

PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFBA

Denise Coutinho

Universidade Federal da Bahia

Monica Lima de Jesus

Universidade Federal da Bahia

Resumo

Neste trabalho, analisam-se percepções construídas pelos egressos do Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades (BI-H) na transição para o curso de Psicologia da UFBA a respeito da preparação e acesso à universidade e à experiência de ser estudante do BI. O modelo metodológico é o estudo de caso, sendo o caso a primeira turma de egressos de 2012. Foram entrevistados individualmente todos os 13 egressos daquela turma. Observou-se a importância atribuída à entrada no BI para escolha profissional, apesar do desconhecimento inicial sobre a proposta do BI, sua dinâmica e funcionamento. A experiência de ser estudante BI despertou o interesse pela formação interdisciplinar e o seguimento desse interesse na formação profissionalizante. Em que pesem os desafios do novo desenho curricular, a formação interdisciplinar foi percebida como positiva por todos os participantes e o crescimento pessoal-acadêmico gerado no BI foi reconhecidamente valorizado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Formação do Psicólogo; Educação Superior.

PERCEPTIONS OF INTERDISCIPLINARY BACHELORS ENTERING THE PSYCHOLOGY MAJOR AT UFBA

Abstract

We analyze perceptions constructed by undergraduate alumni of the Interdisciplinary Bachelor (BI) in Humanities during their transition to the Psychology major at UFBA, in regards to preparation and university entry as well as their experience as BI students. Taking the methodological model of Case Study, we interviewed entire class of 2012, formed by 13 individuals. The access to systematized psychological thinking before entering the psychology course was a positive experience. In addition, we noted that BI fulfills a socio-institutional function for professional choice consistent with the choice of a Psychology major. The Interdisciplinary Degree is described as a successful preparation for psychological theory. Despite the challenges brought on by the new curricular design, all subjects of the investigation reported a positive perception of interdisciplinary formation.

Keywords: Interdisciplinarity; Psychologist Training; Higher Education.

PERCEPCIONES DE LOS EGRESADOS DEL GRADO INTERDISCIPLINARIO EN EL CURSO DE PSICOLOGÍA EN LA UFBA

Resumen

Analizamos percepciones construidas por estudiantes egresados del Grado Interdisciplinario en Humanidades durante su transición a la carrera de Psicología en la UFBA, en lo que respecta a la preparación y ingreso universitario, así como su experiencia como estudiantes de BI. Tomando el modelo metodológico de Estudio de Caso, hemos entrevistado a toda la clase de 2012, formada por 13 individuos. El acceso al pensamiento psicológico sistematizado antes de entrar en el curso de psicología fue una experiencia positiva. El BI cumple una función socio-institucional para la elección profesional consistente con la elección de una formación de Psicología. El Grado Interdisciplinario se describe como una preparación exitosa. A pesar de los desafíos planteados por el nuevo diseño curricular, la formación académica interdisciplinaria ha sido percibida como positiva por todos los sujetos de esta investigación.

Palabras clave: Interdisciplinaridad; Formación del Psicólogo; Educación Superior.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, inicia-se um processo de expansão e democratização da educação superior no Brasil. Alguns programas do referido processo “sugerem em seus enunciados a democratização do nível superior de escolaridade como forma de promover inclusão e justiça social” (Arruda, 2011, p. 502). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é um deles e teve como efeito a construção de novas universidades federais entre os anos de 2003 e 2010.

Entre as dimensões propostas pelo REUNI, destacamos, para o presente artigo, as premissas da reestruturação acadêmico-curricular: diversidade das modalidades de graduação, preferencialmente com a superação da profissionalização precoce e especializada, e a implantação de regimes curriculares e sistemas de ciclos, possibilitando a construção de itinerários formativos singulares e diversificados (Lima, Coutinho, Andrade & Lopez, 2016). Apesar dos embates gerados em torno da implementação do REUNI, todas as 45 universidades federais existentes à época aderiram ao Programa. As novas foram criadas a partir de tais dimensões, ainda que com variações significativas em relação ao modo de operacionalizá-las.

A formação superior profissionalizante, fortemente marcada por referenciais cartesianos da disciplinaridade e fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, por práticas associadas estritamente a cada exercício profissional, vem sendo exaustivamente criticada de forma mais efetiva no âmbito da reestruturação do sistema universitário europeu, conhecido como Processo de Bolonha (Sousa Santos & Almeida-Filho, 2008).

Visando reformar a estrutura curricular brasileira de cursos de graduação, a criação do Bacharelado Interdisciplinar (BI) foi a principal estratégia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para cumprir as metas do REUNI. O BI pretende produzir um novo cidadão, capaz de estender sua experiência para

além da sala de aula e da educação formal. Nos documentos orientadores do curso, notam-se os princípios que também dirigiram o Processo de Bolonha (Sousa Santos & Almeida-Filho, 2008), de fomentar uma atitude integral de compreensão e intervenção qualificada, ética, crítica, solidária, tecnicamente competente e politicamente engajada na construção de mundos melhores.

A presença dos BIs tem gerado efeitos em vários âmbitos da universidade. Contudo, há poucos estudos sobre a experiência (Mazoni, Custódio & Sampaio, 2011; Santos & Silva, 2011) e em outras universidades brasileiras (Guerra & Zwick, 2013), o que justificou o desenvolvimento de uma investigação visando produzir reflexões que permitam registrar e avaliar a iniciativa, em médio e longo prazos.

O projeto inicial de reestruturação da UFBA, formulado em 2007, era mais radical, pois previa que todos os cursos existentes passariam para o modelo de ciclos, tal como acontece nos países norte-americanos e europeus. Esta proposta não foi aceita em sua totalidade. Como destaca Arruda (2011), a resistência em relação ao REUNI e suas diretrizes, e conseqüentemente, as propostas decorrentes deste Programa, não foram uma particularidade da UFBA. Portanto, é imprescindível seguir explorando potencialidades do novo modelo com vistas a criteriosas avaliações.

Na UFBA, após a implantação do BI, a coexistência dos dois modelos antagônicos de formação universitária tem constituído grande entrave à revisão integral do ensino de graduação. A arquitetura curricular do BI promove a autonomia discente, é flexível e comporta diferentes trajetórias e possibilidades de finalização; o modelo convencional de graduação profissionalizante é disciplinar, proveniente de um modelo arcaico que conduz diretamente a uma profissão, sem flexibilidade em função de sua trajetória linear e pré-determinada, conduzindo diretamente a uma profissão e sem qualquer possibilidade de protagonismo dos sujeitos em formação, além de não apresentar compatibilidade com outros sistemas universitários no mundo.

Este artigo explora percepções construídas pelos primeiros egressos do BI de Humanidades acerca da preparação e do acesso à Universidade e a experiência de ser estudante universitário em um sistema de educação superior por ciclo, possibilidade até então inédita, no Brasil, e operacionalizada na UFBA de modo particular. Não se trata de uma experiência nova, sendo antes o resultado da fusão de vários modelos de formação consolidados no mundo, tais como *Cégeps*, no Canadá; *colleges*, nos Estados Unidos; *licences* na Europa; *Sedes Universitárias Municipales*, em Cuba e *Colégios Universitários*, na Universidade Bolivariana na Venezuela, tendo sido introduzida no Brasil pela iniciativa de Anísio Teixeira, abortada pelo Golpe Militar de 1964 (Almeida-Filho & Coutinho, 2011).

O texto está organizado em três partes. Primeiro, descreve-se brevemente a estrutura e a concepção dos BIs, da área de concentração Estudos sobre a

Subjetividade e Comportamento Humano (AC-ASCH) e possíveis articulações com a formação em Psicologia. Em seguida, destaca-se a metodologia e, por fim, apresenta-se a análise do material discursivo produzido, a partir de duas amplas temáticas: 1) preparação e acesso à universidade; 2) experiência de ser estudante do BI.

Sobre o BI, a AC-ESCH e a Formação em Psicologia

O Bacharelado Interdisciplinar (BI) tem como objetivo:

[...] agregar formação geral, humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida bem como uma inserção mais plena na vida social em todas as suas dimensões. Também prevê fundamentos conceituais e metodológicos para a formação profissional em cursos de graduação que o adotem como primeiro ciclo. (Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências [UFBA-IHAC], 2010, p.12).

Para acolher os estudantes que optassem por tal modalidade de curso não profissionalizante, a UFBA criou uma nova unidade universitária, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), que oferta quatro opções de curso: Humanidades, Artes, Ciência & Tecnologia e Saúde. A duração mínima do BI é de três anos e a estrutura curricular é composta por duas etapas: Formação Geral e Formação Específica. A primeira pode ser integralizada durante o primeiro ano e meio da graduação, com carga horária de 1.200h, e tem como objetivo garantir uma compreensão crítica da realidade natural, social e cultural do país e do mundo, além de situar o estudante na vida universitária de modo geral, permitindo-lhe conhecer diferentes campos de conhecimento (UFBA-IHAC, 2010). Na Formação Específica, o graduando cumpre as 1.200h restantes na Grande Área (Artes, Humanidades, C&T ou Saúde) ou dirige-se a uma Área de Concentração (AC) destinada ao aprofundamento em campos de saberes e práticas, ofertada por unidades acadêmicas dos cursos profissionalizantes ou do próprio BI. Essa segunda etapa do curso em AC tem função propedêutica geral de uma determinada formação, mas não se trata de uma mera antecipação de disciplinas dos cursos profissionais. A escolha da AC se formaliza no 4º semestre. O estudante deve ainda cumprir um mínimo de 360h de atividades complementares (UFBA, IHAC, 2010).

O BI é um curso superior pleno, que pode ter função preparatória para formação profissional ou para a pós-graduação, ampliando possibilidades de escolha como forma de atender a necessidades individuais e sociais. Reage, portanto, ao modelo tradicional brasileiro de disciplinas obrigatórias, como pré-requisitos e ausência de articulação entre diferentes campos ou mesmo entre formações em uma mesma grande área. O desenho curricular dos BIs segue os seguintes princípios: flexibilidade na matriz curricular; autonomia dos

estudantes; articulação e interdisciplinaridade dos componentes curriculares; atualização e inclusão obrigatória das três culturas acadêmicas: artes, ciências e humanidades para estudantes dos quatro cursos (UFBA, IHAC, 2010).

A AC "Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano" (AC-ESCH) é oferecida pelo Instituto de Psicologia aos quatro BIs e visa oferecer conhecimentos de caráter não profissional concernentes ao campo da Psicologia. A AC-ESCH mantém a dimensão interdisciplinar da matriz e se integra ao conjunto de práticas pedagógicas em sintonia com a proposta dos BIs (Lima & Coutinho, 2009). Estrutura-se com apenas dois componentes curriculares (CCs) obrigatórios: "Psicologia, Ciência & Profissão" (68h) e "Fundamentos Epistemológicos da Psicologia" (68h); sete componentes optativos e seis livres. Caso escolha preencher a carga horária dos CCs livres com disciplinas obrigatórias ou optativas do curso de Psicologia, o estudante pode completar aproximadamente 35% da carga horária total do Curso de Psicologia ainda na AC-ESCH, sendo que são excluídos os CCs específicos que capacitam à prática profissional, como os estágios supervisionados e as disciplinas de técnicas psicoterápicas, por exemplo (Lima & Coutinho, 2009). Após a criação dos BIs, os cursos profissionalizantes da UFBA passam a ser chamados de cursos de Progressão Linear (CPL), por oposição aos cursos interdisciplinares (BI). Com tal nomeação, tornou-se cada vez mais evidente a existência dos dois modelos de graduação antagônicos. No curso de Psicologia da UFBA, a diferença é muito grande, na medida em se trata de uma matriz curricular com maciça predominância de CCs obrigatórios, embora o curso esteja organizado para respeitar os parâmetros estruturais definidos pelas DCNs da área.

A integralização da AC-ESCH se dá com 1.200h, distribuídas em três semestres. Os CCs obrigatórios perfazem 136h e, somados aos CCs optativos provenientes do curso de Psicologia, totalizam 612h. As demais 408h são distribuídas em CCs de livre escolha, que podem ser inclusive os CCs obrigatórios do próprio curso, num subtotal de 1.020h. As 180h restantes são cumpridas em Atividades Complementares, podendo ser antecipadas nos três semestres iniciais do BI.

Na Tabela 1, é possível visualizar esse período cursado dentro do BI-H (adaptado de Lima e Coutinho, 2009).

Tabela 1- Área de Concentração (AC-ESCH) oferecida pelo Curso de Psicologia aos BIs - UFBA.

Semestres no BI		
4º	5º	6º
CC Obrigatório - Curso Psicologia Psicologia, Ciência & Profissão <i>68 horas semestrais</i>	CC Obrigatório - Curso Psicologia Fundamentos Epistemológicos da Psicologia <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo - Curso Psicologia <i>68 horas semestrais</i>
CC Optativo- Curso Psicologia <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo - Curso Psicologia <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo - Curso Psicologia <i>68 horas semestrais</i>
CC Optativo- Curso Psicologia <i>68 horas semestrais</i>	CC Optativo - Curso Psicologia <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>68 horas semestrais</i>
CC Optativo- Curso Psicologia <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>68 horas semestrais</i>
CC de livre escolha <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>68 horas semestrais</i>	CC de livre escolha <i>68 horas semestrais</i>

Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)

Nota: CC = Componente Curricular.

A possibilidade de transição entre um BI e um CPL, ou seja, uma formação inter-transdisciplinar como início de uma carreira profissionalizante pode ser considerada um dos pontos fortes do modelo da UFBA, considerando as críticas feitas a determinadas áreas profissionais (Teixeira, Coelho & Rocha, 2013). Em relação à graduação em Psicologia no Brasil, por exemplo, diversos autores (Brasileiro & Souza, 2010; Loyola, Soares & Veríssimo, 2010; Mazer & Melo-Silva, 2010; Soares, 2011; Souza, Mendes, Fonseca & Dalbello-Araújo, 2012) afirmam que o curso de Psicologia possui uma estrutura tradicionalmente profissionalizante. Além disso, está organizado pelo ensino de disciplinas teóricas, com ênfase no contexto clínico clássico em detrimento de outros âmbitos de trabalho e com pouca aproximação com a prática, que tendeu sempre a se concentrar no final do curso.

Buscando diminuir o impacto dessas características, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia foram

elaboradas em 2004 (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior [MEC, CNE, CES], 2004) visando a uma formação mais ampla, generalista e integradora dos diversos contextos de inserção e de atuação do(a) psicólogo(a), para além do circunscrito contexto clínico clássico. Em 2011, com a revisão para acréscimo de normas para a licenciatura em Psicologia (MEC, CNE, CES, 2011), esses parâmetros continuam conformando as diretrizes da área, de modo que os desafios para a formação interdisciplinar e articulada a atuações multiprofissionais ainda estão por serem superados (Brasileiro & Souza, 2010).

A passagem pelo BI de um estudante com interesse pela Psicologia pode conduzi-lo à graduação em Psicologia com a vantagem do acesso a uma formação inter-transdisciplinar antes da profissionalizante (Lima et al., 2016; Matos, 2016). Ainda não há estudos que possam medir o impacto desta passagem e articule claramente vantagens desse momento prévio, que de maneira nenhuma se reduz a este único objetivo, para a superação dos desafios apontados pelas DCNs da graduação nesta ou em outras áreas profissionais. No entanto, Macedo (2014) ressalta que a transição BI – CPL é uma das opções mais seguidas e almejadas pelos estudantes na UFBA. Matos (2016), em estudo sobre a transição de estudantes do BI para o CPL Psicologia, na UFBA, adverte que contribui para a descoberta ou consolidação da escolha profissional, e que o vínculo com a área de concentração Estudos sobre a Subjetividade e Comportamento Humano é fundamental para este processo, desde que, opina, seja assegurado

[...] que essa área não seja uma influência preponderante que inviabilize a formação interdisciplinar, mas que permita uma trajetória mais fluida do estudante entre as áreas de conhecimento com foco em algum campo, sem se engessar em uma única área do conhecimento (Matos, 2016, p. 172-3).

É a partir de tais considerações que este artigo buscou conhecer as trajetórias acadêmicas de estudantes que fizeram a transição do BI para o CPL de Psicologia, refletindo sobre as percepções construídas nesse primeiro momento de contato com a área, antes do ingresso formal na graduação específica em Psicologia, mas com a vantagem de ter realizado três anos de estudos interdisciplinares com acesso a conteúdos teóricos do campo da Psicologia como profissão e como ciência.

MÉTODOS

Esta pesquisa tem como estratégia metodológica o Estudo de Caso, baseada no Sistema de Signos, Significados e Práticas - S/ssp (Bibeau & Corin, 1995) que é um sistema teórico-metodológico de investigações, notadamente em Saúde. Desse sistema S/ssp, extraímos previamente três níveis para a abordagem desta investigação: o factual, o narrativo e o interpretativo. O

modelo nos permitiu tomar duas decisões operacionais: 1) considerar as narrativas produzidas pelos egressos do BI como conhecimento localmente construído, portanto, plural, fragmentado e até contraditório; 2) evitar resumir a experiência das trajetórias acadêmicas como “textos autônomos” (Bibeau & Corin, 1995), isto é, não reificar as narrativas, na medida em que percepções devem ser compreendidas no âmbito dos desafios e potencialidades do cotidiano em situações concretas de socialização. Como ressaltam Bibeau e Corin (1995) “o significado não é nunca um produto coletivo já dado, mas este é, em vez disso, incessante e cooperativamente criado pelos atores culturais, negociado entre eles mesmos sobre diferentes estágios, e publicamente revelados” (p. 60). Todos os procedimentos éticos para a realização do estudo foram seguidos, de acordo com o Parecer CEP 001-12/CEP-ISC, aprovado em 20 de março de 2012.

Participantes

Em 2012, todos os 13 egressos do BI-H que fizeram a transição para o curso de Psicologia e cumpriram o BI no tempo mínimo (três anos) foram entrevistados. O perfil dos entrevistados pode ser sintetizado da seguinte maneira: 69% sexo feminino; 85% solteiros; faixa etária entre 18 e 46 anos; 69% entre 18 e 25 anos no ingresso em 2009; 69% fizeram o ensino médio em escola particular.

Apesar da diversidade dos percursos acadêmicos, faixa etária e experiência de vida, a maioria dos egressos tinha a Psicologia como horizonte de formação, embora a marca principal tenha sido a dúvida no processo de condução a este nível de formação. Oito dos 13 sujeitos estavam pela primeira vez em um curso superior. Dos cinco egressos com inserção anterior no ensino superior, um concluiu Educação Física em universidade pública, um havia abandonado o curso de Biologia na UFBA, três abandonaram cursos em andamento (Marketing, Ciências Contábeis e Psicologia) em diferentes faculdades particulares. A maioria desses estudantes fez curso preparatório para o exame de acesso à universidade.

Instrumento

Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas individualmente, tendo sido transcritas e analisadas tomando como ponto de partida um roteiro semiestruturado, a partir do qual foram identificadas as unidades de análise.

Procedimentos

Inicialmente, por meio da análise dos históricos escolares, identificaram-se as trajetórias acadêmicas dos egressos do BI-H que escolheram prosseguir no curso profissionalizante de Psicologia da UFBA. Todos os participantes deram seu consentimento para a gravação das entrevistas, transcritas na íntegra, totalizando aproximadamente 530 minutos, com variação de 30 a 74 minutos por

entrevista, nas quais eles narraram experiências vividas diretamente ou que haviam conhecido por meio de outros colegas e professores, dentro e fora da UFBA.

As unidades de análise foram selecionadas e agrupadas em torno da respectiva temática, considerando variedade e também regularidades que conduziram às percepções construídas pelos sujeitos. Neste caso, foram utilizadas expressões sintéticas dos próprios entrevistados e um termo foi escolhido (por exemplo, hierarquização das profissões, formação pessoal-acadêmica etc.) para expressar o foco dos significados autoatribuídos sobre *preparação e acesso à universidade e experiência de serem estudantes do BI*. Na primeira temática, discutem-se aspectos relativos à importância da entrada pelo BI para a escolha profissional e vantagens do ingresso numa universidade com a tradição da UFBA, apesar do relativo desconhecimento sobre a proposta. Na segunda temática, esteve presente o despertar do interesse pela perspectiva interdisciplinar, os métodos de ensino-aprendizagem diferentes do ensino médio e as repercussões da formação acadêmica e pessoal de ser estudante universitário, e particularmente, do BI. Os trechos das entrevistas, transcritos ao longo dos Resultados e Discussão, estão identificados como EG "X" (Egresso e número de identificação).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preparação e acesso ao ensino superior

Considerando os relatos sobre experiências anteriores ao ingresso na UFBA e, particularmente no BI, destacam-se trechos narrativos que permitem entender percepções construídas sobre preparação e acesso ao ensino superior em uma universidade federal pública e gratuita.

Algumas percepções remetem ao *status* social que a UFBA adquiriu ao longo da sua existência. Evidenciou-se que não basta apenas fazer um curso superior público e gratuito. O diferencial seria esta universidade, socialmente reconhecida. A entrada na UFBA pelo BI significa acesso a uma valorizada formação em nível superior, a retomada do desejo que ficou em algum momento do passado, a projeção de um futuro promissor, a superação do temor em enfrentar a concorrência para os cursos de elite, supondo que o BI, modalidade recente e pouco reconhecida, constituiria uma porta de entrada mais fácil, o que na realidade não se confirmou. De 2009 a 2013, a concorrência entre os BIs tem sido de nível médio a alto e acompanha o perfil dos cursos profissionalizantes tradicionais na UFBA. O BI de Saúde era, na época, o mais concorrido, seguido pelo BI de C&T e pelo BI de Humanidades.

EG05 - [...] Aí saí pra fazer cursinho [preparatório] pensando em fazer Direito. Só que durante o ano eu achei que não ia passar em

Direito e como imaginava que o vestibular para o BI fosse mais fácil para eu passar, aí mudei para o BI e gostei do que ouvi falar. Mas, ainda assim, [fiz] o BI com objetivo de mudar pra Direito.

Observa-se nesse relato um apagamento de fronteira entre a lembrança e a vivência no curso, indicando o reconhecimento de uma estratégia instrumental, porém com intrusão da vivência mais recente de ter gostado do que ouviu falar, já no BI. Guerra e Zwick (2013) descrevem que, entre egressos do BI em Ciência e Economia da Universidade Federal de Alfenas (BICE), houve unanimidade de que os objetivos do ingresso naquele curso foram acessar cursos específicos depois, seguido da indicação de que seria a oportunidade de estudar em uma universidade federal, gratuita. Estas não foram prioritariamente as motivações dos sujeitos entrevistados nesta investigação, no que concerne a sua entrada na UFBA, como veremos.

EG07 - [...] o meu ensino médio foi em escola pública, de bairro, ainda tende a ser mais carente, né, e aí não tinha nenhuma preparação para o que viria a ser, posteriormente, uma faculdade, universidade. Meus colegas e professores, ninguém pensava nisso, eu mesmo não pensava nisso.

O relato acima mostra que inúmeros jovens, ao finalizar o ensino médio, sequer tentam ingressar em uma universidade pública (ou em qualquer outra IES), caracterizando uma construída autoexclusão e uma vivência antecipada de fracasso: a escola pública, e isto inclui os professores, desiste da missão de estimular estudantes a prosseguir após o ensino médio (Teixeira, 2011).

De modo geral, a adesão das instituições de ensino superior ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e a implantação do Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (Sisu-MEC) possibilitaram, entre 2003 e 2010, aumento da procura que passou de menos de 2 milhões para mais de 4,5 milhões, um crescimento de 145% em oito anos (Carvalho, 2014). Contudo, tal aporte ainda é ínfimo se considerarmos o contingente de jovens excluídos do processo (Côco, Soares, Bragança & Cardoso, 2013; Teixeira, 2011). Não se pode esquecer também que o governo federal investiu, no mesmo período de tempo, em outras possibilidades de continuidade de vida acadêmica com cursos técnicos profissionalizantes.

Ao considerar o processo de escolha de um curso, em momento anterior à entrada no BI, os relatos revelam que os entrevistados tinham difusas percepções, em um campo amplo de possibilidades, sobre o que seria o BI, por não se tratar de uma formação disciplinar ou profissionalizante. O mesmo não pode ser dito sobre percepções acerca de carreiras profissionais, pois a indecisão incide apenas sobre qual carreira universitária seguir. É um dado amplamente discutido a precocidade da decisão para a maioria dos jovens que vêm do ensino médio (Brasil, Felipe, Nora, Favretto, 2012; Lima, Coutinho, Santos, 2015). Os adolescentes não conhecem concretamente as profissões, a não ser aquilo que já

constituiu jargão. Neste particular, antes de entrar na universidade seja em cursos profissionalizantes ou no BI os estudantes não estão tão disciplinarizados como a organização do ensino superior supõe. O estudo de Cervantes e Diez-Martínez (2011, p. 51), comparando a congruência entre a primeira e a segunda opção ocupacional de estudantes de Ensino Médio no México em seu processo de ingresso na universidade, conclui que “na maioria dos casos não existe relação alguma entre estas aspirações e as áreas de conhecimento às quais as aspirações se referem”, ou seja, os estudantes se interessam ao mesmo tempo por cursos de diferentes áreas. Nesta direção, o BI aparece como possibilidade de conhecer o mundo universitário e diferentes campos, poder escolher uma eventual carreira dentro da universidade e, secundariamente, concluir o nível superior em menos tempo.

Algumas percepções dos entrevistados remetem a significados recorrentes no *processo de escolha da carreira profissional*. Estudos recentes mostram que escolhas profissionais feitas antes da entrada na universidade são, na melhor das hipóteses, idealizações, projeções construídas a partir de experiências de pais e demais familiares, amigos, professores e profissionais presentes na vida dos jovens. Podem ser diversas as motivações, dentre elas, a continuidade da carreira dos pais, o interesse por uma área, *status* e inserção no mundo do trabalho (Barreto & Aiello-Vaisberg, 2007; Lima et al., 2015; Ojeda, Creutzberg, Feoli, Melo, & Corbellini, 2009).

Dentre aqueles que estavam cursando o BI sem ter cursado ou estar cursando outro curso superior, a maioria tem menos de 25 anos; alguns já queriam fazer Psicologia, mas estavam em dúvida e sofriam pressões familiares e sociais para a escolha de cursos de maior prestígio social como Medicina e Direito. Nos últimos anos, Medicina e Direito são, juntamente com Psicologia, os cursos mais concorridos da UFBA. Parecem exercer um fascínio entre adolescentes e familiares no momento de eleger o curso profissional.

EG07 - Se não fosse escolher Psicologia, ia escolher Direito, mas não gosto de Direito [risos]. Se não fosse, ia escolher Medicina, mas Medicina não cabe na minha vida hoje. Então, acho que Psicologia é o que vem a calhar, junta o útil com o agradável.

É tamanha a atratividade de determinadas profissões que, às vezes, o adolescente/jovem sequer sabe porque pensou em determinado curso em um momento da vida, considerando que já percebia indícios de que aquela carreira não parecia compatível com seus desejos e aspirações.

EG09 - [...] Foi assim, fiz o ensino médio, na verdade, desde pequenininha eu queria fazer Medicina. É. Porque eu tenho pavor a coisa de sangue, pavor mesmo, mas enfim, eu queria. [...]. Aí, quando eu tava no 1º, no ensino médio, eu sabia que eu queria Humanas. E aí decidi: “não, vou fazer Jornalismo”. Na verdade, eu não sabia o que eu queria, a verdade era essa. [...] e aí fiz vestibular pra Jornalismo, no 2º ano, não passei. Aí fiz no 3º ano, não passei. [...] Aí no cursinho, eu tive uma palestra sobre o BI.

O relato mostra evidentes contradições entre uma ideia inculcada e naturalizada, apesar de disposições subjetivas contrárias. Não se pode negligenciar o fato de que no imaginário social há uma hierarquização das profissões. Um conjunto de aspectos sobredeterminados alimenta a diferenciação e o valor de cada profissão. Ouvindo e transcrevendo esses relatos, nota-se quão lamentável é a exigência de definição prévia em adolescentes de 16 ou 17 anos. A consequência é que estes ocupam-se e preocupam-se muito mais com a pressão sociofamiliar do que com a descoberta de caminhos que de fato poderiam levá-los na direção de uma determinada profissão futura.

Ao iniciar um curso superior em uma universidade, o estudante tem apenas uma visão geral e estereotipada sobre a profissão e o curso que escolheu (Costa, 2007; Ojeda et al., 2009). Muitas vezes, escolhe cheio de dúvidas quanto e, ao adentrar a graduação, depara-se com currículos rígidos e nenhuma possibilidade de transição ou mudança entre cursos. Durante o curso, vivencia pouca flexibilidade e exíguas alternativas ao aproximar-se da carreira à qual se impôs, alguns anos antes. Esse é um dos aspectos relacionados às grandes taxas de evasão nos primeiros anos da graduação. Adaptações à vida em uma nova cidade, a um modelo de vida estudantil bastante diverso daquele experimentado nos ensinos fundamental e médio são, dentre outros, fatores que contribuem para a evasão em um curso universitário (Bueno, 1993; Coulon, 2008).

Cursos pré-vestibulares e escolas de ensino médio são palcos importantes para a cristalização desse imaginário social no que concerne à hierarquização das profissões, concorrência entre os cursos, sendo reforçador do *stress* em torno da escolha profissional. Apesar do pouco conhecimento e do preconceito em relação aos BIs, alguns relatos informam que professores incentivavam esta nova opção, principalmente entre aqueles que já haviam tentado outros vestibulares sem êxito, reservando espaço na aula para divulgar a nova modalidade.

EG01 - é um professor de cursinho, ele também é estudante da UFBA e aí ele apresentou o projeto [BI] pra gente durante as aulas, uma coisa bem particular assim, não foi com concessão da escola, nem todos os orientadores estavam de acordo [...].

Pelos relatos, percebe-se que o *desconhecimento sobre a proposta do BI* por parte de professores de ensino médio, tanto em escolas privadas quanto públicas, acrescentaria elementos de desestímulo à possibilidade de ingresso nessa nova modalidade de curso, mesmo sendo em uma universidade reconhecida.

EG09 - Aí minha professora achou absurdo. Ela é professora de Português, né, [...] aí "você vai fazer BI, não sei quê, BI é coisa de vagabundo" e eu "professora, eu vou fazer BI, não é coisa de vagabundo". E ela "mas, não acredito que você vai fazer BI, vai desperdiçar conhecimento, não sei quê".

Para sujeitos de classes mais favorecidas socialmente, era frequente o fantasma de que a entrada pelo BI "roubaria" daquele grupo social a

oportunidade de ingresso na Universidade. Por que uma vaga seria atribuída a alguém que ainda não havia sido selecionado, sendo qualificada de “vaga roubada”? “EG05 - ah, você..., na época, né, quando eu fazia o BI, ‘você roubou minha vaga’, eu falei ‘rapaz, você é que não pensou em fazer BI, não posso fazer nada’”.

Apesar da possibilidade de seguir para o mundo do trabalho, egressos do BI que trabalhavam durante o curso e entraram no curso de Psicologia não tinham emprego que exigisse nível superior completo e continuaram trabalhando nas mesmas atividades. Até o momento das entrevistas, isto é, um ano após a conclusão do BI, o diploma superior não parece ter tido repercussão direta na vida desses egressos.

Alguns estudos apontam a falta de preparo para o ingresso no mundo do trabalho, bem como dificuldades na definição de projetos de carreira (Dias & Soares, 2012; Lemos, Bueno, Silva & Genicolo, 2007). O descompasso entre formação universitária e inserção no mundo do trabalho é atribuído à falta de clareza do perfil profissional exigido, o que prejudicaria a elaboração de planos mais sólidos, sendo o despreparo profissional relacionado a oportunidades e qualidade de exercício prático, oferecidas durante a graduação (Gondim, 2002).

Considerando que o BI-H na UFBA funciona prioritariamente no turno noturno, esta modalidade constituía-se como prioritária para o estudante-trabalhador, na medida em que a UFBA praticamente não ofertava cursos noturnos, à época. No entanto, para poder cursar CCs na AC-ESCH, que concentra praticamente todos os CCs obrigatórios no turno matutino, os egressos entrevistados tiveram que abandonar atividades remuneradas em algum momento do curso, contando para tanto com o apoio familiar e dos programas de permanência da própria UFBA. Pode-se supor que, para alguns estudantes-trabalhadores interessados na AC-ESCH, a incompatibilidade entre os turnos de ofertas dos CCs funciona como uma seleção/exclusão prévia. O prolongamento da “dependência financeira” para alguns egressos afigura-se como um complicador no processo de formação. Alguns oscilam entre períodos com e sem trabalho, mas percebem o quanto a jornada de trabalho interfere no aproveitamento do curso.

EG03 - Tô trabalhando em *shopping* e o horário tá muito puxado, não tô conseguindo me dedicar ainda à faculdade [Psicologia], apesar de que é o curso que eu quero. Tô quase desistindo do meu trabalho, de novo, pra me dedicar um pouco mais à faculdade, até surgir algo mais tranquilo.

A aproximação com a proposta do BI antes da entrada na Universidade, relativamente *a sua dinâmica e ao funcionamento*, considerando informações provenientes de palestras, *internet* e professores é uniformemente percebida: um misto de curiosidade e receio.

Os egressos escolheram o BI por vários motivos, alguns dos quais já destacados anteriormente, como a possibilidade de trocar de curso ou de área sem precisar sair da universidade. A ampliação do tempo de permanência daqueles que, entrando pelo BI, seguem para um curso profissionalizante não parece ser um complicador de escolha do BI. Mesmo entre estudantes de cursos profissionalizantes, não se nota mais, pelo menos entre estudantes de Psicologia da UFBA, a urgência em graduar-se logo, como era comum antes dos anos 2000 (Lima et al., 2016). Diversas oportunidades dentro da universidade vêm sendo acessadas, tais como: intercâmbio no país e no exterior, inserção em pesquisas dentro ou fora do curso de origem, compatibilidade dos estudos com certas ocupações que permitem flexibilização de horários, dentre outras. Assim, o BI começa a incorporar simbolicamente signos de motivação relativos a uma nova forma de vivência acadêmica.

EG10 - Realmente eu li tudo que tinha sobre o BI e o projeto era magnífico, e se aproximou um pouco do que eu tinha lido sobre outras universidades fora do Brasil. Por isso, eu optei pelo BI e não por um curso tradicional.

A proposta do BI despertou interesse e curiosidade, apesar das incertezas e dos questionamentos de familiares e professores do Ensino Médio.

EG03: O companheiro foi, assim, muito incentivador, não teve muito questionamento. [...] E minha família, não. Minha família "sim, isso serve pra quê?". As velhas dúvidas. Os velhos questionamentos, até hoje. Sim, serve pra quê? Você vai trabalhar com o quê? Quando você se formar, você vai ser o quê? [...] Por que não Direito?

Em um dos poucos estudos disponíveis sobre o BI da UFBA (Mazoni et al., 2011), as impressões dos estudantes de diferentes BIs sobre o curso apresentam as mesmas interrogações narradas pelos nossos entrevistados:

O pioneirismo dos estudantes do BI está marcado pelos conflitos inerentes à mudança, ao fato de frequentarem não apenas um curso novo, mas uma nova e desconhecida modalidade de ensino superior, ainda ignorada na sociedade brasileira. Assim aparecem em seus relatos críticas e preconceitos sofridos relativos à sua escolha pelo BI (p. 239).

Entre os entrevistados, particularmente os que tinham certa independência financeira, cursar o BI tornara-se uma atividade menos ansiogênica, pois não tinham urgência em graduar-se e havia a possibilidade de retomar um sonho antigo. Entre os que abandonaram um curso superior ou que iriam fazer o exame de acesso à universidade, mas sem estabilidade financeira, a pressão era muito maior para a escolha de um curso profissionalizante.

Os egressos não relataram com clareza percepções sobre dinâmica e o funcionamento dos BIs, quando de seu ingresso no curso. Todos os entrevistados eram da primeira turma, tendo que lidar com a construção do curso concomitantemente à criação de regras e normas, durante a trajetória acadêmica. No entanto, as percepções construídas sobre a entrada no BI são

bem diversificadas, considerando histórias de vida e expectativas de cada um deles.

Ser estudante do BI

Nos relatos dos egressos, a *perspectiva interdisciplinar* é assim descrita: a) cursar CCs de diferentes campos do conhecimento; b) organizar o próprio percurso acadêmico; c) frequentar CCs de cunho integrativo, não somente entre diferentes BIs, mas conhecer e explorar um mesmo objeto apresentado por diferentes docentes.

As perspectivas (a) e (b) não garantem um curso interdisciplinar, mas mostram o termo 'interdisciplinar' associado a algo positivamente valorado e desejado, mais do que uma efetiva compreensão e alcance da proposta. Apenas a perspectiva (c) aponta na direção do Projeto Pedagógico do BI. Não é negligenciável que isto apareça nos relatos de modo tão claro, apontando para o que constitui o cerne de um projeto interdisciplinar: integralidade e complexidade na construção do conhecimento. Tal característica permite acesso a conteúdos diversificados, problemáticas contemporâneas, na maior parte das vezes abordados por uma gama maior de pontos de vista, tanto em relação a fundamentos epistemológicos quanto em função de fazeres e práticas.

Aqui, não se trata de identificar a interdisciplinaridade como exclusiva deste curso, mas, diferentemente do curso profissionalizante, o caráter interdisciplinar é a regra. No curso que conduz diretamente a uma carreira, os estudantes precisam esforçar-se para garantir diversidade de conteúdos.

EG03 - Então, eu posso discutir algo que, às vezes, fica até parecendo que é meio surreal, mas não. Eu consigo fazer *links*, um aluno que entrou direto, independente de ser Psicologia, não vivenciou, né? Porque não fez BI. Então hoje precisa ter muito mais interesse de buscar por si e eu tive isso como regra, porque eu tinha que estudar, isso me deu essa base.

Em relação à concepção dos egressos sobre o BI, identificaram-se aspectos sobre *métodos de ensino-aprendizagem* empregados nas aulas, particularmente na etapa de Formação Geral, mais de um docente em sala, discussão de textos com estímulo à exposição de ideias, caracterizando incentivo à participação ativa dos estudantes nas aulas e reflexão crítica acerca dos conteúdos trabalhados, além da possibilidade de escolha da maior parte dos CCs.

Alguns dos egressos entrevistados enfatizaram que, no curso de Psicologia, reclamavam pela chance de participar ativamente das aulas, expressar opiniões, intervir, dialogar. Isto lhes parece um excelente meio de aprender. Já que a visão interdisciplinar e a utilização de métodos ativos não aconteciam em todas as aulas, eles as cobravam dos professores:

EG04 - Professores que desde o primeiro semestre, a gente teve sorte nisso, nos falaram sobre interdisciplinaridade. [...] A gente foi convidado a falar, a pensar, a interferir na aula, a criticar alguma coisa, a dar sugestão, a trazer demanda e isso era novo. [...] Então,

quando a gente chegava a outro tipo de professor que era o extremo oposto, a gente não queria mais, a gente queria aquilo que foi apresentado pra gente.

Essa postura ativa não foi identificada no BICE da UNIFAL. Guerra e Zwick (2013) ressaltam:

[...] os depoimentos dos discentes acerca da passividade das suas ações em sala de aula chegam a emocionar [...] os alunos acostumaram a se calar por não haver condições de participarem dialogicamente em uma aula, não pelos aspectos didáticos e metodológicos dos professores, mas pela estrutura organizacional empregada pela Universidade. (p. 115).

Os autores atribuem a passividade ao fato de haver turmas com 130 estudantes, comprometendo formação crítica e participação nas discussões. E sinalizam “o debate acerca da proposta interdisciplinar é ainda pouco conhecido no meio acadêmico, além da grande maioria dos docentes ser formada essencialmente na perspectiva disciplinar” (p. 116).

O desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico por parte do corpo docente, dentro e fora do IHAC, foi percebido como elemento importante da experiência de ser estudante do BI, sendo um desafio para o desenvolvimento da experiência interdisciplinar.

Embora para alguns egressos o desconhecimento inicial seja interpretado como descoberta, os efeitos produzidos foram identificados como interesse pela interdisciplinaridade, distanciamento do modo tradicional de organizar o trabalho, tentativas de inclusão de métodos de ensino-aprendizagem interdisciplinares e autonomia no processo de aprender.

EG04 - [...] alguns professores não tinham concepção interdisciplinar. A gente notava uma briguinha interna de docentes “ah, você ouviu isso na aula de fulano? Ah, fulano não entende disso, não. Ele entende de tal coisa”. [...] Mas as coisas foram tomando outro rumo e a gente sentindo maior aderência a essa proposta de interdisciplinaridade.

Concepções e comportamentos que remetem à *formação pessoal-acadêmica* de ser estudante do BI-H em uma universidade, além de ser um espaço para aprender conhecimentos científicos, foram muito presentes nos relatos das trajetórias dos participantes. Este é um aspecto que amplia a função socioeducativa do ensino superior para além da sua tradicional atribuição: produção de conhecimento. Aprender a ser estudante não se limita a dominar normas, regras tácitas de comportamento em sala de aula, ou compreensão dos papéis diferenciados dos docentes e discentes. Esse aprendizado será necessário para o êxito da condição de estudante universitário, sendo associado como fator protetor de desistência no ensino superior, quando da superação dos desafios postos, principalmente no primeiro ano (Santos & Silva, 2011). Coulon (2008) destaca, nesse processo de afiliação, o que foi aqui classificado como *formação*

peçoal-acadêmica que implica complexos processos subjetivos em relação à condição de ser estudante universitário.

A repercussão da entrada na universidade e, especificamente, no BI para a formação pessoal-acadêmica depende das qualidades que o espaço universitário oferece e das disposições subjetivas e objetivas do estudante para vivenciá-la. Para alguns egressos, a comparação de experiências entre a UFBA e faculdades particulares tornou-se inevitável.

Embora os egressos do BI-H tenham passado por vários desafios durante o curso, há unanimidade na afirmação de que fariam este percurso novamente e não entrariam diretamente no curso de Psicologia. De modo variado, eles explicitam e justificam tal afirmação categórica com argumentos que vão desde o crescimento pessoal até a melhor definição da formação profissional que a experiência proporciona, alguns afirmando que o aproveitamento do curso de Psicologia não seria tão bom, caso não tivessem passado pelo BI. Os entrevistados se referem ao BI como uma experiência enriquecedora de quebra de paradigmas e ampliação de horizontes, ressaltando esse aspecto para uma boa formação em Psicologia. Curiosamente, a posição dos egressos do BICE (UNIFAL) é radicalmente oposta: “caso pudessem voltar atrás e fazer o vestibular novamente, [...] todos os alunos foram unânimes em dizer que fariam vestibular para um curso tradicional” (Guerra & Zwick, 2013, p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O egresso proveniente de formação disciplinar depara-se, via de regra, com um mundo do trabalho que demanda reflexões e ações diferentes daquilo que experimentou, considerando-se a dicotomia que ainda separa teoria e prática nos cursos profissionais (Barbosa & Catani, 2003).

Concepções e expectativas positivas sobre a UFBA suplantaram incertezas produzidas pela pouca familiaridade dos estudantes no que diz respeito à novidade da modalidade, impulsionando-os a apostar no BI. Ademais, o adiamento da escolha profissional e a opção por uma formação interdisciplinar, com experiências concretas de ensino-aprendizagem em CCs diversificados e complementares, permitem escolher com consciência tanto uma graduação profissional quanto a uma futura pós-graduação.

O pioneirismo da experiência em âmbito nacional e a falta de clareza sobre dinâmica e funcionamento do BI não parecem ter impactado negativamente as trajetórias acadêmicas dos entrevistados, ao contrário. Para nossa surpresa, várias queixas produzidas por esses sujeitos, quando ainda eram estudantes do BI em relação a possíveis discriminações negativas de colegas de cursos profissionalizantes, parecem ter sido elaboradas ou “esquecidas” de tal forma que praticamente não referem esse passado tão recente. A capacidade de suportar flexibilização de papéis sociais, adquirida ao longo do curso, foi

incorporada e continua a ser usada em outras e mais favoráveis circunstâncias, como agora que se sentem integrados a um curso disciplinar, convencional, com uma estrutura curricular rígida, centrado na sala de aula.

A valorização construída pelos entrevistados sobre a perspectiva interdisciplinar na formação superior parece ser o ponto forte da experiência vivenciada. A percepção de que nem todos os docentes estavam preparados para vivenciar esse modo de funcionamento e de que faltava conhecimento aprofundado sobre a proposta do BI produziu nos estudantes a demanda de que todas as aulas contassem com métodos ativos de ensino-aprendizagem, mesmo após o BI. Vários estudantes identificaram como positiva a possibilidade de fazer seu próprio trajeto. Desenvolveram a percepção de que a sala de aula representa apenas um dispositivo de ensino-aprendizagem. A modalidade BI rompe com algumas limitações do ensino superior tradicional, pois não está focada na formação profissionalizante, embora tampouco negligencie inserções aproximativas ao mundo do trabalho. Antes, abre possibilidades de caminhos diversificados, por meio de uma escolha consciente, construída e amadurecida no próprio espaço universitário.

A repercussão que a experiência provocou no âmbito da formação acadêmica e também na vida dos estudantes parece decorrer do exercício de autonomia que a organização curricular exige nesta modalidade. Em trajetórias de estudantes de classes populares, salta aos olhos a importância que a experiência universitária é capaz de gerar, principalmente entre jovens que tiveram que vencer muitos obstáculos para ingressar em uma universidade pública de prestígio social (Côco et al., 2013; Teixeira, 2011). Apesar de dificuldades e desafios, é surpreendente constatar que todos os entrevistados, convidados a lançar um olhar retrospectivo sobre suas trajetórias, afirmaram que não hesitariam em refazer o percurso, caso tivessem as duas opções para ingressar no curso de Psicologia da UFBA: por meio do BI ou diretamente na formação profissional. Até o momento da finalização deste trabalho, não havia ainda egressos do curso de Psicologia que tivessem iniciado o curso pelo BI. Portanto, novas investigações ajudarão a elucidar se e como a possibilidade inovadora de acessar o curso de Psicologia tendo como porta de entrada uma formação de três anos em Humanidades, mais generalista e menos tecnicista, terá concorrido para formar psicólogos de fato mobilizados para atuar em prol das garantias de direitos, no exercício pleno da cidadania, conectados com a atenção psicossocial e práticas coletivas de assistência integral.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Almeida-Filho, N., & Coutinho, D. (2011). Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. *Ciência e Cultura*, 63(1), 4-5. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000100002>
- Arruda, A. (2011). Políticas da educação superior no Brasil: Expansão e democratização: Um debate contemporâneo. *Espaço do Currículo*, 3(2), 501-510.
- Barbosa, R. L. L., & Catani, D. B. (2003). Formar educadores – Desafio para todos os tempos. In R. Barbosa (Ed.), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 11-21). São Paulo, SP: UNESP.
- Barreto, M. A., & Aiello-Vaisberg, T. (2007). Escolha profissional e dramática do viver adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 107-114. doi:10.1590/S0102-71822007000100015
- Bibeau, G., & Corin, E. (1995). *Beyond textuality. Ascetism and violence in anthropological interpretation approaches to semiotics series*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Brasil, V., Felipe, C., Nora, M., & Favretto, R. (2012). Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários. *Cadernos Acadêmicos*, 4(1), 117-131, dez. 2012.
- Brasileiro, T., & Souza, M. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: Um estudo da formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), Janeiro/Junho, 105-120.
- Bueno, J. (1993). A evasão de alunos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), (5), 9-16. doi:10.1590/S0103-863X1993000200002
- Carvalho, C. (2014). Política para a educação superior no governo Lula - Expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (58), 209-244. doi:10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-24.
- Cervantes, A. O., & Diez-Martínez, E. (2011) Relación entre primera y segunda aspiración ocupacional: ¿Vocación o educación? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, México, 8(21), 51-59.
- Côco, V., Soares, L., Bragança, N., & Cardoso, R. (2013). Juventude e ensino superior: Impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, (32), 33-50. doi:10.5585/EccoS.n32.4294
- Costa, J. (2007). Orientação profissional: Um outro olhar. *Psicologia USP*, 18(4), 79-87.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.

- Dias, M., & Soares, D. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 272-283. doi:10.1590/S1414-98932012000200002
- Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7(2), 299-309. doi:10.1590/S1413-294X2002000200011
- Guerra, A. & Zwick, E. (2013). A interdisciplinaridade no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG: Desafios e possibilidade sob a ótica dos egressos. In T. Gambi, D. Consentino, & B. Gaydeczka, *O desafio da interdisciplinaridade: Reflexões sobre do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG* (pp. 105-118). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Lemos, C., Bueno, J., Silva, P., & Genicolo, V. (2007). Referenciais de carreira e identidade profissional em estudantes universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(2), 208-223. doi:10.1590/S1414-98932007000200004
- Lima, M. & Coutinho, D. (2009). *Projeto Pedagógico da Área de Concentração em Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano (AC-ESCH)*. Instituto de Psicologia/Universidade Federal da Bahia (Digitalizado).
- Lima, M., Coutinho, D., Andrade, J., & Lopez, F. (2016). Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do curso de Psicologia: Análise de históricos escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 395-423. doi:10.1590/S0104-40362016000200007
- Lima, M., Coutinho, D., & Santos, V. (2015). Trajetórias interrompidas no curso de psicologia em relação ao Bacharelado Interdisciplinar na UFBA. *Camine, Caminhos da Educação*, 7(2), 30-51.
- Loyola, L., Soares, M., & Verissimo, L. (2010). A Formação do aluno na graduação em psicologia pela pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 588-603. doi:10.1590/S1414-98932010000300011
- Macedo, B. T. F. (2014). *História da universidade no Brasil: Uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Matos, M. (2016). *A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Mazer, S. M. & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade profissional do psicólogo: Uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 276-295. doi:10.1590/S1414-98932010000200005
- Mazoni, I., Custódio, L., & Sampaio, S. (2011). O Bacharelado Interdisciplinar: O que dizem os estudantes?. In S. Sampaio (Ed.), *Observatório da vida estudantil: Primeiros estudos* (pp. 229-248). Salvador, Ba: EDUFBA.

- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). *Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2011). *Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores em Psicologia*. Brasília, DF: MEC.
- Ojeda, B., Creutzberg, M., Feoli, A., Melo, D., & Corbellini, V. (2009). Acadêmicos de enfermagem, nutrição e fisioterapia: A escolha profissional. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(3), 396-402. doi:10.1590/S0104-11692009000300018
- Santos, G. & Silva, L. (2011). A evasão na educação superior entre o debate social e o objeto de pesquisa. In S. Sampaio (Ed.), *Observatório da vida estudantil: Primeiros escritos* (pp. 249-262). Salvador, BA: EDUFBA.
- Soares, L. (2011). Ética e dialogicidade na formação do psicólogo. *Psicologia: Ensino & Formação*, 2(1), 77-93.
- Sousa Santos, B. & Almeida-Filho, N. (2008). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Souza, F., Mendes, K., Fonseca, J., & Dalbello-Araújo, M. (2012). Ver-Sus: Relato de vivências na formação de psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 174-187. doi:10.1590/S1414-98932012000100013
- Teixeira, A. M. F. (2011). Entre a escola pública e a universidade, longa travessia para jovens de origem popular. In S. M. R. Sampaio (Ed.), *Observatório da vida estudantil: Primeiros estudos* (pp. 26-51). Salvador, Ba: EDUFBA.
- Teixeira, C. F., Coelho, M. T., & Rocha, M. N. (2013). Bacharelado interdisciplinar: Uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18(6), 1635-1646.
- Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades. Artes e Ciências Professor Milton Santos (2010). *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades*. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos – IHAC. Digitalizado, 48p.

Sobre as autoras

Denise Coutinho é Professora Associada do Instituto de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. E-mail: denisecoutinho1@gmail.com

Monica Lima é Professora Associada do Instituto de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA. E-mail: molije@hotmail.com

Declaramos que as autoras participaram da elaboração de todas as etapas do trabalho, a saber, planejamento, conceitualização, redação de todas as versões do artigo, bem como de sua revisão final, para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo.

As autoras agradecem à UFBA e, especialmente, ao PROPCI-PROEXTPROPG/UFBA 01/2011 – PROUFBA pelo financiamento da pesquisa. Agradecem, ademais, aos/às estudantes de iniciação científica (CNPq) e bolsistas do referido Programa pelo apoio na coleta de dados. As professoras Monica Lima e Denise Coutinho receberam bolsas de Pós-Doutorado, respectivamente CAPES (BEX 2465/14-0) realizando-se na Universidad Autónoma de Barcelona e Pós-Doutorado FAPESB (BOL 1663/2013) na Universidade Federal do Sul da Bahia, que contribuíram para as discussões desenvolvidas no manuscrito.

Recebido em: 26/07/2016

Revisado em: 19/04/2017

Aceito em: 09/06/2017