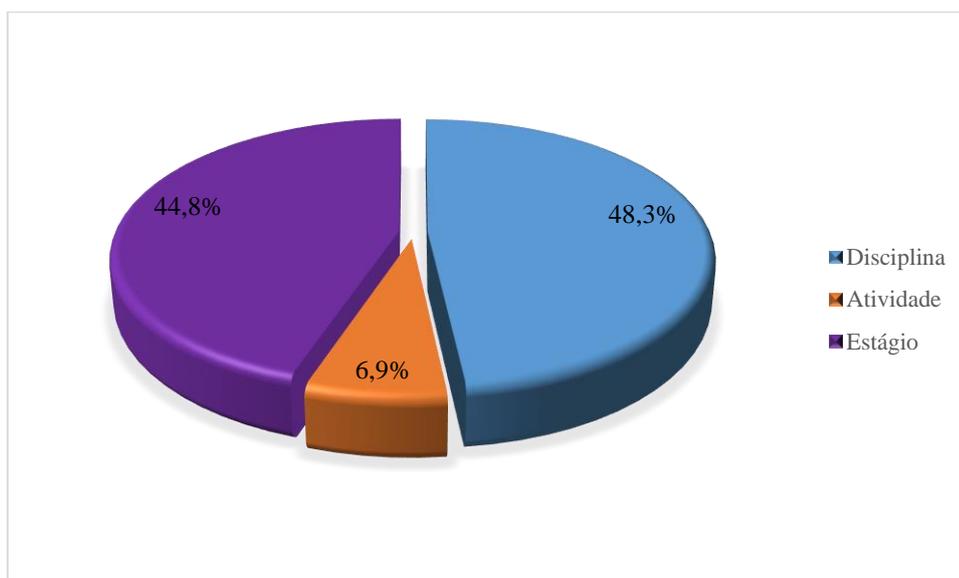
O NCm, com um total de 2.924h, é composto em sua maior parte por disciplinas (2.312h), e em menor proporção por atividades (136h) e estágios básicos (476h), distribuídos ao longo dos sete períodos iniciais, nos CCs Projeto Integrado de Trabalho – I a VII, os quais acompanham a temática do semestre e visam à promoção do contato com a realidade ocupacional.

Gráfico 20. Carga horária do Núcleo Comum por modalidade de CC – UFBA



O NEf totaliza 986h e concentra carga horária extremamente reduzida de atividades (68h) – basicamente um CC de seminários integrativos. A carga horária de disciplinas é equivalente à reservada para estágios específicos supervisionados, conforme opção de ênfase (442h).

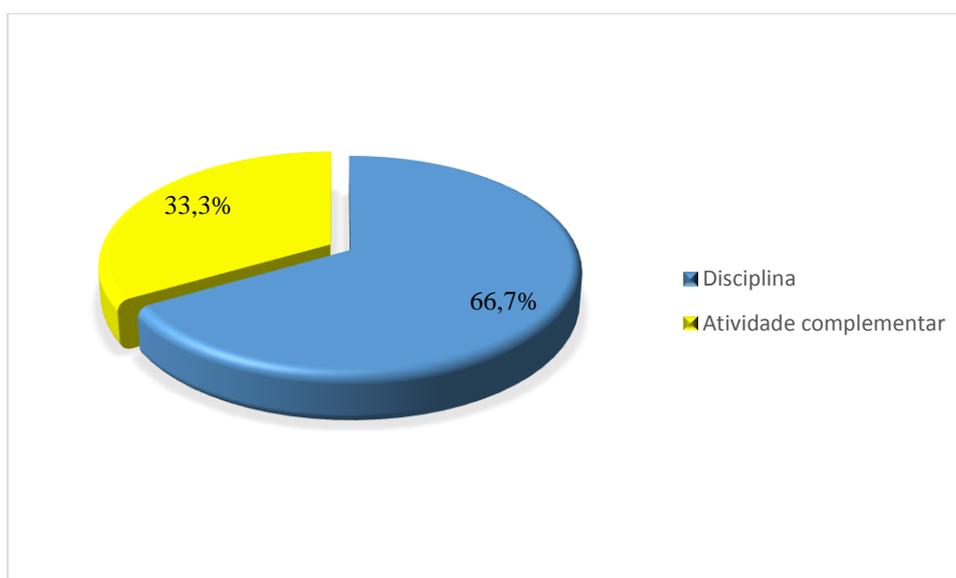
Gráfico 21. Carga horária do Núcleo de Ênfases por modalidade de CC – UFBA



Por sua vez, o BSp, em suas reduzidas 306h, engloba 102h de atividades complementares, compreendendo extensão, iniciação científica, entre outros, e 204h de disciplinas de caráter optativo (ver Gráfico 23, abaixo).

Se, por um lado, a presente estrutura curricular consegue difundir a prática profissional desde o primeiro momento, por outro, nota-se o predomínio da lógica disciplinar. Uma contradição que surge é a inexistência de pré-requisitos associada ao predomínio de CCs obrigatórios, de modo que a flexibilidade curricular existe apenas no sentido de escolher a ordem de inscrição no conjunto pré-determinado de CCs, havendo pouco espaço para a incorporação de atividades extracurriculares, de extensão, pesquisa etc. Ademais, a inexistência de pré-requisitos vem sendo contestada, havendo tendência à reformulação dessa política (UFBA, 2014b).

Gráfico 22. Carga horária do Bloco Suplementar por modalidade de CC – UFBA

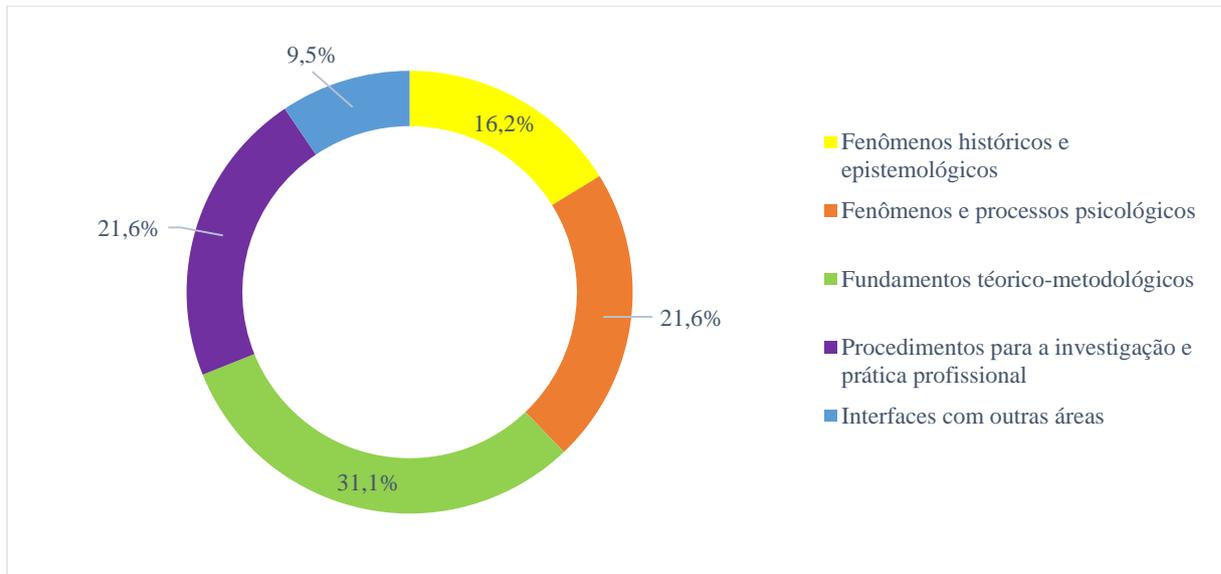


Foram analisadas apenas as disciplinas e atividades de caráter obrigatório. Desse modo, 2.516h do currículo estão previamente estabelecida em termos de conteúdo por suas respectivas ementas, equivalendo a 59,7% da carga horária total.

Observamos, na distribuição dos conteúdos entre os eixos sugeridos pelas DCNs, predominância de CCs voltados para fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia, totalizando 714h. Em seguida, investigação e prática profissional e os fenômenos e processos psicológicos aparecem como temáticas secundariamente mais focalizadas, com um total de

544h cada. Aos fundamentos histórico-epistemológicos, são reservados 408h, e, em posição de menor destaque, CCs de interface com áreas afins, com apenas 306h.

Gráfico 23. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UFBA



5.1.5. UFPA

O ano letivo na UFPA é dividido em quatro períodos, sendo o primeiro e o terceiro iniciados em janeiro e julho, respectivamente, com o mínimo de cem dias letivos, cumulativamente, e o segundo e o quarto, alternando-se entre o primeiro e terceiro períodos, com o mínimo de duzentos dias letivos, cumulativamente. O curso de Psicologia é ministrado no primeiro, segundo e quarto períodos.

Esse curso teve funcionamento autorizado em 1973, sendo, portanto, o mais recente entre os casos analisados. Atualmente, está vinculado à Faculdade de Psicologia, que integra o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, distanciando o curso das ciências biológicas e da área da saúde (UFPA, 2011).

Seu pressuposto básico é a integração ensino, pesquisa e extensão, incentivando a criação de mecanismos de desenvolvimento da atitude científica e para os problemas da nossa contemporaneidade. Como princípios do projeto político-pedagógico estão a garantia de flexibilidade e de espaço para diversidade, ensino voltado para o rigor da formação e adequação às finalidades da formação do psicólogo (UFPA, 2011).

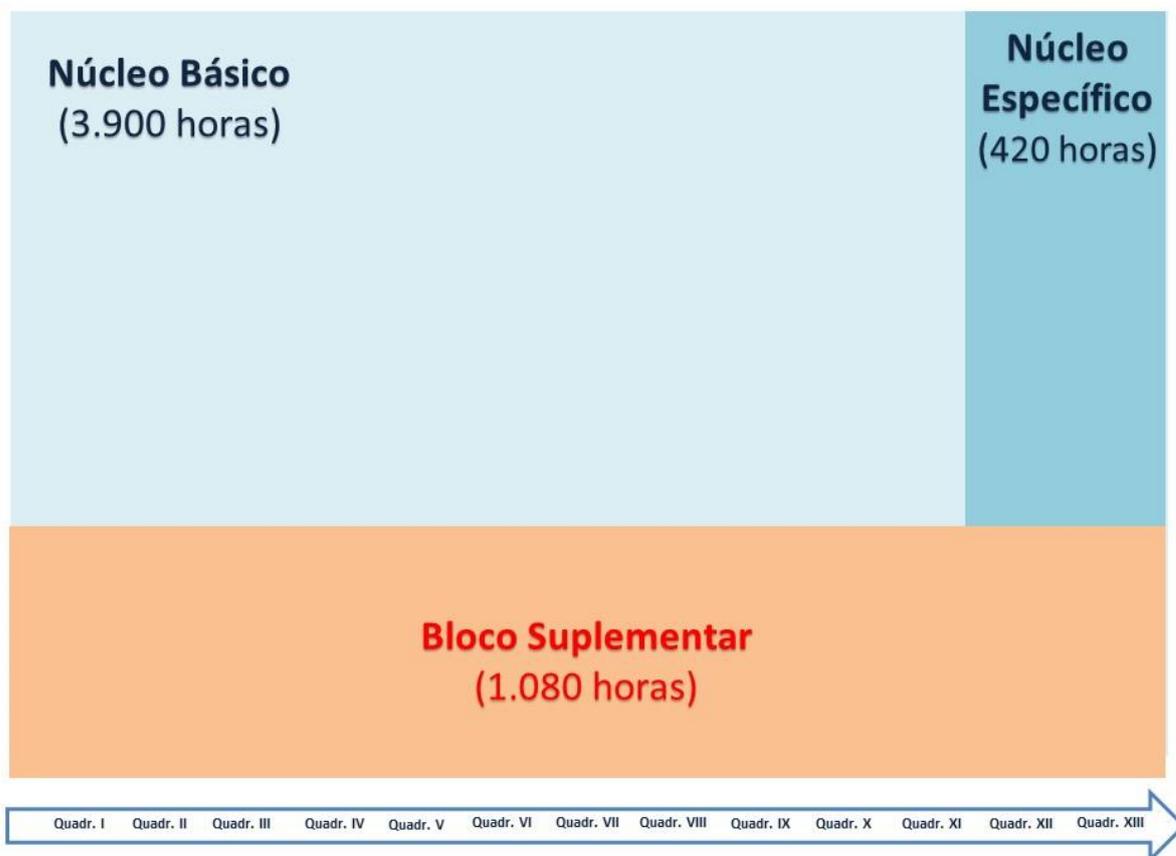
São objetivos do curso: enfatizar a diversidade teórico-metodológica; o exame crítico dos diferentes sistemas explicativos; produção do conhecimento nas áreas de ênfases: clínica, saúde, educação, pesquisa e trabalho; ofertar atividades curriculares inovadoras estimulando o debate nas áreas da ciência e da profissão, bem como modalidades de intervenção emergentes ou não convencionais; diálogo com outras profissões; qualificar para a intervenção crítica; processo contínuo de educação permanente.

Como as demais instituições, a UFPA adota regime linear, com entrada direta na formação profissional. Do ponto de vista da habilitação, a universidade segue as orientações postuladas nas DCNs, ofertando habilitação única de psicólogo, sem dispor da oferta da habilitação complementar de licenciatura.

A exemplo da UFGRS e da UFBA, a estrutura curricular da UFPA é tripartite, diposta em *núcleo básico* (NBs), *núcleo específico* (NEp) e *bloco suplementar* (BSp) . O NEp compreende cinco ênfases: processos clínicos, processos de atenção à saúde, processos de gestão, processos de investigação científica e processos educativos. O estudante deve optar por uma, sendo facultada a escolha de uma segunda ênfase.

O curso prevê duração de cinco anos, em regime quadrimestral, totalizando 13 períodos, com uma elevada carga horária total de 5.400h. Desse total, o NBs corresponde a 72,2%, o NEp a 7,8% e o BSp a 20%, conforme demonstra a Figura 5, a seguir.

Figura 6. Estrutura curricular – UFPA



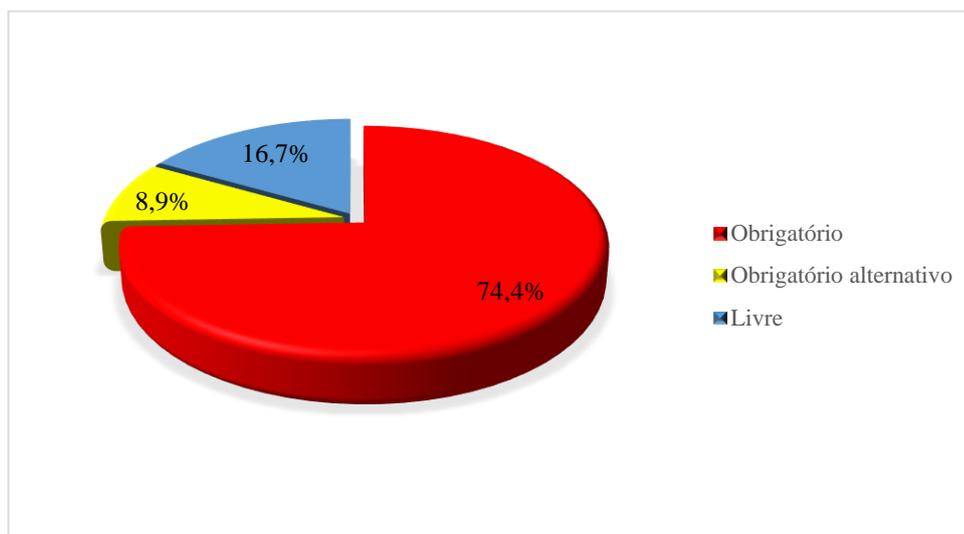
Distintamente das demais currículos analisados, a UFPA não dispõe do regime de matrícula por CCs, adotando em seu lugar o regime seriado, de modo que a inscrição é efetuada num bloco de CCs previstos para determinado período, que determinam o percurso acadêmico fixo a ser seguido pelo estudante.

No que respeita à natureza, o currículo está composto por 60 CCs obrigatórios e 5 CCs obrigatórios alternativos totalizando uma carga horária de 4.500h, entre disciplinas, estágios e trabalho de conclusão de curso. Além disso, prevê 900h de CCs livres, totalizando 5.400h para integralização curricular.

Como o curso prevê um regime seriado, dos 65 CCs obrigatórios e obrigatórios alternativos, os 58 CCs do segundo ao décimo terceiro período têm inscrição condicionada à aprovação nos CCs do período anterior. Em termos de carga horária, significa que 4.080h estão condicionadas pelo regime de pré-requisitos, correspondendo a 75,6% da carga horária total. Quando consideramos apenas os CCs obrigatórios, a razão aumenta para 90,7%.

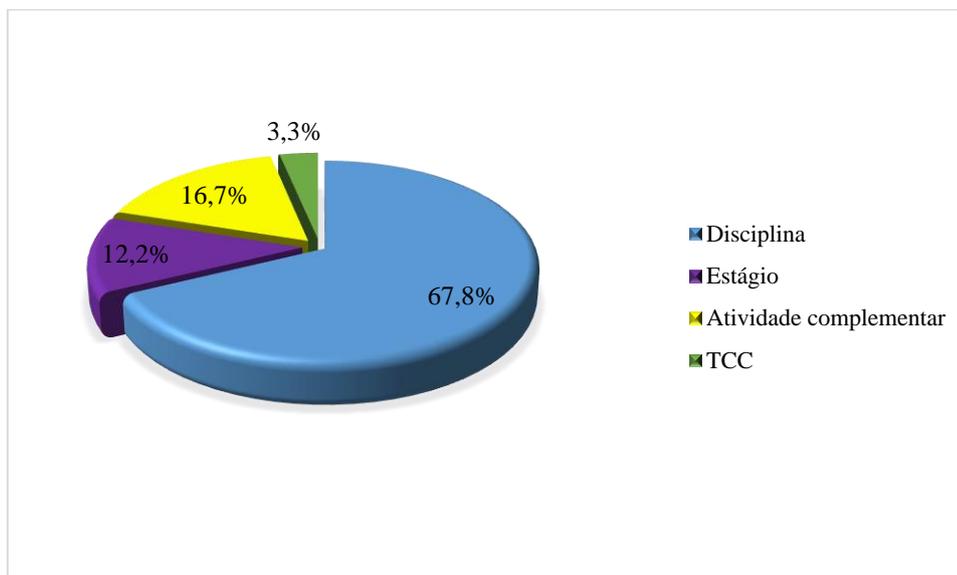
Não fosse a carga horária livre destinada a atividades complementares e extensão, os números revelariam um currículo totalmente engessado. Ainda assim, com apenas 16,7% de carga horária livre, a ser composta por atividades escolhidas pelos estudantes, o currículo da UFPA apresenta-se o menos flexível.

Gráfico 24. Carga horária total por natureza de CC – UFPA



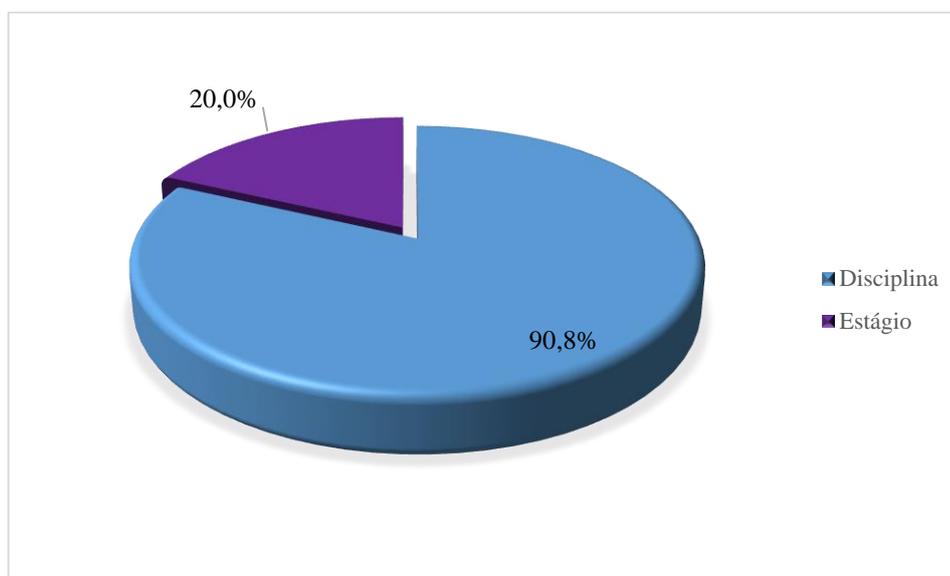
Com relação à modalidade, 3.660h são cursadas em disciplinas, 660h em estágio, 900h em atividades complementares e 180h em TCC. Ressalta-se a inexistência de CCs de atividades e predomínio de disciplinas com 67,7% da carga horária. Destaque-se também que não é cumprida a determinação das DCNs acerca da carga horária para estágio, tendo o curso destinado apenas 12,2% para este fim.

Gráfico 25. Carga horária total por modalidade de CC – UFPA



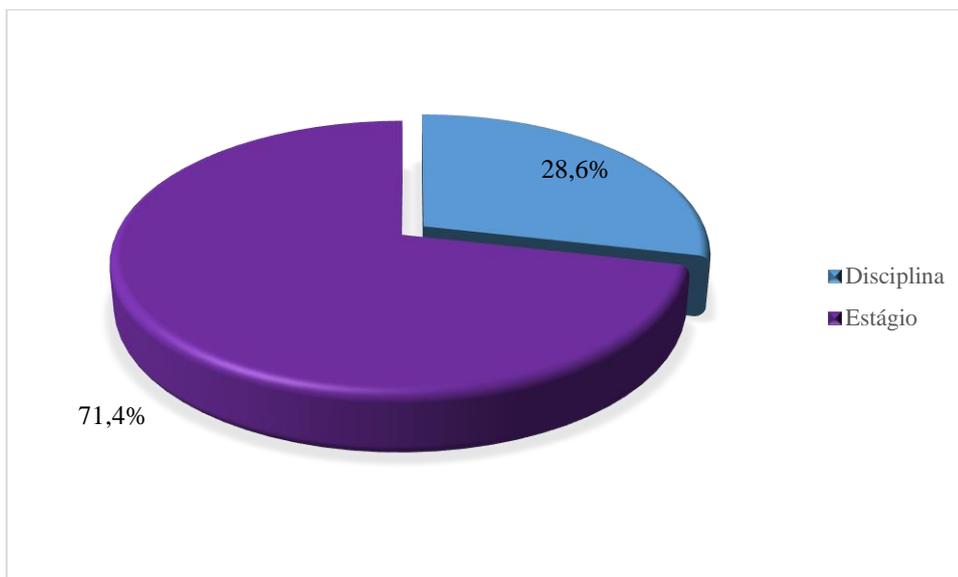
O NBs, rígido e disciplinar, representa a maior parte da formação, com um total de 3.900h, composto em sua quase totalidade por disciplinas (3540h). Completam-no os estágios básicos (360h), no terceiro, sexto, nono e décimo segundo períodos de curso.

Gráfico 26. Carga horária do Núcleo Básico por modalidade de CC – UFPA



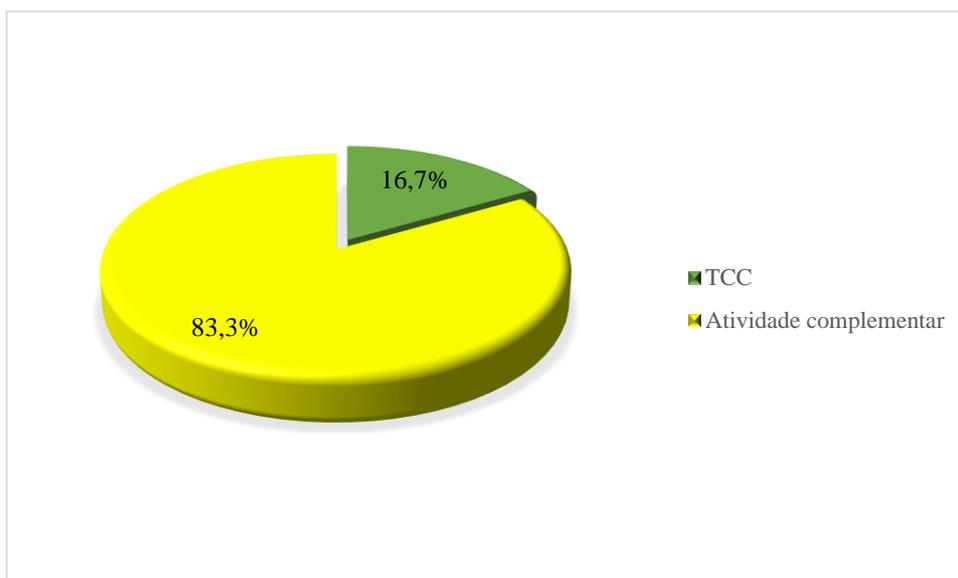
O NEp, totalizando apenas 420h, tem carga horária reduzida de disciplinas (120h), sendo a maior parte destinada aos estágios específicos supervisionados, conforme as ênfases escolhidas (300h).

Gráfico 27. Carga horária do Núcleo de Específico por modalidade de CC – UFPA



Já o BSp agrega, em suas 1.080h, além das atividades complementares (900h), o desenvolvimento do TCC (120h).

Gráfico 28. Carga horária do Bloco Suplementar por modalidade de CC – UFPA

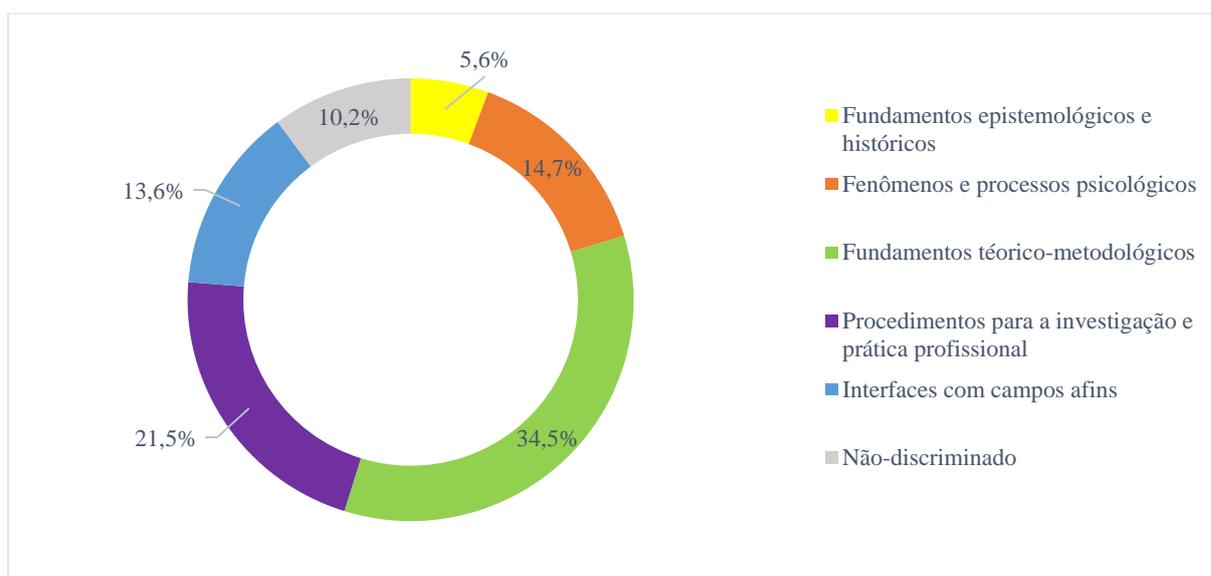


Na UFPA, 3.540h estão previamente estabelecidas em termos de conteúdo por suas respectivas ementas, equivalendo a 65,5% da carga horária total.

Na distribuição dos conteúdos entre os eixos sugeridos pelas DCNs, observamos predomínio de CCs em fundamentos teórico-metodológicos (1.220h). Em seguida, aparecem investigação e prática profissional (760 horas). Fenômenos e processos psicológicos dispõem de 520h. Há ainda 480h distribuídas entre CCs de interfaces com campos afins. Apenas 200h são orientadas para fundamentos epistemológicos e históricos. Ainda, um total de 360h não puderam ser alocados em algum dos eixos, devido à ausência de informação disponível nas ementas dos CCs.

Nota-se, foco nos CCs de treinamento profissional, estando aspectos teórico-metodológicos e histórico-epistemológicos em menor evidência, em comparação aos demais eixos. A interdisciplinaridade pode ser visualizada em 420h de CCs que apresentam áreas de interface.

Gráfico 29. Conteúdos curriculares de acordo os eixos epistêmicos – UFPA



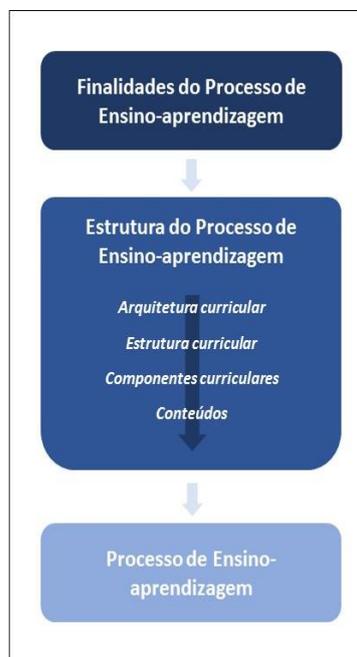
5.2. PANORAMA DA FORMAÇÃO

Para discutir alguns resultados da investigação, resgatamos aqui a noção de modelo de formação, pensando-a num contexto macrossocial, envolvendo regulamentações e diretrizes educacionais em nível de Estado, bem como aspectos culturais da sociedade. A partir desse modelo, o processo de formação pode ser dividido em distintos níveis: num primeiro nível, estão finalidades e objetivos do processo de ensino-aprendizagem; num segundo nível, a estrutura desse processo; e num terceiro nível, o processo em si, cada um deles agindo sobre o

outro, numa orientação descendente (ver Figura 6 abaixo). Tendo descartado este último nível, focalizamos a análise no primeiro, através de uma aproximação teórica, e no segundo, com o estudo empírico realizado.

Embora o objetivo do estudo não tenha sido realizar uma análise quantitativa dos dados levantados, julgamos imprescindível realizar algumas considerações acerca das relações entre os níveis.

Figura 7. Representação esquemática do Processo de Formação em Psicologia



Ao destacar o papel das finalidades do processo de ensino-aprendizagem, assumimos que elas balizam os demais níveis. Historicamente o ensino superior brasileiro se constitui como espaço de formação de recursos humanos para atuação na burocracia estatal e nas profissões liberais. Conforme colocamos anteriormente, esse fenômeno, designado por Freyre (1977) como bacharelismo, moldou a própria estrutura societal brasileira, conduzindo a uma distinção hierárquica: no topo da pirâmide, profissionais graduados, isto é, os bacharéis, e nas demais camadas os não-graduados exercendo ocupações comuns, em sua maioria não regulamentadas pelo Estado.

Atualmente, sendo o Brasil um país marcado por grandes desigualdades sociais, embora a posse de um diploma de graduação não garanta diretamente um espaço nas camadas da elite, simbolicamente representa distinção e concretamente condição de acesso a melhores salários e

ao acúmulo de capital econômico. Com isso, o ensino superior ainda guarda intrínseca relação com a habilitação profissional, de modo que a formação superior é em ampla medida profissionalmente orientada, tendo como objetivo treinamento e habilitação profissionais em certas carreiras. É razoável considerar que a estrutura do processo de ensino-aprendizagem é consequentemente orientada pela finalidade de formação profissional. Cursos de graduação tornam-se, então, espaços de treinamento para carreiras profissionais – Psicologia, Medicina, Direito, Engenharias, Arquitetura etc., pouco espaço estando reservado a uma formação generalista, cidadã, pautado em valores humanísticos.

Dessa forma, a análise da *arquitetura acadêmica* da estrutura do processo de ensino-aprendizagem em Psicologia permitiu confirmar a tendência ao arranjo linear, de tradição napoleônica. Somente a UFBA, das cinco IES analisadas, esboça uma tentativa de implementar regime de ciclos, conduzindo a um regime híbrido, com possibilidade de acesso direto ao CPL ou reserva de vagas para egressos dos BIs. Significa, portanto, que a escolha profissional precede e determina a escolha de um curso cujo propósito principal é dotar o egresso do conhecimento teórico e instrumentos metodológicos para o exercício de determinada profissão, evidenciando a lógica profissionalista que permeia a educação superior brasileira e valoriza o treinamento ocupacional anteriormente à própria educação geral.

No caso da Psicologia, é evidente que esse tipo de orientação vai de encontro ao incansável esforço da categoria em se distanciar do passado tecnicista, formando um profissional atuante na perspectiva de promoção da saúde, no combate às desigualdades sociais e na preservação dos direitos humanos. Ao pensarmos no preparo necessário para atuar em políticas públicas, esse viés profissionalista revela-se ainda mais deletério. Tomando como exemplo o psicólogo no SUS, a dificuldade de distanciamento das tradicionais práticas terapêuticas focadas no indivíduo em grande medida derivam, conforme apontado por Almeida Filho (2014), da falta de abertura à formação humanística e o excessivo pragmatismo profissional.

No que diz respeito à *estrutura curricular*, de modo geral, foi identificada uma matriz tripartite, composta de:

- a) núcleo comum, conferindo identidade nuclear para a formação por meio do desenvolvimento de competências e habilidades gerais básicas;
- b) núcleo de aprofundamento profissional, podendo ser alternativo, com opção entre ênfases curriculares, ou contingente, quando fica a cargo do estudante sua composição;

- c) bloco suplementar, correspondendo a um núcleo de atividades integralizadoras, que embora não sejam centrais à formação são consideradas importantes à ampliação do repertório intelectual, científico, artístico e cultural do estudante.

Abaixo, na Tabela 11, discriminamos a estrutura curricular dos cursos, bem como a carga horária de cada um deles, por eixo estruturante. Identificamos que a média da carga horária total é de aproximadamente 4.561h, um pouco acima do mínimo estabelecido pela legislação. Apenas a USP e a UFPA têm carga horária superior à média, esta última com um acréscimo de 35% em relação ao mínimo.

Tabela 11. Estrutura curricular dos cursos de Psicologia

Eixo	UFRGS		UnB		USP		UFBA		UFPA	
	Horas	%								
Núcleo Comum	2.130	51,8	1.800	42,6	3.710	76,5	2.924	69,4	3.900	72,2
Núcleo de Aprof. Profissional	1.260	30,7	600	14,2	1.140	23,5	986	23,4	420	7,8
Bloco Suplementar	720	17,5	1.830	43,3	-	-	306	7,3	1.080	20
Total	4.110	100	4.230	100	4.850	100	4.216	100	5.400	100

A carga horária média do núcleo comum é de 2.893h, nos extremos estando a USP bastante acima, com uma percentagem elevada da carga horária total (76,5%), e a UnB bastante abaixo, com um número bem mais reduzido (43,3%). Essa discrepância leva, em primeira mirada, a um estranhamento, conduzindo a um questionamento sobre a racionalidade do currículo de cada IES na distribuição de componentes considerados básicos. No entanto, convém lembrar que parece não haver um marco teórico que estabeleça claramente a divisão entre o que seria considerado propedêutico e o que apresentaria caráter mais profissionalizante.

A relativamente reduzida carga horária média do núcleo de aprofundamento profissional (881h) aponta para uma curiosa contradição: cursos com objetivo explicitamente voltado para formação profissional apresentam uma carga horária inferior ao eixo propedêutico. Significa, portanto, que há uma concentração de CCs considerados fundamentais, possivelmente focados em discussões teóricas, em detrimento de CCs mais aplicados. Subsiste, dessa forma, a despeito das orientações nas DCNs, o caráter conteudista da formação, que parece não ceder ao conceito de competências.

Sobre o núcleo profissionalizante, as DCNs sugerem a existência das ênfases curriculares, ponto que suscita polêmica nesse referencial normativo, cujas orientações são incorporadas nos cursos da UFBA, UFRGS e UFPA, ao passo que UnB e USP não as reconhecem, oferecendo ao estudante, em seu lugar, a possibilidade de um percurso acadêmico individualizado, sem conformação a um domínio específico.

Com uma carga horária média de 787h, o bloco suplementar, que pode ser tomado como indicador de abertura à interdisciplinaridade e flexibilidade curricular, apresenta enorme variação entre os cursos analisados, desde aproximadamente 20% do curso, no caso da UnB, até apenas 2,4%, no caso da UFBA, que exemplifica uma formação ensimesmada na Psicologia.

Identificamos, portanto, que a despeito de pequenas variações na estrutura curricular, esta permanece relativamente semelhante em todos os cursos, sendo diretamente modulados pela arquitetura linear. Por outro lado, com relação aos *componentes curriculares*, contrariamente à hipótese acerca da modelagem de instâncias inferiores pelas superiores, estas parecem variar menos em função da estrutura curricular do que de outras variáveis, não abordadas na pesquisa. Assim, embora admita-se, por exemplo, correlação entre estrutura curricular e natureza dos CCs – quanto mais flexível a estrutura, menor a carga horária obrigatória –, correlação semelhante entre estrutura e modalidade de CC parece não existir. A título de ilustração, a UnB, modelo de flexibilidade curricular, é também a IES como a maior percentagem de carga horária em disciplinas. De modo semelhante, a UFPA, que apresenta um viés disciplinar em seus CCs também reserva um espaço razoável para atividades complementares, como as de extensão.

Tabela 12. Natureza dos componentes curriculares dos cursos de Psicologia

	UFRGS		UnB		USP		UFBA		UFPA	
	Horas	%								
Obrigatório	3.030	73,7	1800	42,6	3.710	76,5	3.434	81,5	4.020	74,4
Obrigatório alternativo	480	11,7	600	14,2	-	-	476	11,3	480	8,9
Optativo	360	8,8	990	23,4	1.140	23,5	204	4,8	-	-
Livre	240	5,8	840	19,9	-	-	102	2,4	900	16,7
Total	4.110	100	4.230	100	4.850	100	4.216	100	5.400	100

Tabela 13. Modalidade dos componentes curriculares dos cursos de Psicologia

	UFRGS		UnB		USP		UFBA		UFPA	
	Horas	%								
Disciplina	2.280	55,5	3.120	73,8	3.000	61,9	2.992	71	3.660	67,8
Atividade	450	10,9	-	-	1.350	27,8	204	4,8	-	-
Estágio	1.020	24,8	630	14,9	500	10,3	918	21,8	660	12,2
TCC	120	2,9	-	-	-	-	-	-	180	3,3
Atividade complementar	240	5,8	480	11,3	-	-	102	2,4	900	16,7
Total	4.110	100	4.230	100	4.850	100	4.216	100	5.400	100

Sem querer constituir correlações estatisticamente fundamentadas entre os níveis, cumpre ressaltar que, de modo geral, disciplinas constituem a modalidade de CC por excelência, havendo pouco espaço para atividades, mais flexíveis, e as atividades complementares. Nesse particular, cabe uma pequena consideração, no entanto. Embora a modalidade CC seja um indicador de flexibilidade curricular e interdisciplinaridade, na prática uma disciplina, em função do método pedagógico utilizado pelo docente, pode apresentar abertura a campos e saberes afins, do mesmo modo como uma atividade complementar pode resguardar inclinação disciplinar. Isso possivelmente explica a ausência de CCs de modalidade atividade no currículo da UnB, um dos mais flexíveis, na medida em que disciplinas podem ser pedagogicamente conduzidas de maneira menos rígida e com aberturas.

Cumpra também algumas considerações com relação ao TCC. Classicamente um símbolo da finalização da graduação, em três dos cinco cursos, o TCC não figura, sendo exigido apenas pela UFRGS e UFPA. Ao buscar possíveis justificativas, encontramos no curso da UFBA quatro CCs destinados ao trabalho científico, em que os estudantes podem compensar teoricamente a ausência desse elemento na formação. No caso da USP e UnB, por sua vez, a tradição de pesquisa de ambas as instituições certamente justifica a opção pela não-obrigatoriedade do TCC, na medida em que os estudantes, ao longo da formação, encontram-se imersos num contexto acadêmico que inspira o engajamento em projetos de investigação.

Com relação aos estágios, observamos que duas instituições não cumprem o indicado pelas DCNs: mínimo de 15% de carga horária total destinada às experiências de prática profissional. Ao passo que os CCs de estágio, na UFPA e USP, contabilizam carga horária inferior ao estabelecido, a instituição gaúcha e a baiana chegam a exceder o percentual. A

UFBA apresenta estrutura curricular que viabiliza experiências de contato com a realidade ocupacional logo cedo, na medida em que o estágio básico está previsto do primeiro até o sétimo período, sendo os três últimos reservados aos estágios específicos.

Com relação às atividades complementares, com exceção da UFPA e UnB, esta modalidade de CC parece figurar meramente como exigência normativa, havendo, via de regra, pouco espaço para sua incorporação na integralização. Isto revela, além da pouca importância concedida a ações de extensão e projetos extracurriculares para a formação do futuro psicólogo, deficiência das IES em promover uma formação conectada com o mundo além da academia.

Por fim, no que tange aos *conteúdos*, informamos de antemão uma fragilidade da presente investigação, em função das limitações impostas pela técnica de análise documental. Ao contrário dos demais elementos do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos estão mais sujeitos às contingências específicas de cada processo pedagógico, o que necessitaria de outra abordagem metodológica que pudesse dar conta da dinâmica da sala de aula. Por essa razão, não foi possível realizar uma investigação aprofundada de cada CC. Além dessa questão metodológica, destacamos uma questão que diz respeito à racionalidade epistêmica. Nesse sentido, a despeito de termos nos deparado com CCs cuja classificação claramente apontava para um dos eixos propostos pelas DCNs, outros CCs, no entanto, resistiram à imediata categorização.

Tabela 14. Conteúdos dos cursos de Psicologia por eixo epistêmico

	UFRGS		UnB		USP		UFBA		UFPA	
	Horas	%								
FHE	270	11,4	180	10,5	315	9,2	408	16,2	200	5,6
FTM	360	15,2	870	50,9	900	26,3	714	28,4	1.220	34,5
FPP	540	22,8	360	21,1	1.050	30,7	544	21,6	520	14,7
PIP	780	32,9	210	12,3	555	16,2	544	21,6	760	21,5
ICA	420	17,7	420	17,7	600	17,5	306	12,2	480	13,6
Não-discriminado	-	-	-	-	-	-	-	-	360	10,2
Total	2.370	100	1.710	100	3.420	100	2.516	100	3.180	100

Os resultados apontam para a existência de articulação com outras áreas do conhecimento (eixo ICA) e um enfraquecimento do eixo FHE, em menor evidência em todas as IES. Já o eixo PIP apresenta variação grande entre as IES em termos de relevância para a formação. Os eixos FTM e FPP apresentam-se como sendo os mais desenvolvidos. Mais uma vez, destacamos a contradição no fato de um curso voltado para atuação profissional priorizar elementos teóricos em detrimento de conteúdos referentes a métodos e instrumentos para a atuação profissional. Longe de advogarmos a diminuição da importância dos eixos FTM e FPP, e reconhecendo-os como indispensáveis para o correto manejo das técnicas profissionais, indagamos, na verdade, se a carga horária tem sido suficiente para a formação numa área de conhecimento tão ampla, cheia de especificidades teórico-metodológicas e plural.

Em nosso entendimento, a grande questão repousa sobre um antigo dilema: formação básica *vs* formação especializada. Resgatando as considerações de Benkö (1964/1965), seria, portanto, o psicólogo um profissional ou um cientista? A resposta a esta interrogação é ponto de partida para qualquer discussão sobre a formação, o que não parece ter sido observado nas DCNs, na medida em que surge na proposta normativa um dispositivo peculiar e que tem gerado tanta polêmica: a instituição das ênfases curriculares.

Com a implementação desse artifício curricular, reconhece-se o psicólogo como um indivíduo polivalente capacitado para a pesquisa e atuação profissional, e ainda para o ensino da Psicologia. Dada essa diversidade de contextos de inserção profissional, bem como suas respectivas orientações teórico-metodológicas, surgem justamente as ênfases, como modo de compor uma pequena especialização ainda na formação graduada, embora esse caráter de particularização não seja admitido pelas DCNs. Observamos, dessa maneira, que no espaço de uma graduação com carga horária mínima de 4.000h, é esperada a formação de um profissional ao mesmo generalista e especializado, e com vocação científica, o que parece uma tarefa hercúlea.

Evidentemente, estamos longe de propor a segmentação na formação, isto é, caminhos distintos e diferenciados para o psicólogo-cientista e o psicólogo-profissional. Na verdade, o que chamamos psicólogo-cientista é um profissional com sólida formação básica, que apresente domínio dos referenciais teórico-metodológicos da Psicologia, clareza acerca de suas questões epistemológicas e habilidades de investigação, fundamentais tanto para o desenvolvimento de projetos de pesquisa quanto para a atuação profissional.

Nesse sentido, o impasse que apontamos remete a um problema maior que diz respeito ao próprio modelo de formação – finalidades e estrutura do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo arquitetura acadêmica e estrutura curriculares. A proposta que esboçamos, por meio de um olhar crítico aos modelos analisados, parece adequar-se bem a uma arquitetura acadêmica em regime de ciclos, a qual modulariza a formação, proporcionando base ampla, crítica e cidadã, num primeiro momento, e a profissionalização no momento posterior. Considerando que o regime de ciclos pode servir de etapa geral propedêutica, com o fomento de competências e conteúdos humanísticos, científicos-tecnológicos e artístico-culturais em primeira instância, a formação em Psicologia poderia ganhar muito iniciando-se num Bacharelado Interdisciplinar, para completar-se no segundo e terceiro ciclos, onde finalmente o estudante desenvolveria habilidades profissionais propriamente, conforme especialidades ou áreas de atuação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses 53 anos decorridos da regulamentação da profissão e da formação, mudou mais a sociedade que a educação superior. São perceptíveis a ampliação e a diversificação do campo de trabalho, implicando novos desafios ocupacionais e éticos. Hoje, a Psicologia talvez seja um dos cursos de graduação com maior diversidade de possibilidades de atuação, no que diz respeito às práticas profissionais. Se antes a atividade do psicólogo estava limitada à atuação clínica, escolar ou organizacional, tendendo para uma unificação de procedimentos, hoje o psicólogo atua nas mais variadas situações: em espaços comunitários, na atenção primária à saúde, na assistência social, nos contextos jurídicos, além da atuação em esporte, trânsito, em psicologia ambiental, em situações de catástrofe, e muitos outros espaços interdisciplinares.

O âmbito da formação, por sua vez, demorou a ajustar-se às novas configurações do exercício profissional que, desde a década de 1980, vinha sofrendo profundas transformações. Sendo organizada para produzir e transmitir conhecimentos dentro de pautas conhecidas e dominadas, a universidade – e podemos estender ao ensino superior, como um todo – é conservadora por natureza. Se por um lado, a formação superior é pautada em avanços científicos e tecnológicos, por outro também repete modos conservadores de reprodução social das elites. Em suas quatro décadas vigorando, o CM atuou como um dispositivo dessa engrenagem, tendo sido substituído por um referencial normativo que, embora apresente avanços, também mantém a reprodução social, porque não resolveu o problema da excessiva inclinação profissionalista da formação superior brasileira tal como herdada da matriz francos-lusitana de ensino superior baseado em faculdades.

As DCNs aumentaram a flexibilidade curricular, e em certa medida abriram caminho para o reconhecimento da pluralidade epistêmica da Psicologia, porém do ponto de vista da arquitetura acadêmica não representaram nenhum progresso. Também a estrutura curricular e os componentes curriculares permaneceram praticamente inalterados. Na prática, o núcleo comum se assemelha à antiga habilitação do bacharelado, e o núcleo de aprofundamento profissional à habilitação de psicólogo, a ênfase curricular representando talvez até mesmo um retrocesso ao implicar uma pequena e precoce especialização. Embora as DCNs tenham buscado a superação do paradigma disciplinar, as disciplinas permanecem a modalidade de CC mais difundida nos modelos de formação avaliados.

Na medida em que a arquitetura acadêmica permaneceu inalterada, também as finalidades da formação se mantiveram as mesmas, apesar das DCNs terem sido construídas com base numa retórica progressista, pelo menos nesse aspecto. Verificamos, portanto, um descompasso entre as demandas sociais nas quais a Psicologia é convocada a atuar, bem como o discurso construído acerca da formação, e a estrutura do processo de ensino-aprendizagem. Educar para os desafios da sociedade do século XXI requer uma transformação radical do processo de formação em seus três níveis: finalidade, estrutura e processo, revisão que a Psicologia parece não estar sendo capaz de operar.

Essa revisão necessita ser integral, sob o risco de não se apresentar efetiva caso parcial. A mudança em apenas um dos níveis não conduz a práticas verdadeiramente inovadoras, produzindo modelos híbridos que lutam para se sustentar, como é caso dos BIs na UFBA. Proponente da Universidade Nova, a UFBA não conseguiu modificar sua arquitetura acadêmica por completo, devido a divergências políticas dentro da própria universidade. Como resultado, os BIs foram implantados, desenvolvendo-se em paralelo aos CPL, porém com uma articulação controversa, prejudicada, entre outras razões, por uma ideologia disciplinar e profissionalista de educação superior impregnada no imaginário social e nas crenças individuais dos próprios sujeitos do processo educacional – professores e estudantes.

Tal ideologia se repete desde as primeiras faculdades e escolas profissionais criadas no século XIX, quando o modelo educacional profissionalista encontrou sólido terreno na homogeneidade político-ideológica dos grupos dominantes, produzindo um contexto em que a formação superior, restrita às camadas mais abastadas, conduzia ao diploma. Esta certificação oficial, academicamente legitimada, por sua vez rapidamente habilitava ao exercício das profissões liberais ou entrada nas carreiras do Estado, dotando esses indivíduos de subsídios que lhes permitia desde cedo sustentar posição de destaque na hierarquia social.

Logo, perseverava o *status quo*, através das estratégias de *reprodução social* (BOURDIEU, 1998a [1974]), em suas sequências ordenadas e orientadas de práticas de manutenção de determinado grupo. No caso nacional, os grupos profissionais que passaram a ganhar notoriedade a partir de meados do século XIX foram centrais a tais estratégias, bem como à própria formação do Estado e da sociedade brasileiros, de modo que entender a formação dos grupos profissionais é entender a própria formação dessa sociedade. A ascensão das profissões no Brasil, ganha relevos próprios, modelada pelo fenômeno do bacharelismo. Sobretudo no caso do bacharel em direito, o diploma não habilitava somente ao exercício da carreira profissional, mas estava associado ao ingresso na burocracia estatal, no funcionalismo

público ou na carreira política, bem como no jornalismo, na literatura, no magistério, em suma, no exercício do poder. Portar o diploma de bacharel, era alcançar uma casta que se legitimava por meio da posse desse título, como forma de distinção e estratégia de legitimação de dominação e de poder.

Reflexo do bacharelismo, uma característica que marca o fenômeno profissional no Brasil é o fato de que a obtenção dos direitos sociais está historicamente ligada à identidade profissional. Decorre daí um elemento ideológico central à estrutura societal do país, na medida em que “os grupos profissionais, no processo da construção da sua identidade e do seu lugar social, são elementos essenciais na configuração do padrão de relações sociais dominante no Brasil” (BARBOSA, M., 2003, p. 604).

Atualmente, mesmo os mecanismos da reprodução social operando de maneira levemente distinta, mais complexificada, numa relação não tão direta entre capital cultural e capital econômico, a finalidade profissional da educação superior insiste em despontar, operada com a permanência de uma arquitetura acadêmica voltada para tal, datada do século XIX. No caso da Psicologia, a proeminência do viés profissionalista acaba por provocar um efeito paradoxal: a formação profissional é sempre incompleta e deficitária. Por seu status ontológico particular, a polaridade entre ciência e profissão implica uma formação que desenvolva ambas as dimensões num intervalo reduzido de tempo. Ainda, as diversas possibilidades de atuação, teorias e métodos, transformam a formação de graduação num espaço de muitas possibilidades. Como afirma Figueiredo (1991, p. 202), a formação do psicólogo é tão polimorfa, que se traduz em dispersão e superficialidade, com “uma massa de alunos tão desorientada e indefinida quanto à própria ‘ciência’ que pretendem estudar e quanto a profissão que pretendem exercer”.

Esse panorama conduz a uma inevitável necessidade de especialização na pós-graduação *lato sensu*, que em grande escala encontra-se a cargo de instituições privadas que visam apenas ao lucro e compõem cursos de especialização de qualidade questionável, quase que exclusivamente conformados às tendências de mercado, com baixa carga horária e incipiente aprofundamento profissional. Ao fim e ao cabo, as lacunas e deficiências da graduação, salvo raros casos, não se preenchem da maneira mais adequada, em observância do rigor necessário à formação pós-graduada e às profissões que estão em contato direto com seres humanos.

Diante de um quadro de discussões relativamente ensimesmadas, propusemos uma outra via de análise, que pudesse abordar o impacto de defasagens crônicas do sistema de educação superior nacional sobre a formação em Psicologia, buscando caracterizá-la criticamente, a partir

de uma abordagem comparativa, tendo como objeto justamente a formação desenvolvida em instituições federais de ensino superior. Através de um estudo de casos múltiplos, objetivamos analisar a estrutura do processo de ensino aprendizagem, tendo como objetivos adjacentes investigar relações entre os níveis do processo de formação, identificar relações entre as dimensões do objeto-modelo e verificar a inserção da Psicologia como profissão na sociedade brasileira. Os principais resultados apontaram para a existência de uma estrutura de processo de ensino-aprendizagem anacrônica, não condizente com as especificidades ontológicas da Psicologia e apartado das expectativas acerca do papel das IES na formação profissional.

Acreditamos, portanto, que a formação em Psicologia deve ser revista em todas as dimensões do modelo proposto: desde seus marcos normativos aos métodos instrucionais dos componentes curriculares. Sinalizamos, sobretudo, para uma imprescindível revisão da arquitetura acadêmica, substituindo o tradicional arranjo linear por um regime de ciclos. Nesse sentido, toda a formação da Psicologia estaria assentada numa etapa humanizadora, formadora (no sentido da imersão na cultura) e propedêutica – o BI –, sendo completada numa segunda etapa que ofereça conteúdos estruturantes do campo psicológico e habilite à utilização de instrumentos e técnicas psicológicos indispensáveis à atuação profissional em qualquer contexto. Por fim, a profissionalização efetiva dar-se-ia num terceiro ciclo de formação especializada, conforme áreas de especialidade/atuação ou orientações teórico-metodológicas, em programas de residência e/ou mestrado profissional.

Por fim, destacamos que o tema da formação esteve sempre marcado pelo caráter ontológico de fronteira da Psicologia – entre Ciências Naturais e Sociais – pelos múltiplos aportes teórico-metodológicos na abordagem científica e pelas possibilidades de atuação profissional. Tal pluralidade, obliterada durante todo o período do CM, não se conseguiu encontrar uma formação correspondente, servindo os cursos de Psicologia quase que exclusivamente à formação de profissionais técnicos cujos serviços eram aproveitados por uma elite. É chegado o momento de uma mudança crítica neste cenário de conformismo e alienação, transformando-se tanto os modelos de formação quanto os efeitos sociais e políticos de constituição da Psicologia como um campo de saberes e práticas de fato engajado na emancipação do sujeito humano.

REFERÊNCIAS

ABADE, F. L. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 1, jun. 2005. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902005000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

ACHCAR, R. Introdução. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2014.

ALDEN, W. Endowment Chief to Exit at Harvard. **The New York Times**, S/I, 10 jun. 2014. Disponível em: http://dealbook.nytimes.com/2014/06/10/harvard-endowment-chief-to-step-down/?_php=true&type=blogs&r=0. Acesso em: 27 ago. 2014.

ALIMEHMETI, G.; HYSIA, X. Why the europeanization of Bologna is a curved road? Trying a response through the viable systems approach in reference to Albania. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 47, 2012. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812024603>. Acesso em: 28 jul. 2014.

ALISSON, E. USP é instituição que mais forma doutores no mundo. **Agência FAPESP**, S/I, 23 de fev. 2012. Disponível em: http://agencia.fapesp.br/usp_e_universidade_que_mais_forma_doutores_no_mundo/15203/. Acesso em: 22 abr. 2015.

ALISSON, E. Universidades brasileiras criam fundos de doações. **Agência FAPESP**, S/I, 28 de jan. 2014. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/18539>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, set/dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300004. Acesso em: 18 dez. 2013

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. M. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2009.

ALMEIDA FILHO, N. Uma UFBA nova para o século XXI. In: TOUTAIN, L. M. B.; SILVA, R. (Orgs.). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ALMEIDA FILHO, N. 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. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600019. Acesso em: 19 mar. 2014.

ALMEIDA FILHO, N. 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, 2014.

ALMEIDA FILHO, N.; CORIN, E.; BIBEAU, G. **Rethinking Transcultural Approach to Mental Health Research**. Manuscrito não-publicado, 1999.

ALMEIDA FILHO, N.; COUTINHO, D. Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 63, n. 1, jan. 2011. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252011000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 18 dez. 2013.

ALONSO, M. M.; KLINAR, D. Los psicólogos en Argentina. Relevamiento Cuantitativo 2012. In: V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornada de Investigación. 9º Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR, 2013, Buenos Aires, Argentina. **Los psicólogos en Argentina. Relevamiento Cuantitativo 2012**, Buenos Aires, Argentina, 2013. Disponível em: <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/CENSOPSILOGOS2010ar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

ALTBACH, P. **Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development**. Norwood: Ablex, 1998.

ALTBACH, P. The American Academic Model in Comparative Perspective. In: ALTBACH, P.; GUMPORT, Patricia; JOHNSTONE, Bruce. **In defense of American higher education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001.

ALTBACH, P. The dilemma of ranking. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 42, 2006.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, 2000.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. Epidemiology and the Bologna Saga. **Higher Education**, S/I, v. 48, n. 1, 2004.

AMEM, B. M. V.; NUNES, L. C. Tecnologias de Informação e Comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022006000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 set. 2013.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. How many psychologists are licensed in the United States? **Monitor of Psychology**, Washington, v. 45, n. 6, p. 13, 2014.

ANGELINI, A. Aspectos atuais da profissão de psicólogo no Brasil. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 26, n. 69, 1975.

ANGELINI, A. Da Psicologia na USP à criação do Instituto de Psicologia na USP. In: OTTA, E.; OLIVEIRA, P.; MANNINI, C. (Orgs.). 40 anos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: EdUSP, 2011.

ANGELINI, A.; DÓRIA, C. S. Contribuição para a formação básica do psicólogo. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 16-17, n. 47-50, 1964-1965.

ANTUNES, M. A. M. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 22, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2014.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

ARAUJO, S. F. O Lugar de Christian Wolff na História da Psicologia. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 11, n. 3, 2012. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1013/2960>. Acesso em: 28 jan. 2015.

ARAUJO, S. F. O Manifesto dos filósofos alemães contra a psicologia experimental: introdução, tradução e comentários. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v13n1/artigos/html/v13n1a18.html>. Acesso 28 jan. 2015.

ARAUJO, S. F. Bringing new archival sources to Wundt scholarship: the case of Wundt's assistantship with Helmholtz. **History of Psychology**, v. 17, n. 1, 2014.

ARAÚJO, U.; ARANTES, V. A. A. Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste. In: ARAÚJO, U.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

ARAÚJO, U.; SASTRE, G. Apresentação. In: ARAÚJO, U.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.1, mar. 2011.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100019. Acesso em: 18 dez. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA. Associação Brasileira de Psicotécnica. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, 1949. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/12786/11667>. Acesso em: 24 fev. 2014.

ATCON, R. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1966.

BACKMAN, C. **The Worlds of Medieval Europe**. New York: Oxford University Press, 2003.

BALLARINO, G.; PEROTTI, L. The Bologna Process in Italy. **European Journal of Education**, S/I, v. 47, n. 3, 2012.

BAPTISTA, M. T. D. S. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae – 1947-1974. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria (Org.). **Dicionário Histórico de Instituições da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2011. Disponível em: http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf. Acesso em: 19 mar. 2014.

BARBOSA, D. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000500008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2014.

BARBOSA, M. O. As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mai. 2014.

BARBOSA, R.; MARINHO-ARAUJO, C. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, A. V. B et al. Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2015.

BASTOS, A. V. B.; GOMES, W. Polaridades conceituais e tensões teóricas no campo da Psicologia: o falso paradoxo indivíduo/coletividade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 3, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2014.

BENKÖ, A. Formação profissional do psicólogo. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 16-17, n. 47-50, 1964-1965.

BENKÖ, A. Como se tem feito e como deverá ser feito o treinamento do Psicólogo Clínico? **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, abr/jun, 1970.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jan. 2015.

BERNARDES, J. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**, 2004, 207 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

BERNARDES, J. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, 2012, Número especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2014.

BERNARDINO, P.; MARQUES, R. Academic rankings: an approach to rank Portuguese universities. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2014

BERNASCONI, A. Are Global Rankings Unfair to Latin American Universities? **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 72, 2013. Disponível em: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6105/5348>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOAVENTURA, E. O contexto histórico nacional da educação superior na Bahia. In: BOAVENTURA, E. (Org.). **A construção da universidade na Bahia: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Sílvia Lane e o projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. esp. 2, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

BOLOGNA DECLARATION. **Joint declaration of the European Ministers of Education**. Bologna, 19 June 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf. Acesso em: 6 mai. 2014.

- BOTOMÉ, S. A quem, nós, psicólogos, servimos de fato? **Psicologia**, v. 5, n. 1, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Ed.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a [1974].
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Ed.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b [1979].
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Ed.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c [1980].
- BOURDIEU, Pierre. Classificação, Desclassificação e Reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Ed.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998d [1978].
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRANTE, T. Professions as Science-Based Occupations. **Professions & Professionalism**, S/I, v. 1, n. 1, 2011.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.825-A**, 1958. In: Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, v. 11, n. 3, 1958.
- BRASIL. **Lei nº 4.119**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo, 1962a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 6 mai. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 403** 1962b. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.
- BRASIL. **Lei Nº 5.540**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 1 abr. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.131**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 6 mai. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer nº 776**. Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer nº 072/02**. Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer nº 1.314**. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução nº 8**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7690&Itemid=>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução nº 5**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7692&Itemid=. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2014.

BUNGE, M. Teoria e Realidade. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CABRAL, A. C. M. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004 [1950].

CABRAL, A. C. M. Problemas da formação de psicólogos. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 5/6, n. 18-20, 1954.

CABRAL, A. C. M. Requisitos básicos da formação de psicologistas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 5, n. 1, 1953.

CALVO VÉLEZ, D. Modelos teóricos y representación del conocimiento, 2006, 389 f. Tese (Doutorado) – Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fsl/ucm-t29144.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2014.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/9049/8182>. Acesso em: 12 ago. 2014.

CARVAJAL VILLAPLANA, A. Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. **Revista Comunicación**, Cartago, v. 12, n. 1, 2002. Disponível em: <http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/view/1212/1118>. Acesso em: 5 jan. 2014.

CARVALHO, A. A profissão em perspectiva. **Psicologia**, S/I, v. 8, n. 2, 1982.

CARVALHO, A. Atuação psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 4, n. 2, 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2014.

CARVALHO, M.; ROCHA, N.; MORAES, E. Instituto de Psicologia. Memória histórica do Departamento de Psicologia, atual Instituto de Psicologia: sua constituição e desenvolvimento. In: TOUTAIN, L.; SILVA, R. (Orgs.). Ufba: do século XIX ao século XXI. Salvador: EDUFBA, 2011.

CARVALHO DA SILVA, A. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2015.

CASTAÑÓN, G. A. A Filosofia como fundamento e fronteira da psicologia. **Ciências Humanas e Sociais em Revistas**, Soropédica, v. 30, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanasesociais/rch/rch30%20n1/E%2010-18.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CASTAÑÓN, G. A. Psicologia como Ciência Moderna: vetos históricos e status atual. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a04.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CASTAÑÓN, G. A. O cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n.2, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n2/v12n2a16.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CASTELLS, M. **The Information Age – Economy, Society and Culture: The Rise of the Network Society**, v. 1. Oxford: Blackwell, 1996.

ÇEKEROL, Kamil; ÖZTÜRK, Öznur. Bologna Process and Anadolu University Open Education System. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, S/I, v. 64, 2012.

[CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. \(Orgs.\). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.](#)

CENTER FOR WORLD-CLASS UNIVERSITIES OF SHANGAI JIAO TONG UNIVERSITY, 2014. **Academic Ranking of World University**. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/pt/ARWU2014.html>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CENTOFANTI, R. Radecki e a Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 3, n. 1, 1982. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931982000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2014.

CEREZZO, A. C.; SILVA, J. Aos 93 anos, morre em Budapeste o Padre Antonious Benkö. **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia**. Disponível em: http://www.anpepp.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=148. Acesso em: 8 dez. 2014.

CHARLE, C. Patterns. In: RÜEGG, W. (Org.). **A History of the University in Europe: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries**, v. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

CHARLOT, B.; SILVA, V. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2014.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2015.

CHUA, W.; CLEGG, S. Professional closure. **Theory and Society**, v. 19, n. 2, 1990.

CLARK, B. **On Higher Education: selected writings – 1956-2006**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2008.

COATES, H. Universities on the Catwalk: Models for Performance Ranking in Australia. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 2, 2007.

COELHO, E. **As Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930**. Rio de Janeiro, Record, 1999.

COHEN, A.; KISKER, C. **The Shaping of American Higher Education: emergence and growth of the contemporary system**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

COIMBRA, C. M. R. Práticas “psi” no Brasil do “Milagre”: algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1999.

COM A PALAVRA, DUAS COORDENAÇÕES DE CURSOS. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 1, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931989000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 19 mar. 2014.

COMMAGER, H. The University and Freedom: "Lehrfreiheit" and "Lehrnfreiheit". **Journal of Higher Education**, S/I, v. 34, n. 7, 1963.

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS. **Ranking Web of Universities**. Disponível em: http://www.webometrics.info/en/About_Us. Acesso em: 22 abr. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. O programa de estudos sobre a formação e atuação do psicólogo: a história de um projeto/proposta de ação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro – construção de novos espaços**. Campinas: Átomo & Alínea, 1992

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Muito a comemorar, muito mais a fazer. **Jornal do Federal**, Brasília, n. 104, jan/ago, p. 4-15, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. A Psicologia brasileira apresentada em números. Disponível em: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Portal da Transparência. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/PortalComprasDiretasOEOrgaoSubordinado.asp?Ano=2014&CodigoOS=26000>. Acesso em: 25 abr. 2015.

COSTA, J. P. et al. A Produção Científica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2013/02/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

COSTES, N. et al. **Quality Assurance and Transprency Tools**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. Disponível em: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/QA%20and%20Transparency%20-%20Final.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

COULON, A. **A condição do estudante**. Salvador: EDUFBA, 2008

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate & Crítica**, São Paulo, n.5, 1975.

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: EDUNESP, 2007a.

CUNHA, L. A. **A Universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 2. ed. São Paulo: EDUNESP, 2007b

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: EDUNESP, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2015.

CUPANI, A.; PIETROCOLA, M. A relevância da epistemologia de Mario Bunge para o ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.19, 2002. Edição especial.

CURY, C. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Ridadávia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>. Acesso em: 23 jul. 2015.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizagem por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000300015. Acesso em: 10 jan. 2014.

D'AMORIM, M. A. Emprego e desemprego. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

D'AMORIM, M. A. Formação de psicólogos no Brasil – II. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan/mar, 1980.

[DAHLE, L. O. et al. ABP e medicina – desenvolvimento de alicerces teóricos sólidos e de uma postura profissional de base científica.](#) In: ARAÚJO, U.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

DECKER; I. R.; BOUHIJS, P. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino aprendizagem. In: ARAÚJO, Ulisses; SASTRE, Genoveva (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

DÍAZ-BARRIGA, F. TIC y competencias docentes del siglo XXI. In: CARNEIRO, R.; TOSCANO, J. C.; DÍAZ, T. (Orgs.). **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2009.

DIMENSTEIN, M. D. B. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

EATON, J. Rankings, new accountability tools and quality assurance. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. (Orgs.). **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

ENERMARK, S.; KJAERSDAM, F. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, U.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, 2006.

FEDERKEIL, G.; VAN VUGHT, F.; WESTERHEIJDEN, D. An Evaluation and Critique of Current Rankings. In: VAN VUGHT, F.; ZIEGELE, F. (Orgs.). **Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank**. Dordrecht: Springer, 2012.

FÉRES-CARNEIRO, T. Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – 1967-. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria (Org.). **Dicionário Histórico de Instituições da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf. Acesso em: 19 mar. 2014.

FERREIRA NETO, J. L. A atuação do psicólogo no SUS: análise de alguns impasses. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200013. Acesso em: 18 dez. 2013.

FERREIRA, A. A. L.; GUTMAN, G. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **Histórias da Psicologia: Rumos e percursos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013.

FERREIRA, A. A. L. A psicologia nos recursos aos vetos kantianos. JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **Histórias da Psicologia: Rumos e percursos**, 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013.

FIGUEIREDO, L. C. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FITZGERALD, T. Reading between the lines: documents and documentary analysis. In: COLEMAN, M.; BRIGGS, A. (Orgs.). **Research methods for educational leadership and management**, London: Sage Publications, 2007.

FLEXNER, A. **Medical Education in the United States and Canada**. New York: Carnegie Foundation for the Advance of Teaching, 1910.

FLEXNER, A. **Universities: American, English, German**. Oxford: Oxford University Press, 1930.

FRAME, M. Commercial Theatre and Professionalization in Late Imperial Russia. **Historical Journal**, S/I, v. 48, n. 4, 2005.

FRANCO, M. A. C. Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 12, jul/dez. 1985.

FREIDSON, E. **Professional Powers: A study of the institutionalization of formal knowledge.** Chicago: University of Chicago Press, 1988.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patriacado rural e desenvolvimento urbano**, 5ª ed., v. 2, tomo 2. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.

GARBEN, S. The Bologna Process: From a European Law Perspective. **European Law Journal**, S/I, v. 16, n. 2, 2010.

GARVEY, C. R. List of American Psychology Laboratories. **Psychological Bulletin**, S/I, v. 26, 1929.

GASPAR, R.; FERNANDES, T. Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2015.

GAUER, G.; GOMES, W. B. O curso da Reforma: Ensino de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a05v15n3>. Acesso em: 11 dez. 2014.

GIANGIÁCOMO, G. La Educación Superior en el Sector Educativo del Mercosur. Orígenes, propuestas e realizaciones. In: GIANGIÁCOMO, G. (Org.). **La Educación Superior en el Sector Educativo del Mercosur**, Remedios de Escalada: Editora de la Universidad Nacional de Lanús, 2009.

GIBBONS, M. et al. **The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies**, Londres: Sage, 1994.

GOEDEGEBUURE, L.; VAN VUGHT, F. Comparative higher education studies: The perspective from policy sciences. **Higher Education**, S/I, 32, n. 4, 1996.

GÓIS, C. W. L. Proposta de um caminho para a psicologia junto à classe oprimida: por uma psicologia popular. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 1984.

GOLDENBERG, J. P. Problemas gerais do exercício profissional – IV. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan/mar, 1980.

GOMES, W. Pesquisa e prática em psicologia no Brasil. In: YAMAMOTO, O.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.). **Construindo a psicologia brasileira: Desafios da ciência e da prática psicológica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMES, W.; SILVEIRA, A. C. Instituto de Psicologia da PUCRS e Organização Profissional. In: GOMES, W. (Org.). **Psicologia no Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Museu Virtual da Psicologia. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap6.htm>. Acesso em: 6 mar. 2014.

GOMIDE, P. I. C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

GONÇALVES, C. Profissões e mercados: notas de reflexão. **Fórum Sociológico**, n. 15/16, 2006. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65771/2/carlosgoncalvesprofissoes000186626.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

GONÇALVES, M.; PORTUGAL, F. T. Alguns apontamentos sobre a trajetória da Psicologia social comunitária no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

GUARESCHI, N. M. F. et al. A formação em Psicologia e o profissional da Saúde para o SUS (Sistema Único de Saúde). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2015.

GUARESCHI, N. M. F. et al. A avaliação psicológica, psicopatologia e as psicoterapias na formação do profissional de saúde para o SUS: um estudo dos currículos dos cursos de Psicologia. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2015.

GUMPORT, P. et al. **Trends in United States Higher Education from Massification to Post Massification**. Stanford: Stanford University, 1997. Disponível em: http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/1-04_massification.pdf. Acesso em: 23 jul. 2015.

GUZZO, R. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. esp., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2014.

HARRITS, G. Professional closure beyond state authorization. **Professions & Professionalism**, v. 4, n. 1, 2014.

HARVEY, D. **A Brief History of Neoliberalism**. New York: Oxford University Press, 2005.

HARVEY, L.; NEWTON, J. Transforming quality evaluation. **Quality in Higher Education**, London, v. 10, n. 2, 2004.

HASKINS, C. **The Rise of Universities**. New York: Henry Holt Company, 1923.

HAZELKORN, E. The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 2, 2007.

HAZELKORN, E. World-class universities or world-class systems? Rankings and higher education policy choices. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. (Orgs.). **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

HEINZE, T.; KNILL, C. Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. **Higher Education**, S/I, v. 56, n. 4, 2008.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].

HUTZ, C. S.; GAUER, G.; GOMES, W. Brazil. In: BAKER, David (Org.) **Handbook of History of Psychology: global perspectives**. New York: Oxford University Press, 2012.

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. O Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 1949. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/12765/11648>. Acesso em: 24 fev. 2014.

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. Curso de análise crítica dos métodos de exploração da personalidade. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1949. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/12789/11670>. Acesso em: 24 fev. 2014.

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. Cursos de extensão e aperfeiçoamento. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, 1951. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/13031/11911>. Acesso em: 24 fev. 2014.

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. Cursos de formação, extensão e aperfeiçoamento. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, 1952. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/13231/12132>. Acesso em: 24 fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

JACÓ-VILELA, A. M. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mar. 2014.

JACÓ-VILELA, A. M.; ESCH, C. F.; Coelho, D. A. M.; REZENDE, M. S. Os estudos médicos no Brasil no século XIX: contribuições à Psicologia. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 7, 2004. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos07/artigo09.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

JANOTTI, A. **Origens da universidade: a singularidade do caso português**. São Paulo: EDUSP, 1992.

JAPUR, M. A questão da formação profissional em Psicologia: delimitação de alguns parâmetros para a análise de um curso de Psicologia. **Psico**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 1994a.

JAPUR, Marisa. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 7, 1994b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000200005. Acesso em: 6 mai. 2014.

JAPUR, M. Formação em psicologia: análise dos aspectos estruturais de um curso de graduação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10-11, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X19960001000010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2014.

JARAUSCH, K. Graduation and Careers. In: RÜEGG, W. (Org.). **A History of the University in Europe: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries**, v. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

JASPERS, K. **The Idea of the University**. Boston: Beacon Press, 1959.

KERR, C. *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980*. Albany: State University of New York Press, 1991.

KERR, C. **The Uses of the University**. Cambridge: Harvard University Press, 1963.

KIVINEN, O.; RINNE, R.. Methodological Challenges for Comparative Research Into Higher Education. **Interchange**, S/I, v. 29, n. 2, 1998.

KODJAOGLANIAN, V. T. et al. Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2014.

KRANTZ, D. L. **Reconsidering history of psychology's borders**. *History of Psychology*, Washington, v. 4, n. 2, 2001.

LAŽETIĆ, P. Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actors dynamics. **European Journal of Education**, S/I, v. 45, n. 4, 2010.

LETA, J. Indicadores de desempenho, ciência brasileira e a cobertura das bases internacionais. **Revista USP**, São Paulo, n. 89, 2011. Disponível em: <http://rusp.scielo.br/pdf/rusp/n89/05.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

LEVEILLE, D. **Accountability in Higher Education: A Public Agenda for Trust and Cultural Change**, Research & Occasional Papers: A Report. Berkeley, 2006. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503070.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LIMA JÚNIOR, F. P.; CASTRO, D. A. B. **História das ideias filosóficas na Bahia** (século XVI a XIX). Salvador: CDPB, 2006. Disponível em:

http://www.cdpb.org.br/historia_das_ideias_filosoficas_na_bahia.pdf. Acesso em: 04 jul. 2014.

LIMA, M. **Atuação psicológica em serviços públicos de saúde em Salvador do ponto de vista dos psicólogos**, 2005, 304 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

LIMA, M.; BRITO, M.; FIRMINO, 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. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400014. Acesso em: 18 dez. 2013.

LIMA, R. A Psicologia comunitária no Rio de Janeiro entre 1960 e 1990. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

LINDBLAD, S; LINDBLAD, R. Transnational Governance of Higher Education: On Globalization and International University Ranking Lists. **Yearbook of the National Society of Education**, S/I, v. 108, n. 2, 2009.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2014.

LIU, N. C. The Academic Ranking of World Universities and its future direction. In: MAROPE, Mmantsetsa; WELLS, Peters; HAZELKORN, Ellen. **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

LOURENÇÃO VAN KOLCK, O. A formação e as funções do psicólogo clínico no Brasil. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 26, n. 69, 1975.

LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 23, n.3, jul./set. 1971.

LUCHINSKAYA, D.; OVCHYNNIKOVA, O. The Bologna Process Policy Implementation in Russia and Ukraine: similarities and differences. **European Educational Research Journal**, S/I, v. 10, n. 1, 2011.

MACEDO, J. P. et al. New Scenarios of Training in Psychology in Brazil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 32, n. 2, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2015.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2008000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 14 dez. 2013.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5, n. 1, mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722000000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2014.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2014.

MARGINSON, S. Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis. **Policy Futures in Education**, S/I, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/JEPF2.2004Marginson.pdf. Acesso em: 27 ago. 2014.

MARGINSON, S. Dynamics of national and global competition in higher education. **Higher Education**, S/I, v. 52, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/HEd_2006_national_and_global_competition.pdf. Acesso em: 27 ago. 2014.

MARGINSON, S. Global University Rankings: Implications in general and for Australia. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 29, n. 2, 2007. Disponível em: http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/JHEP&M2007CJHE_A_235058_O.pdf. Acesso em: 28 jul. 2014.

MARGINSON, S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 29, n. 3, 2008. Disponível em: http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/BJSE%202008.pdf. Acesso em: 28 jul. 2014.

MARGINSON, S. University rankings, government and social order: managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future. In: SIMONS, Maarten; OLSSSEN, Mark; PETERS, Michael (Orgs.). **Re-reading Education Policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

MARGINSON, S. The impossibility of capitalist markets on higher education. **Journal of Education Policy**, S/I, v. 28, n.3, 2013.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, S/I, v. 11, n. 3/4, 2007. Disponível em: http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/Marginson&VanDeWendeJSIEFallWinter07.pdf. Acesso em: 21 mar. 2014.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, S/I, v. 11, n. 3/4, 2007. Disponível em: http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/Marginson&VanDeWendeJSIEFallWinter07.pdf. Acesso em: 27 ago. 2014.

MAROPE, M.; WELLS, P. University Rankings: The Many Sides of the Debate. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (Org.). **Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2015.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2014.

MARTINS, C. B. Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions. **Análise Social**, Lisboa, n. 208, 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732013000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2015.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 8, n.14, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000100018. Acesso em: 10 dez. 2014.

MASETTO, M. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), São Paulo, v. 7, p. 01-20, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MASETTO, M. Inovação na Aula Universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597/22219>. Acesso em: 2 nov. 2014.

MASSIMI, M. A Psicologia dos Jesuítas: uma contribuição à história das idéias psicológicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2014.

MASSIMI, M. Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **Histórias da Psicologia: Rumos e percursos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

MCCULLOCH, G. **Documentary Research in Education, History and Social Sciences**. Lugar: Routledge, 2004.

MEDEIROS, J. G. O currículo como objeto de pesquisa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 1, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931989000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 19 mar. 2014.

MELLO, A.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2014.

MELLO, S. A formação profissional dos psicólogos: Apontamentos para um estudo. **Psicologia**, v. 1, n. 1, 1975a.

MELLO, S. Psicologia: características da profissão. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 26, n. 69, 1975b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, e-MEC. Sistema de Regulação do Ensino Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2015.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Suplemento 2. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2014.

MORAES, R. Educação Superior norte-americana (I) - a construção do sistema (1800-1980). **Cadernos CEDEC**, São Paulo, v. 111, 2012.

MORAES, R. Paradoxos de ensino superior norte-americano: uma nota de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, 2013.

NEAVE, G. The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education. **Educational Policy**, S/I, v. 17, n. 1, 2003.

NEWMAN, J. **The Idea of a University**: defined and illustrated. London: Basil Montagu Pickering, 1873.

NOVAKOVSKAYA, Y. V. The Bologna Process and the Russian Higher Education System. **Russian Journal of General Chemistry**, S/I, v. 83, n. 4, 2013.

NOWOTNY, H.; SCOTT, P.; GIBBONS, M. 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge. **Minerva**, S/I, v. 41, n. 3, 2003. Disponível em: <http://www.uni-klu.ac.at/wiho/downloads/nowotny.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, 2007. Edição especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2014.

NUNES, E. **Teias e Relações Ambíguas**: regulação e ensino superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.

NUNES, E.; CARVALHO, M. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100008>.

Acesso em: 18 dez. 2013.

O'DONOHE, W. The spell of Kuhn on psychology: An exegetical elixir. **Philosophical Psychology**, v. 6, n. 3, 1993

OLINTO, P. A Psicologia Experimental no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004 [1944].

OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 dez. 2013.

OLIVEN, A. C. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: MARTINS, C. B. (Org.). Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLSSSEN, M.; PETERS, M. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, Londres, v. 20, n. 3, 2005.

ORDORIKA, I.; LLOYD, M. A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. In: In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. **Rankings and Accountability in Higher Education**: Uses and Misuses. Paris: UNESCO, 2013.

ORDORIKA, I.; RODRÍGUEZ GÓMES, R. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 32, n. 129, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2010**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2010. 472 p. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2011**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2011. 497 p. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2012**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2012. 570 p. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf. Acesso em: 31 mar. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2013**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2013. 440 p. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2014**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2014. 570 p. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education-at-a-Glance-2014.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ORTEGA Y GASET, J. **Misión de la universidad y otros ensayos afines**, 2. ed. Madrid, Revista de Occidente, 1960.

OTTA, E.; OLIVEIRA, P.; MANNINI, C. A Graduação. In: OTTA, E.; OLIVEIRA, P.; MANNINI, C. (Orgs.). 40 anos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: EdUSP, 2011.

PARDO, M. B. L.; MANGIERI, R. H. C; NUCCI, M. S. A. Construção de um modelo para análise da formação profissional do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 18, n. 3, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931998000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2014.

PATTO, M. H. O Papel Social e a formação do psicólogo: Contribuição para um debate necessário. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 34, n. 82-83, 1982.

PAULA, J. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Revista de Extensão**, 2013. Disponível em: <http://www.dche.ufscar.br/extensao/Aextensouniversitriahistriaconceitoepropostas1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2015.

PECHAR, H. “The Bologna Process” A European Response to Global Competition in Higher Education. **Canadian Journal of Higher Education**, v. 37, n. 3, 2007. Disponível em: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/532/578>. Acesso em: 27 ago. 2014.

PEDERSEN, O. **First Universities**: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PEDRO, J. Three Missions of the Medieval University Centered on Social Reproduction and Transformation. **Synaesthesia Journal**, S/I, v. 1, n. 3, 2012.

PENNA, A. G. Formação de psicólogos no Brasil – I. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan/mar, 1980.

PENNA, A. G. **Repensando a Psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

PEREIRA, F. M; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722003000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

PÉREZ-MONTORO, M.; TAMMARO, A. M. Outcomes of the Bologna Process in LIS higher education: Comparing two programs in Europe. **The International Information & Library Review**, S/I, v. 44, n. 4, 2012.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

PETERSON, M. The Study of Colleges and Universities as Organizations. In: GUMPORT, P. (Org.). **Sociology of Higher Education: contributions and their contexts**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

PINHO, J. A. G.; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PIRES, A. C. T.; BRAGA, T. M. S. O psicólogo na saúde pública: formação e inserção profissional. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2015.

POPPE, A. R. S.; BATISTA, S. H. S. S. Formação em Psicologia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 4, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400016. Acesso em: 18 dez. 2013.

PORTES, J. R. M.; MAXIMO, C. E. Formação do psicólogo para atuar no sus: possíveis encontros e desencontros entre as diretrizes curriculares nacionais e as matrizes curriculares de um curso de psicologia. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 33, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2015.

PRATA-LINHARES, M.; MASETTO, M. Educación superior e innovación curricular: resultados de una investigación interinstitucional en red. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/17193/13783>. Acesso em: 02 nov. 2014.

PREITE SOBRINHO, W. Universidade de São Paulo diz não às cotas raciais. Carta Capital, 17 abr. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/universidade-de-sao-paulo-diz-nao-as-cotas-raciais-7882.html>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PUSSER, B.; MARGINSON, S. University Rankings in Critical Perspective. **The Journal of Higher Education**, S/I, v. 84, n. 4, 2013. Disponível em: [http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/Pusser&Marginson_2013\[1\].pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/Pusser&Marginson_2013[1].pdf). Acesso em: 21 mar. 2014.

RAIT, R. **Life in the medieval university**. Cambridge: Cambridge University Press, 1918.

RASERA, E.; BALAZ, F.; YAZLLE, C. O currículo oculto em psicologia: a experiência dos alunos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2015.

RASHDALL, H. **The Universities of Europe in the Middle Ages**: Salerno, Bologna, Paris, v. 1. Oxford: Clarendon Press, 1895.

RAUHVARGERS, A. Where Are the Global Rankings Leading Us? An Analysis of Recent Methodological Changes and New Developments. **European Journal of Education**, S/I, v. 49, n. 1, 2014.

RIBEIRO, D. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

RIBEIRO, M. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, S.; LUZIO, C. A. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682008000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2014.

ROCHA JÚNIOR, Armando. Das discussões em torno da formação em Psicologia às Diretrizes Curriculares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1144/852>. Acesso em: 6 mai. 2014.

ROCHA, M. N. D. **Educação Superior no Brasil: tendências e perspectivas da graduação em Saúde no século XXI**, 2014, 143 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

ROSAS, P.; ROSAS, A.; XAVIER, I. Quantos e quem somos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

ROZESTRATEN, R. A reestruturação do currículo do curso de graduação em psicologia: uma aplicação da tecnologia instrucional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, abr./jun. 1976.

RUÉ, J. Aprender com autonomia do ensino superior. In: ARAÚJO, U.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

RÜEGG, W. Themes. In: RÜEGG, W. (Org.). **A History of the University in Europe: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries**, v. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RUSSO, Jane. Uma leitura antropológica do mundo “psi”. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1999.

SAKS, M. Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. **Professions & Professionalism**, S/I, v. 2, n. 1, 2012.

SALGADO, C. Exposição de motivos nº 112, 1958. Ministério da Educação e Cultura. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, 1959.

SALLUM JR., B.; KUGELMAS, E. O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, dez. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2014.

SALMERON, R. **A Universidade Interrompida**: Brasília 1964-1965. Brasília: Editora UnB, 2007.

SALMI, J. If ranking is the disease, is benchmarking the cure? 2013. In: MAROPE, Mmantsetsa; WELLS, Peters; HAZELKORN, Ellen. **Rankings and Accountability in Higher Education**: Uses and Misuses. Paris: UNESCO, 2013.

SALMI, J.; SAROYAN, A. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 2, 2007.

SANTOS, B. S. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, 1989. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF. Acesso em: 10 out. 2014.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**: o Social e o Político na Pós-Modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Séc. XXI**: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. [A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna](#), **Revista Crítica de Ciências Sociais**, S/I, v. 72, 2005.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA-FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, F. S; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade**. Coimbra/Brasília: Imprensa da Universidade de Coimbra/Editora UnB, 2012.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHMIDT, M.; SOUZA, M. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) – 1969-. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria (Org.). **Dicionário Histórico de Instituições da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em:

http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf. Acesso em: 23 jul. 2015.

SCHNEIDER, E. Normas para unificação de um terminologia básica em Psicotécnica. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, 1955. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/viewFile/13682/12582>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SCOTT, J. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. **The Journal of Higher Education**, v. 77, n. 1, 2006. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/jhe/summary/v077/77.1scott.html>. Acesso em: 10 Out. 2014.

SCOTT, P. Ranking higher education institutions: a critical perspective. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

SEMINÉRIO, F. Formação de psicólogos no Brasil – V. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan/mar, 1980.

SILVA, D. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 50, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292007000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2014.

SILVA, M. **A emergência da cultura psicológica na Bahia: do pré-psiquiatria ao pós-psicanalítico, cursos e percursos de uma trajetória**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde Comunitária, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

SOARES, A. R. A Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. esp., dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SOTTO-MAIOR, F. Endowments no Brasil: a importação de uma estratégia de sustentabilidade. **Revista de Direito do Terceiro Setor**, S/I, n. 10, 2011. Disponível em: http://docs.comparacaodefundos.com/endowments_no_brasil_a_importacao_de_uma_estrategia_de_sustentabilidade.pdf. Acesso em: 23 jul. 2015.

SOUZA, M. P. R.; BASTOS, A. V.; BARBOSA, D. Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2015.

SOWTER, B. Issues of transparency and applicability in global university rankings. In: MAROPE, Mmantseta; WELLS, Peters; HAZELKORN, Ellen. **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, dez. 2003. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2014.

SPOSATI, A. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. In: VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 2002, Lisboa, Portugal. **Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio**. Lisboa, Portugal, 2002. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0044509.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

ŠTECH, S. The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education. **Pedagogický Časopis**, S/I, v. 2, n. 2, 2011.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 111, jul./set. 1968.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil** – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TELEGINA, Galina; SCHWENGEL, Hermann. The Bologna Process: perspectives and implications for the Russian university. **European Journal of Education**, S/I, v. 47, n. 1, 2012.

THOMAZ, P.; ASSAD, R.; MOREIRA, L. Uso do Fator de impacto e do índice H para avaliar pesquisadores e publicações. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 96, n. 2, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X2011000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2015.

TIANA FERRER, Alejandro. The Impact of Bologna Process in Ibero-America: prospects and challenges. **European Journal of Education**, S/I, v. 45, n. 4, 2010.

TIGHT, M. Discipline and methodology in higher education research. **Higher Education Research & Development**, S/I, v. 32, n. 1, 2013.

TIMES HIGHER EDUCATION. World University Rankings. Disponível em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking/range/201-225>. Acesso em: 22 abr. 2015.

TOURINHO, E. Z.; CARVALHO NETO, M. B. As fronteiras entre a Psicologia e as Técnicas Alternativas: Algumas considerações. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia no Brasil: Direções Epistemológicas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1995.

ULUP, L.; BARBOSA, R. A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100018>. Acesso em: 18 dez. 2013.

UNITED NATIONS EDUCATION, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. tomo I,

Paris: UNESCO, 1998. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia**, Brasília, 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Anuário Estatístico 2014 (2009-2013). Disponível em: http://www.dpo.unb.br/documentos/anuario/Anuario_2014.pdf. Acesso em: 22 abr. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **USP é responsável por 22% dos programas de pós-graduação com melhor avaliação pela Capes**, 26 dez. 2013. Disponível em: <http://www5.usp.br/38069/usp-e-responsavel-por-22-dos-programas-de-pos-graduacao-com-melhor-avaliacao-pela-capes/>. Acesso em: 22 abr. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário Estatístico**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>. Acesso em: 22 abr. 2015.

[UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular 2015.](#)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Projeto Político do Curso de Graduação em Psicologia, 2011. Disponível em: <http://www.faculdadepsicologia.ufpa.br/PPP%20-%20VERS%C3%83O%20APROVADA%20PROEG%20MAIO%202011%20PROTOCOLADA%20e%20revista%20em%2004dejulhode2011.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em números** - Especial 60 anos. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Especial%2060%20Anos.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Estatuto e Regimento Geral, 2010. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em números 2014**. Disponível em: [http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA%20em%20numeros%202014%20ano%20base%202013%20\(1\).pdf](http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA%20em%20numeros%202014%20ano%20base%202013%20(1).pdf). Acesso em: 22 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Esclarecimentos sobre o orçamento da UFBA**, 2014a. Disponível em: http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/esclarecimento_sobre_orcamento_ufba.pdf. Acesso em: 22 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório Final da Comissão de Avaliação de Currículo do Curso de Graduação em Psicologia**, 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Estatuto da Universidade Federal do Pará**, 2006. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto/estatuto.pdf. Acesso em: 25 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político do Curso de Graduação em Psicologia**, 2011. Disponível em: <http://www.faculdadepsicologia.ufpa.br/PPP%20-%20VERS%C3%83O%20APROVADA%20PROEG%20MAIO%202011%20PROTOCOLADA%20e%20revista%20em%2004dejulhode2011.pdf>.

[%20VERS%C3%83O%20APROVADA%20PROEG%20MAIO%202011%20PROTOCOLADA%20e%20revista%20em%2004dejulhode2011.pdf](#). Acesso em: 25 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Belém, 2011. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_ aprovado_final.pdf. Acesso em: 25 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA em números: ano base 2013**. Belém, 2014. Disponível em: <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/>. Acesso em: 25 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia**, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicologia/graduacao/cpsicologia/curso-de-psicologia-2013-habilitacao-psicologo/projpoliticipedag-psicologia>. Acesso em: 23 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **UFRGS em números, 2015**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros>. Acesso em: 22 abr. 2015.

VAN DER WENDE, M. Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. In: SMART, J. **Higher Education: Handbook of Theory and Research**, v. 23, 2008.

VAN VUGHT, F.; WESTERHEIJDEN, D. Transparency, Quality and Accountability. In: VAN VUGHT, Frans; ZIEGELE, Frank (Orgs.). **Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank**. Dordrecht: Springer, 2012.

VAN VUGHT, F.; WESTERHEIJDEN, D.; ZIEGELE, F. Introduction: Towards a New Ranking Approach in Higher Education and Research. In: VAN VUGHT, Frans; ZIEGELE, Frank (Orgs.). **Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank**. Dordrecht: Springer, 2012.

VAN VUGHT, F.; ZIEGELE, F. **Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking**, Final Report, Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment, CHERPA-Network, 2011. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/multirank_en.pdf. Acesso em: 27 ago. 2014.

VAN VUGHT, F.; ZIEGELE, F. U-Multirank: a user-riven and multi-dimensional ranking tool in global higher education and research. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

VASCONCELOS, Regina. Problemas gerais do exercício profissional – III. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan/mar, 1980.

VEIGA, A.; AMARAL, A.; MENDES, A. Implementing Bologna in Southern European countries: Comparative analysis of some research findings. **Education for Chemical Engineers**, S/I, v. 3, 2008.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2014.

VIDAL, F. Configurações da Psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **Histórias da Psicologia**: Rumos e percursos, 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

VOEGTLE, E.; KNILL, C.; DOBBINS, M. To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education policies. **Higher Education**, S/I, v. 61, n. 1, 2011.

VUKASOVIC, M. Change of higher education in response to European pressures: conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. **Higher Education**, S/I, v. 66, n. 3, 2011.

WARD, D. Academic Values, Institutional Management and Public Policies. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 2, 2007.

WEBER, S, CARRAHER, T. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. **Psicologia**, S/I, v. 8, n. 1, 1982.

WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 5, n. 2, 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931985000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2014.

WILSON, S. Professional closure: constructing the image of New Zealand nursing 1880-1940. **Nursing Praxis in New Zealand**, S/I, v. 13, n. 1, 1998.

WITTE, J.; HUISMAN, J.; PURSER, L. European Higher Education Reforms in the Context of the Bologna Process: How did We Get Here, Where are We and Where are We Going? In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION, OECD. **Higher Education to 2030**, v. 2, Globalisation. OECD Publishing, 2009.

WITZ, A. Patriarchy and Professions: The Gendered Politics of Occupational Closure. **Sociology**, v. 24, n. 4, 1990

XAVIER, L. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mai. 2015.

YAĞCI, Yasemin. A Different View of the Bologna Process: the case of Turkey. **European Journal of Education**, S/I, v. 45, n. 2, 2010.

ZABALZA, M. **La enseñanza universitária**: el escenarios y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2002.