

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**REFORMA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: O CASO DA
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE DE PÁDUA.**

Autor: **Cássio Ricardo Fares Riedo**

Orientadora: **Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira**

CAMPINAS

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

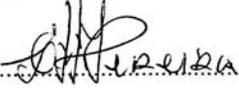
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REFORMA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA:
O CASO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE DE
PÁDUA

Autor: Cassio Ricardo Fares Riedo
Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Cassio Ricardo Fares Riedo e aprovada pela Comissão Julgadora.

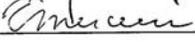
Data: 24/02/2006

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA





© by Cassio Ricardo Fares Riedo, 2006.

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	T/UNICAMP
	R. Riedo
V. _____	Ed. _____
TOMBO BC/	71973
PROC.	16.79510F
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	4.4.07
BIB-ID	406810

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

F223r	Fares Riedo, Cassio Ricardo
R. Riedo	Reforma universitária e formação em psicologia : o caso da psicologia escolar e educacional na Universidade de Padua / Cassio Ricardo Fares Riedo. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.
	Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Universidade e faculdades. 2. Reforma universitária. 3. Psicologia – Formação profissional. 4. Estudo de casos. I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-059/BFE

Título em inglês: University reform and psychology formation : a case study of school and educational psychology in the Padua University

Keywords: Universities and colleges ; University reform ; Psychology – Professional formation ; Case studies

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Orientadora)

Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes

Profa. Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Data da defesa: 24/02/2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : cfriedo@yahoo.com

RESUMO

Esta dissertação discute como a reforma universitária italiana, implantada através do Decreto Ministerial n°509/99, influenciou a formação em psicologia, focalizando principalmente a psicologia educacional. Certa debilidade no ensino superior italiano e acordos entre os países membros da Comunidade Européia, ensejando a formação de uma Área Européia de Educação Superior, serviram como justificativa para a reforma. Um dos principais objetivos declarados foi o reconhecimento profissional entre os países e, para compatibilizar os sistemas de cada país, foi implantado um modelo baseado em dois ciclos e créditos formativos, com preocupações profissionalizantes desde o ciclo inicial. O processo de reestruturação didática que aconteceu na Universidade de Pádua durante a pesquisa foi estudado num enfoque contextual; tendo sido optado pelo estudo de caso como alternativa metodológica. Foram entrevistados o Presidente da Faculdade de Psicologia, o Assessor da Presidência para Assuntos Discentes, o Diretor do Departamento de Desenvolvimento e Socialização e quatro professoras deste departamento. Além das entrevistas, currículos do ciclo inicial e reportagens publicadas em jornais italianos foram usados para auxiliar a reflexão. De maneira geral, o modelo implantado não foi bem recebido pelos estudantes, pelos docentes e nem por outros segmentos sociais, tendo recebido várias críticas, sendo a falta de uma formação geral mais ampla uma das principais.

ABSTRACT

This dissertation is about the Italian reform of universities, implemented by Ministerial Law n°509/99, concerned with psychology graduation courses and educational psychology in special. A supposedly weak Italian Higher Education and agreements for building a European Area of Higher Education were used to justify the reform. A model with two cycles and credits for a professional formation were proposed to overlap the educational systems from each nation. A case study was used to understand the new didactic structure in Padova University and its social context. News, curriculum and interviews with the President of the Faculty of Psychology, the President-Assessor for Student Matters, the Director and four teachers from Development and Socialization Department served as data information. Meanwhile, students, teachers, and another social segments didn't approve the implemented formation's model. Many critics appeared and the main was a failed general education.

DEDICATÓRIA

Para Giana,
minha esposa e companheira,
pelo apoio e pelos questionamentos que reafirmaram muitas decisões.

Para Rosarita,
minha mãe,
pelo amor incondicional e pelas diferenças continuamente superadas.

Para seu Zé, Ricardo e Paulo,
meu pai e irmãos,
por aturarem meu pessimismo e tantas críticas, continuando, ainda assim, de braços abertos.

Para Salim e Rosa,
parentes sempre prazerosamente presentes,
pelo apoio e pelos conselhos, sempre bons, mas nem sempre seguidos.

Para o professor Antonio Luiz Pires Valente (*in memoriam*),
muito mais que um orientador na iniciação científica, um conselheiro e amigo,
pelo apoio, pelas conversas sobre variados assuntos e pelo modelo que ficará para sempre.

Para a professora Beth Mercuri,
orientadora no início desse caminho,
pela segurança e precisão transmitidos diante dos enfrentamentos metodológicos.

Para a professora Bete Pereira,
orientadora no final desse percurso,
pelo acolhimento, confiança, dedicação e estímulo, mesmo quando distante.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não seria possível sem a colaboração de muitas pessoas, muitas que deixaram inomináveis lembranças, outras que estimularam e desafiaram e algumas que se tornaram um presente para a memória. Difícil agradecer a todos e não cometer nenhuma injustiça pela falta de algum nome, mas, diante de tantas vivências agora lembradas, aponto apenas algumas pessoas que se tornaram presentes.

Aos futuros leitores, se é que existirão, pela compreensão sobre como o prazo para a efetivação da pesquisa inibiu um maior cuidado com as normas cultas da Língua Portuguesa, com a clareza de algumas idéias e com a revisão mais detalhada das referências bibliográficas.

Aos companheiros do GEPES, em especial ao Fabrizio, Patrícia, Paulo e Sueli, nessa agradável e estressante travessia, por nossas discussões, diferenças, risadas e toda motivação transmitida. Não posso deixar de ressaltar o apoio fraterno do Fabrizio e mais ainda do Paulo.

A todos os colegas e professoras do PES, com quem partilhei tantas dúvidas e muito aprendizado, crescendo mais e mais a cada seminário e durante as atividades programadas de pesquisa (APPs), não podendo deixar de citar as atentas intervenções das professoras Ana, Ângela, Beth, Roberta e Soely.

Aos professores Aguilar e Jefferson, que muito contribuíram com colocações extremamente pertinentes e que seguramente contribuíram para elevar, dentro de minhas limitações pessoais, a qualidade das reflexões nas bancas de qualificação e defesa.

Aos todos amigos que dificilmente serão esquecidos da “*longa gestão 2003-2004*” da Associação dos Pós-Graduandos da Faculdade de Educação (APG/FE), ousando citar apenas o muito estimado e terno “presidente” Sérgio Stoco, em nome de todos os outros (*et alli*), pelo convívio no turbilhão de idéias diante das discussões sobre o posicionamento político da entidade, da organização dos seminários e do temido e inexpugnado prazo da defesa.

Ao pessoal de apoio da Faculdade de Educação, incluindo a recepção, a limpeza, a informática, o multi-meios, as secretarias de departamento, a direção e a secretaria da pós-graduação, em especial a Gi, a Cleo e a Nadir.

E finalmente, “*last but not least*”, com muito carinho e boas lembranças, à Carmem Juliana, pela ajuda nas traduções para o italiano e durante as entrevistas, além da companhia nos agradáveis passeios por Pádua.

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1 – Títulos contendo a “palavra-chave” por ano de publicação</u>	8
<u>Tabela 2 – População com formação superior por país em 1999</u>	95
<u>Tabela 3 – Estudantes matriculados por grupo de cursos entre 1994/95 e 2000/01</u>	97
<u>Tabela 4 – Estudantes matriculados no ensino superior, por grupo de idade, entre 1998 e 2003</u>	98
<u>Tabela 5 – Estudantes matriculados por grupo de cursos e por gênero em 2000/01</u>	99
<u>Tabela 6 – Jovens (entre 20 e 25 anos) com formação superior por país em 1999</u>	100
<u>Tabela 7 – Percentual de jovens no curso superior em relação à população, por país, em 1999</u>	101
<u>Tabela 8 – Percentual de abandono no 1º ano em 1999/2000 e estudantes fora de curso em 2000/2001 por grupo de cursos</u>	104
<u>Tabela 9 – Condição de trabalho em 2004/2001 para os diplomados em 2001/1998 por grupo de cursos</u>	107
<u>Tabela 10 – Percentual de diplomados em 1998 e que trabalham em 2001 por grupo de cursos</u>	108
<u>Tabela 11 – Percentual de diplomados em 1998, trabalhando regularmente em 2001 e a satisfação em alguns aspectos do trabalho por grupo de cursos</u>	110
<u>Tabela 12 – Taxa de desocupação por região e título de estudo em 2001</u>	112
<u>Tabela 13 – População, jovens entre 20 e 24 anos (total, matriculados e graduados no ensino superior) por país em 2001</u>	215
<u>Tabela 14 – Professores, matriculados, e graduados por tipo de formação e por país em 2001</u>	216
<u>Tabela 15 – Desemprego da população e de jovens entre 20 e 24 anos por países em 2001</u> ..	218
<u>Tabela 16 – Desemprego da população e de adultos entre 25 e 54 anos por países em 2001</u> ..	220
<u>Tabela 17 – PIB, renda percapta, gastos com educação terciária por país em 2001</u>	221
<u>Tabela 18 – Tabela da relação entre estudantes e docentes entre 2000/01 e 2004/05</u>	229
<u>Tabela 19 – Dados sobre o Exame de Estado por sexo em 2002</u>	230
<u>Tabela 20 – Estudantes concluintes na Universidade de Pádua e na Faculdade de Psicologia em 2004 (dados provisórios)</u>	231
<u>Tabela 21 – Distribuição da carga horária (em créditos) por ano nos currículos de psicologia escolar e por cursos de psicologia (média dos currículos)</u>	236
<u>Tabela 22 – Média da carga horária total (em créditos) dos currículos nos cursos de psicologia por agrupamento de disciplinas</u>	239
<u>Tabela 23 – Relação de disciplinas sugeridas para o curso de psicologia escolar em 2000/01</u>	241
<u>Tabela 24 – Carga horária (em créditos) de cada currículo do curso de psicologia escolar por agrupamento de disciplinas</u>	245
<u>Tabela 25 – Relação de disciplinas¹ oferecidas para o curso de psicologia escolar em 2004/05</u>	246
<u>Tabela 26 – Grade curricular de disciplinas e a carga horária a cada ano nos diferentes currículos do curso de psicologia escolar</u>	247

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 – Média da carga horária total (em créditos) dos currículos dos cursos de psicologia por agrupamentos de disciplinas.....</u>	238
<u>Figura 2 – Carga horária (em créditos) dos cursos de psicologia escolar por agrupamentos de disciplinas nos períodos de 2000/01 e 2004/05</u>	242
<u>Figura 3 – Carga horária (em créditos) dos currículos no curso de psicologia escolar por agrupamentos de disciplinas</u>	244

LISTAS DE ABREVIATURAS

APA – American Psychological Association

APG/FE – Associação dos Pós-Graduandos da Faculdade de Educação

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFU – Créditos Formativos Universitários

CNE/CES – Conselho Nacional da Educação / Câmara de Educação Superior

CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

DM – Decreto Ministerial

EFPA – European Federation of Psychologists' Association

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior

ISTAT – Istituto di Statistica

MURST – Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico

OMC – Organização Mundial para o Comércio

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

<u>Apresentação</u>	1
1. <u>Explicações sobre o título</u>	1
2. <u>Justificativas</u>	3
3. <u>O objetivo</u>	12
4. <u>A estrutura dos capítulos</u>	13
<u>Universidade e Sociedade</u>	15
1. <u>Transformações sociais e a crise na universidade</u>	16
2. <u>A controvérsia entre modernidade e pós-modernidade</u>	23
3. <u>O momento atual na crise da universidade</u>	47
4. <u>O Contexto da Reforma na Itália</u>	88
<u>Formação em psicologia</u>	115
1. <u>O indivíduo diante das transformações sociais</u>	116
2. <u>Um breve histórico do desenvolvimento da psicologia</u>	120
3. <u>Finalmente, a formação em psicologia</u>	139
4. <u>Seria a psicologia pós-moderna?</u>	172
<u>Metodologia</u>	175
1. <u>Um estudo qualitativo</u>	175
<u>A Estrutura Curricular da Psicologia Escolar</u>	185
1. <u>As definições sobre currículo</u>	185
2. <u>A influência do contexto social sobre o currículo</u>	189
3. <u>A psicologia na Universidade de Pádua</u>	229
<u>A Opinião de Alguns Professores de Pádua</u>	251
1. <u>A organização do roteiro de entrevistas</u>	251
2. <u>Reflexão sobre os dados</u>	262
<u>Considerações Finais</u>	291
<u>Referências Bibliográficas</u>	297
<u>Anexos</u>	333
<u>ANEXO 1 – Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n° 509</u>	333
<u>ANEXO 2 – Roteiro para entrevistas</u>	343
<u>Apêndice</u>	347
<u>Memorial</u>	347

Apresentação

“Quem entende sua vida apenas como um ponto no desenvolvimento de uma espécie ou de um Estado ou de uma ciência e assim quer ser unicamente parte integrante da história do vir-a-ser, da História, não entendeu a lição que lhe propõe a existência e tem de aprendê-la mais uma vez.”

Friedrich Nietzsche (1983, p.75)

A apresentação partirá do título da dissertação¹ para mostrar o desenvolvimento da pesquisa, passando posteriormente para as justificativas, onde estará a formulação da problemática estudada, e se encerrará com uma breve descrição dos capítulos.

1. Explicações sobre o título

Pode-se dividir o título em cinco partes: a reforma italiana, a formação em psicologia, a psicologia escolar e educacional, a Universidade de Pádua e o estudo de caso. Cada uma delas será brevemente apresentada a seguir.

1.1. A reforma italiana

O processo de reforma na universidade pode ser considerado uma tendência mundial. Na Itália, o Decreto Ministerial (DM) n°509, promulgado em 3 de novembro de 1999², propôs alterações significativas no ensino superior. Uma modificação constante no DM foi quanto ao modelo de formação que, sob o pretexto de seguir as orientações da “*Declaração de Bolonha*” (1999), visando harmonizar o sistema de ensino superior italiano com um modelo europeu, passou a ter dois ciclos na maioria dos cursos italianos³. Esse modelo, chamado de “3+2”, propõe um primeiro ciclo (“*laurea triennale*”) com três anos de duração, que asseguraria aos estudantes “*a posse adequada de métodos e conteúdos científicos gerais como também um conhecimento profissional específico*” (artigo 3, parágrafo 4 do DM), e um segundo ciclo (“*laurea specialistiche*”) com duração de dois anos, que forneceria uma “*formação de nível*

¹ Reforma Universitária e Formação em Psicologia: o Caso da Psicologia Escolar e Educacional na Universidade de Pádua.

² Esse decreto ministerial (em italiano) foi incluído na dissertação na forma de anexo (1).

³ As exceções são os cursos de Farmácia, Odontologia e Veterinária que tem duração em sistema único de cinco anos e o de Medicina, com duração de seis anos.

avanzado para o exercício de atividades de qualificação elevada em ambientes específicos” (artigo 3, parágrafo do DM).

1.2. A formação em psicologia

Nota-se no DM a preocupação com a formação profissional dos estudantes, ressaltando o “*conhecimento profissional*” já no primeiro ciclo e o “*exercício de atividades de qualificação elevada*” no segundo. Diante de tais preocupações, as estruturas curriculares de muitos cursos foram modificadas. Contudo, no caso da psicologia, que exige uma grande variedade de conhecimentos para a compreensão do ser humano em sua totalidade, aliada à possibilidade de atuação em diferentes áreas, não há concordância sobre o êxito de uma formação voltada para a profissionalização desde o início do curso. Entretanto, o curso de psicologia na Itália, que seguiu um modelo francês de formação profissional desde uma proposta anterior, já possuía como característica a especialização durante os três anos finais da graduação e um biênio “*propedêutico*” no início do curso (MURST, 2000, p.188-189). Em tal modelo, o certificado de conclusão era expedido em uma das áreas de atuação (psicologia geral e experimental, psicologia do desenvolvimento e da educação, psicologia do trabalho e das organizações e psicologia clínica e das comunidades) e não em psicologia. Com a reforma, tal característica de referenciar a área de atuação na psicologia se manteve, gerando currículos diferenciados desde o primeiro ciclo.

1.3. A psicologia escolar e educacional

O diferencial do caso italiano é que, após a reforma, a opção por uma área específica da psicologia deve ser feita na seleção dos candidatos para o primeiro ciclo, quando o curso, com abordagem voltada especificamente para determinado campo de atuação profissional, é escolhido. Além das diferenças entre os cursos, há ainda diferenças quanto ao objeto a ser mais profundamente abordado em cada curso. Para compreender as características deste modelo, serão analisados os currículos oferecidos no primeiro ciclo, detalhando mais especificamente o curso de psicologia escolar e educacional, chamado, na Universidade de Pádua, de “*ciência psicológica do desenvolvimento e da educação*”⁴. Neste curso, há variações curriculares em relação à psicologia da infância, à psicologia do adolescente e à psicologia das necessidades especiais.

⁴ Lauree triennali Scienze psicologiche dello sviluppo e dell'educazione.

1.4. A Universidade de Pádua

A Universidade de Pádua é relevante porque seu curso é uma referência nacional, tendo sido uma das primeiras faculdades a oferecer o curso de psicologia no país, a partir de 1971, poucos meses depois da Universidade de Roma. Na admissão de novos estudantes para o período de 2003/04, foram oferecidos quatro cursos⁵ de psicologia na Universidade de Pádua (UNIVERSITÀ DI PADOVA, 2003, p.29), sendo que cada curso apresentava três ou quatro currículos diferenciados.

Considerando as intenções do DM, deveria haver campo de atuação profissional para os estudantes formados no primeiro ciclo, o que permitiria a diminuição na demanda para o segundo ciclo. Porém, diante da dificuldade de colocação no mercado de trabalho, especialmente na área de psicologia, a maioria dos concluintes do primeiro ciclo continuou os estudos em uma das cinco opções existentes no ciclo seguinte (UNIVERSITÀ DI PADOVA, 2003, p.34)⁶.

1.5. O estudo de caso

O estudo de caso se justifica pela atualidade do tema, pois a reforma italiana ainda estava em processo de implementação, sendo que a primeira turma formada no sistema “3+2” se graduou em 2005. Além da atualidade, o modelo implantado na Itália é diferente do modelo brasileiro, diferenciando-se quanto à visão específica sobre a profissionalização desde o início do curso. A partir das diferenças, é possível refletir sobre todo o processo formativo na universidade, processo o qual não se limita aos cursos de psicologia. Além disso, diante de opção por uma visão curricular que ressalta a importância do contexto, foi buscado um aprofundamento das relações entre a reforma universitária e as modificações curriculares do curso de psicologia.

2. Justificativas

Após a apresentação da pesquisa, que mostrou um panorama geral, as justificativas e a formulação da problemática serão detalhadas para cada parte, seguindo a ordem “temporal” do desenvolvimento da pesquisa, desde a preocupação inicial com a formação do futuro educador

⁵ 1)ciência psicológica cognitiva e psico-biológica; 2)ciência psicológica do desenvolvimento e da educação; 3)ciência psicológica social e do trabalho; e 4)ciência psicológica da personalidade e das relações inter-pessoais.

⁶ 1)psicologia experimental e neurociências cognitivo-comportamentais; 2)psicologia do desenvolvimento e da intervenção na escola; 3)psicologia social, do trabalho e da comunicação; 4)psicologia clínica; e 5)psicologia clínico-dinâmica.

até a opção por uma instituição específica, passando pela reforma universitária e pelos reflexos no curso de psicologia.

2.1. A formação universitária

A problemática da pesquisa se cristalizou com a evolução do projeto apresentado para a seleção no mestrado, baseado principalmente em minha atuação como professor no Ensino Médio. Atuando por alguns anos em diferentes disciplinas, me defrontei com vários problemas e os que mais me chamaram a atenção foram: conteúdos descontextualizados e reproduzidos sem muita reflexão e professores aparentemente despreparados e realmente desmotivados, mais preocupados com a vida pessoal do que com o desenvolvimento dos estudantes.

A observação de problemas semelhantes tanto na rede pública quanto na privada me levou a considerar que talvez o problema pudesse estar na formação dos professores. Provavelmente como conseqüência da desvalorização do magistério⁷, uma vez que os estudantes se mostravam vivazes e preocupados, mas com o que lhes interessava⁸, distantes de muitos conteúdos escolares, principalmente quando não era estabelecido um vínculo adequado com seus professores, mas extremamente participativos quando compreendiam as ligações entre a teoria e a prática, entre a escola e a vida.

Bom ouvinte, interessado nas relações humanas e observando os vínculos entre professores e estudantes, entre os próprios professores e entre os estudantes, procurei um ponto que, independentemente da disciplina ministrada, pudesse ser relevante para a compreensão das mazelas percebidas e que me incomodavam. Realmente não queria concluir que os estudantes ou minha própria insatisfação fossem a origem do problema. Com um nó na garganta e muitas dúvidas, retornei mais uma vez à universidade. Era aquele o momento no qual o professor se encontrava do outro lado da relação ensino-aprendizagem, além de ter conhecido pessoalmente diferentes concepções de formação durante o período inicial de alguns cursos superiores, tanto em instituições públicas como em privadas.

Era o processo formativo no ensino superior que parecia me encaminhar para a resolução dos problemas e para o apaziguamento das dúvidas interiores, uma vez que, como confirmei posteriormente, a má preparação recebida nas faculdades de educação seria refletida nos outros

⁷ Fares Riedo (2004a, p.1) apresenta uma comparação de cargas horárias entre bacharelado e licenciatura num curso de Química e aponta uma desvalorização interna ao próprio curso; Pretto (1999, p.117) compara a atividade didática a uma linha de montagem.

níveis de ensino (GREGORIAN, 2005, p.88). Inicialmente, ao elaborar meu projeto para seleção na pós-graduação, parti da hipótese que a insatisfação com a formação causaria o abandono do curso, pretendendo pesquisar quais fatores seriam considerados negativos pelos estudantes durante o processo formativo. Aprovado na seleção da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), aprofundei os estudos, sustentado por uma orientação competente e por esclarecedoras discussões nos grupos de estudantes.

Durante as orientações e aulas, através de reflexões coletivas sobre metodologias, percebi que, mesmo se tivesse êxito na condução do projeto apresentado, não conseguiria respostas para minhas dúvidas, pois, mesmo os professores desmotivados teriam conseguido concluir o curso, não o abandonando, por pior que fosse. Então, com uma visão menos crítica, o projeto evoluiu para o estudo das características positivas na formação e em como elas influíam na motivação dos alunos. Foi quando passei a estudar a Iniciação Científica como metodologia diferenciada e que poderia contribuir para melhorar a formação. Enfim, através do aprendizado metodológico coletivo, descobri que meu tema de pesquisa era a formação do universitário.

2.2. A reforma na universidade

O interesse pela reforma universitária surgiu durante minha atuação na Associação dos Pós-Graduandos da Faculdade de Educação (APG/FE), que, preocupada com os rumos do ensino superior no Brasil, promoveu e participou de debates e seminários sobre as mudanças e as conseqüências da reforma. A desmobilização acadêmica, tanto dos alunos como dos docentes, gerou muitas inquietações pessoais e me levou a querer compreender melhor o que era, é e como continuará sendo a universidade. Comecei a refletir sobre os discursos a respeito das necessidades de formação dos cidadãos, ponto sempre presente nas justificativas das reformas educacionais e que, na prática, muitas vezes não se efetivavam.

A escolha pela reforma italiana foi contingencial: precisei ir para a Itália por motivos pessoais, enquanto ainda pesquisava sobre a Iniciação Científica e suas conseqüências na formação acadêmica. Já na Itália, através dos meios de comunicação, como jornais, revistas e televisão, tomei conhecimento da reforma que vinha sendo realizada desde o ano 2000. As idéias fervilharam com assunto tão popular, polêmico e que, apesar de sua abrangência, ou mesmo por ela, mereceria reflexões. Aprofundando-me um pouco mais, percebi a influência da

⁸ Bighetti, Fares Riedo e Bem-Haja (1998, p.14) apresentam um programa de orientação profissional; Fares Riedo (2004b, p.1) apresenta um estudo sobre orientação vocacional numa escola técnica e mostra a preocupação dos estudantes com a formação.

“Declaração de Bolonha” (1999), com a qual tinha tomado contato numa das disciplinas cursadas e através do artigo de Ruiz (2004). Como precisei prolongar minha permanência na Itália, aproveitei a oportunidade para conhecer melhor a situação do ensino superior italiano e, para dar continuidade à pós-graduação, propus uma reorientação no projeto de mestrado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), no qual, paralelamente às obrigações acadêmicas diretamente vinculadas ao projeto de mestrado, pesquisava a visão dos professores da UNICAMP sobre o futuro da universidade⁹. Passaria da Iniciação Científica, com um enfoque psicológico, para a reforma universitária italiana, com um enfoque mais sociológico.

Fui aceito e troquei de linha de pesquisa, de grupo e de orientadora. Continuei a pesquisar a formação, mas num enfoque institucional, optando pelo curso de psicologia como forma de analisar as conseqüências na formação dos estudantes através das alterações na estrutura curricular. As mudanças de orientadora e da linha de pesquisa foram necessárias porque o enfoque do projeto de seleção, e seu desenvolvimento anterior à mudança, era sobre os reflexos da formação no indivíduo, segundo o ponto de vista da psicologia, meu curso de formação. Com o novo enfoque, a pesquisa se encaixou numa abordagem voltada para as políticas de educação e sistemas educativos, tornando também necessária uma mudança na orientação, mas sem perder o interesse pela formação universitária.

Partindo para a efetivação da pesquisa, busquei relações entre reforma e formação, passando pelo currículo, que indicaria o que deveria ser aprendido. Cheguei às opiniões dos professores, pois, por se tratar de um outro contexto, não tinha muita segurança sobre o que poderia achar. Porém, sabia que não haveria como compreender o contexto da reforma e seus reflexos na formação do indivíduo sem discutir a própria universidade e suas relações com a sociedade.

A importância de estudar a universidade pode ser justificada diante desta enquanto instituição social: a universidade é, segundo Teixeira (1998a, p.86), uma das instituições características e indispensáveis da sociedade moderna, sem a qual não chega a existir um povo. Considerando sua função, a universidade é o local especificamente voltado para o desenvolvimento máximo da ciência (HUMBOLDT, 1997, p.79). Além da função de pesquisa, enquanto ponto de partida tanto da ciência como da tecnologia, as quais podem ser relacionadas

⁹ Pesquisa que gerou um artigo aceito para publicação na revista “Avaliação”: Pereira et alli (2006).

diretamente com a produtividade econômica, a universidade também pode e deve servir como objeto de pesquisa.

Ao tornar-se objeto da própria pesquisa, despontou o modelo inglês de universidade (NEWMAN) que coloca a formação dos estudantes como sua principal atividade, formação que Humboldt (1997, p.79) também apresentou como sendo sua segunda tarefa. Além do aspecto formativo, outro aspecto ressaltado pelo modelo americano de universidade foi a relação entre sociedade e capacidade interpretação do mundo a sua volta, sendo realçada a importância da formação da juventude (WHITEHEAD, 1969, p.101). Entretanto, a universidade também pode se voltar para as necessidades ideológicas e produtivas do Estado, como apontado por Dreze e Debelle (1983, p.86), no qual sobressai a importância da formação universitária no desenvolvimento dos futuros profissionais. Portanto, de um modo ou de outro, todos os principais modelos de universidade apresentados (alemão, inglês, americano e francês) apontam a formação dos estudantes como uma de suas principais funções.

Além da formação dos estudantes, a importância de abordar a universidade como tema de pesquisa também pode ser percebida pela contínua publicação de periódicos científicos e livros sobre esse tema. Numa pesquisa feita através da internet, em 15 de agosto de 2005, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 35 itens com a palavra “*universidade*” no título, três com “*ensino superior*”, 18 com “*university*”, 31 com “*college*” e 18 com “*higher education*”, não tendo sido encontrado nenhuma referência sobre periódicos italianos. Nessa mesma data, numa pesquisa em livrarias virtuais, considerando os títulos editados por ano, em 2005 foram encontrados na Amazon¹⁰ 1249 títulos com a palavra-chave “*university*” e 1481 com a palavra-chave “*college*”; 55 com a palavra-chave “*università*” na IBS¹¹; e 13 com “*universidade*” na livraria Cultura¹².

Mesmo considerado que algumas das publicações não abordem especificamente a universidade como objeto de pesquisa, principalmente se forem consideradas as palavras “*universidade*”, “*university*” ou “*college*” em seus títulos, uma vez que podem ser uma referência ao nome de alguma instituição, tais publicações geralmente apresentam a produção científica da referida instituição, o que não deixa de ser uma fonte representativa para a pesquisa sobre a universidade. Todavia, a abordagem em questão também aparece em publicações mais

¹⁰ www.amazon.com

¹¹ www.internetbookshop.it

específicas como, por exemplo, “*College Planning and Management*” ou “*Journal of Higher Education*”; ou em outras com abordagens mais gerais, como, por exemplo, na revista “*Avaliação*”, onde é tema constante, ou na revista “*Pro-posições*” da Faculdade de Educação da UNICAMP que, além dos artigos que aparecerem constantemente sobre a universidade enquanto objeto de estudo, dedicou a edição de setembro/dezembro de 2004 (v.15, n.3) para o “*Dossiê Educação Superior: Algumas tendências políticas européias e latino-americanas*”.

Tantas publicações não são fruto apenas do momento atual, o que pode ser percebido na quantidade dos periódicos existentes ao acompanhar a quantidade de publicações desde o ano 2000, como mostrado na Tabela 1. Nota-se um crescente interesse pelo tema diante do aumento na quantidade de livros editados a partir de 2000.

Tabela 1 – Títulos contendo a “palavra-chave” por ano de publicação

Palavra-Chave	Livraria	2005*	2004	2003	2002	2001	2000
<i>university</i>	Amazon	1249	1663	1572	1585	1285	1149
<i>college</i>	Amazon	1481	2538	2194	2115	1952	1506
<i>universitá</i>	IBS	55	115	93	86	82	74
<i>universidade</i>	Cultura	13	19	13	14	8	6

* - Títulos à disposição em 15/08/2005

Diante de tantas publicações, percebe-se o quanto a universidade pode ser um tema complexo, possibilitando muitos recortes: podem ser enfocados desde aspectos macro-estruturais, através das inter-relações com a sociedade, até aspectos individuais em relação a adaptação dos estudantes à vida universitária.

Recortes envolvendo o conceito de universidade podem, por exemplo, discutir a função social da universidade nos diferentes países (FRANZ, SILVA, 2002; GÓMEZ, 2000; KERR, 2005; LUCISANO, 2003; MANCEBO, FAVERO, 2004; PEIXOTO, 2004; RIBEIRO, 2003; ROLLEMBERG, 2005; TURNER, 2001, VOLPI, 1996), ou sua relação com a produção científica (ARE, 2002; BECK, 1985; COGGIOLA, 2001; KAWASAKI, 1997; MORHY, 2004; PORCIANI, 2001; SCRIPTORI, 2004; STRASSOLDO, 2001). As relações com o Estado podem discutir, por exemplo, as especificidades de seu financiamento (ALMEIDA, 2003; BUARQUE, 1994; OLIVEIRA, 2000; PACHECO E ZAN, 1996; SALVATORE, 2005; RISTOFF, DIAS SOBRINHO, 2000; ROGGERO, 2005). Em relação às políticas para a

¹² www.livrariacultura.com.br

educação superior no Brasil, Catani (2002, p.214-220) faz uma “espécie de inventário” sobre livros e periódicos publicados (*ibidem*, p.220-231), concluindo que “os estudiosos da temática têm, hoje, em termos quantitativos e qualitativos, material para refletir acerca desse domínio do conhecimento” (*ibidem*, p.231).

Recortes institucionais mais específicos podem abordar desde a análise dos currículos de cursos (DUTRA, 2003; ESPERIDIÃO, 2001; MOWFORTH, HARRISON, MORRIS, 2005) até características da formação do universitário (BRÅTEN, OLAUSSEN, 2005; ELLIOT, MCGREGOR, GABLE, 1999; PARK, GRANT, 2005; PASCARELLA, TERENCEZINI, 2005; WAUGH, 2003).

Diante de tantas opções, a intenção de focalizar a reforma se fortaleceu, reafirmada pela dimensão mundial das transformações na universidade. Por exemplo, segundo Trindade (2001, p.15), as contradições da instituição universitária no mundo contemporâneo não se restringem à América Latina, uma vez que tais contradições se relacionam com a integração da universidade ao capitalismo industrial avançado, de origem norte-americana e européia, a partir do momento em que se diagnosticou o declínio ou o fim das ideologias. Pereira e Dias Sobrinho (2004, p.15) apontam a necessidade de redefinir a “organização, função, amplitude, autonomia, papel, financiamento, condições de produção de conhecimento, ciência e tecnologia” da universidade, seja para a execução prática de uma Área Européia de Educação Superior (*ibidem*, p.16), seja para melhor compreender uma suposta submissão ao sistema econômico das reformas da educação superior na América Latina, que estariam reduzindo o papel da universidade apenas ao ensino vinculado à formação profissional (*ibidem*, p.18). Portanto, o estudo das transformações da universidade na Itália, por possibilitar um olhar a um sistema relativamente pouco conhecido, mas também inserido nas contradições e transformações contemporâneas, alarga a compreensão das atuais exigências sociais feitas à universidade.

2.3. *O curso de psicologia*

A escolha pelo curso de psicologia, além de ser a minha formação pessoal durante a graduação e uma das disciplinas em que atuei no Ensino Médio e posteriormente como auxiliar didático na pós-graduação, foi devido a, principalmente, duas características: a utilização de metodologias tanto quantitativas quanto qualitativas e a estruturação relativamente recente da área enquanto ciência, englobando a discussão sobre qual seria a formação mais adequada. Tais características se refletem diretamente no currículo do curso de psicologia e na visão de mundo

propiciada pela formação, ou seja, é discutido se deve predominar uma formação mais abrangente, comparável à antiga educação do homem livre ('liberal'), ou uma abordagem mais voltada para alguma área de atuação, enfatizando a especialização profissional. Em relação à diversidade metodológica, há a possibilidade de extrapolações em amplo leque de cursos superiores, tanto em ciências naturais, mais afeitas às abordagens quantitativas, quanto nas humanidades e ciências sociais, mais próximas de abordagens qualitativas. O aspecto do tipo de formação mais adequada, presente desde as origens da psicologia enquanto ciência autônoma na universidade, pode ser visto como consequência da própria fragmentação desta em diferentes áreas de atuação, permitindo comparações com outros cursos que também possuam diferentes especializações, além de auxiliar na discussão sobre os modelos de formação e resgatar o debate sobre o tipo de educação e de sociedade desejados.

A opção pela psicologia escolar e educacional foi devido a esta ser uma das áreas mais tradicionais, com origem e desenvolvimento concomitantemente com a história da própria psicologia. Gonçalves (1999, p.41) aponta como uma das mais antigas áreas de aplicação da psicologia. Convém ressaltar que foi assumida a opção pelo nome de psicologia escolar e educacional, pois, não há consenso sobre a diferenciação entre o que seria a psicologia escolar e o que seria a educacional. Segundo Gonçalves (1999, p.42-43), em alguns países, como Estados Unidos, Espanha ou França, a psicologia educacional seria dirigida ao ensino universitário, à investigação e à administração, enquanto que a escolar trataria da prática em contextos educacionais, principalmente nos níveis primários e secundários da educação. Porém, em outros países, como no Reino Unido, Dinamarca ou Holanda, não há tal diferenciação terminológica. Evitando cair em polêmicas desnecessárias, o termo psicologia escolar e educacional foi usado no título do trabalho para indicar que compreende as duas interpretações possíveis, mas, mesmo quando referenciada apenas como psicologia escolar ou educacional, não se pretende indicar nenhum tipo de diferença na forma de abordar os assuntos relacionados à aprendizagem, assumindo a definição como sendo a área da psicologia que “preocupa-se com a análise e interpretação dos fenômenos educacionais, (...) atentando também para a produção do conhecimento científico, para a aplicação da psicologia (...) na instituição escolar e em outros contextos educacionais” (MIRA, 1988 apud GONÇALVES, 1999, p.41).

Outro fator de interesse na psicologia educacional é que tal área não é reconhecida propriamente como psicologia no imaginário popular, que considera principalmente o

atendimento clínico e a orientação individual como sendo a função do psicólogo, tanto no Brasil como na Itália. Tal visão social influencia a opção dos estudantes em relação ao curso a seguir, principalmente no primeiro ciclo, podendo levar a uma escolha enviesada devido ao desconhecimento das possibilidades de atuação profissional do psicólogo. Além disso, justamente pela psicologia escolar não fazer parte da visão social da psicologia, é possível refletir tanto sobre áreas mais tradicionais quanto mais recentes e que também não plenamente reconhecidas como psicologia pela visão social. Este é um aspecto importante porque a Itália têm, desde 1995, a certificação “adjetivada”, isto é, não se forma psicólogo, mas psicólogo associado a alguma área de atuação, por exemplo, psicólogo escolar ou experimental ou organizacional ou clínico. Este tipo de formação permite reflexões sobre as similaridades e diferenças encontradas nos diferentes currículos existentes nos cursos de psicologia.

A análise se restringiu ao primeiro ciclo (láurea trienal) para facilitar a comparação entre a formação italiana e a brasileira, pois as 4.500 horas necessárias para a formação inicial da láurea trienal impostas pelo DM é um pouco superior a 10% das 4.050 horas sugeridas nas diretrizes curriculares brasileiras para a formação do psicólogo, porém distribuídas ao longo de cinco anos. Em termos comparativos, pode-se observar que a formação no Brasil se aproxima mais das características da graduação norte-americana, onde a formação em cinco anos tem caráter generalista, apesar da necessidade de especialização posterior através de doutorado (PhD ou PsyD), mas sem a obrigatoriedade de passar pelo mestrado. Em todos os casos, a importância da especialização é evidenciada, seja através do modelo adotado na Itália ou da necessidade de doutorado na formação americana ou através da opção feita no final dos cursos brasileiros, presente no currículo, mas não revelado pelo título outorgado de psicólogo. Além disso, o modelo empregado também pode servir tanto para análises sobre a rapidez e a eficiência de uma formação mais abrangente ou mais especializada quanto para refletir sobre as necessidades para a futura atuação profissional, independentemente da área escolhida, pois é função do psicólogo atuar tanto com os indivíduos quanto com grupos e com aspectos da vida social.

2.4. A opção pela Universidade de Pádua

A Universidade de Pádua foi escolhida tanto pela tradição como por sua influência diante da formação universitária na Itália. Pela tradição, a Universidade de Pádua foi fundada no ano de 1222 por estudantes descontentes com atentados à “liberdade acadêmica e às falhas em observar os privilégios que tinham sido garantidos aos professores e estudantes” na

Universidade de Bolonha, tendo sido fundada não como resultado de benesses dos poderosos da época, mas como resposta a condições sociais e culturais específicas¹³. A Universidade de Bolonha é reconhecidamente a primeira universidade do mundo ocidental, sendo atribuído o ano de 1088 à sua fundação, quando mestres em gramática, retórica e lógica passaram a se dedicar ao direito, e em 1158 foi declarada por Federico I como lugar onde a pesquisa poderia se desenvolver independentemente de qualquer poder externo a ela, tornando-se um ponto de referência indispensável no panorama cultural europeu¹⁴. A dissidência, surgida em favor da própria autonomia, colocou a Universidade de Pádua como rival da Universidade de Bolonha, disputa que continua até os dias atuais. Ainda no aspecto histórico, Pádua foi uma das primeiras universidades italianas a abrir o curso de psicologia (decreto nº279 de 05/11/1971), após o reconhecimento do curso na Universidade de Roma (decreto nº183 de 21/07/1971)¹⁵.

Além da tradição, a Universidade de Pádua é considerada hoje como uma das melhores universidades italianas, tendo sido considerada, num censo bienal realizado em 2004 pelo jornal “*La Repubblica*” (BONERANDI, 2004), a melhor universidade do país, sendo que o curso de psicologia ficou em primeiro lugar tanto no censo de 2004 quanto em 2002 (BRAMBILLA, 2002). Diante da história e da avaliação externa, a compreensão da formação em psicologia na Universidade de Pádua pode ser considerada um caso relevante para estudo, uma vez que, desde sua fundação, existe a preocupação com a formação e com as características da universidade.

3. O objetivo

O objetivo a ser atingido é compreender as reações ao sistema “3+2” através da análise curricular do curso de psicologia escolar e da opinião dos professores sobre a formação dos estudantes, considerando o contexto social em que a proposta foi implantada. Detalhando mais especificamente, serão enfocados: 1) o contexto regional e mundial da reforma universitária, discutindo suas funções e a relação desta com a sociedade, uma vez que uma das justificativas para a reforma italiana foi o movimento europeu para a criação de um sistema integrado de ensino superior; e 2) o desenvolvimento histórico dos cursos de psicologia e a relação entre a formação dos estudantes e os conteúdos curriculares.

¹³ Informações obtidas no site oficial da universidade (www.unipd.it) em 07/04/2005.

¹⁴ Informações obtidas no site oficial da universidade (www.unibo.it) em 22/04/2005.

¹⁵ Informações obtidas no site oficial do curso de Psicologia em Pádua (www.psicologia.unipd.it) em 24/03/2005.

4. A estrutura dos capítulos

Serão apresentados dois capítulos teóricos: 1)“Universidade e Sociedade”, que discutirá a visão social e os problemas enfrentados pela universidade atualmente, ressaltando o contexto italiano e o mundial; e 2)“Formação em psicologia”, que traçará um histórico do desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e como ocorreu seu desenvolvimento no mundo. O capítulo “Metodologia” apresentará e discutirá o estudo de caso como metodologia utilizada no trabalho, identificando o motivo de sua escolha e o tratamento dos dados utilizados.

Após a parte teórica, virão dois capítulos com a análise dos dados. O primeiro, “A Estrutura Curricular da Psicologia”, parte de uma visão curricular preocupada com o contexto da educação na sociedade e seus reflexos na formação em psicologia. A proposta é apreender um panorama geral, a partir da visão social da reforma através de notícias de jornais, para refletir sobre intenções políticas implícitas à reforma. Em seguida, neste mesmo capítulo, serão mostradas informações sobre a Universidade de Pádua, sobre os cursos de primeiro ciclo da Faculdade de Psicologia e algumas comparações pautadas na carga horária e no currículo de disciplinas em relação às áreas do conhecimento e das áreas de atuação da psicologia, enfatizando as diferenças internas existentes no currículo da psicologia escolar. O segundo capítulo, “A Opinião de Alguns Professores de Pádua”, apresentará as opiniões coletadas em entrevistas realizadas no Departamento do Desenvolvimento e da Socialização da Faculdade de Psicologia da Universidade de Pádua em setembro de 2005 e discutirá, tentando englobar as informações do capítulo anterior, a adequação da formação do psicólogo para atuar na sociedade com indivíduos, grupos e sistemas.

A parte argumentativa da dissertação será encerrada com as “Considerações Finais”, onde se discutirá como se atingiu o objetivo proposto e qual a importância dos dados para o futuro desenvolvimento de pesquisas na área. As referências bibliográficas e dois anexos (o decreto ministerial e o roteiro usado nas entrevistas) encerram este árduo, profícuo e prazeroso trabalho de pesquisa acadêmica.

Universidade e Sociedade

“Todo agir requer esquecimento: assim como a vida de tudo o que é orgânico requer não somente luz, mas também escuro.”

Friedrich Nietzsche (1983, p.58)

A universidade, em modo restrito, pode ser vista através de seus objetivos, que sinteticamente, segundo Teixeira (1998b, p.41), são a formação, a pesquisa e o serviço. Para Pazeto (2002, p.89), a universidade tem três grandes objetivos: 1)a procura sistemática da verdade por meio da investigação; 2)a constituição de um centro de cultura orientado para a educação do homem como um todo; 3)a transmissão da verdade por meio do ensino, orientando-o para a formação integral. Segundo Mortimore (2002, p.41), trabalho principal da universidade é a criação de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e ensino, bem como a síntese de todas essas atividades. Amorim (1991, p.19) aponta que, historicamente a universidade tem se caracterizado como um modelo de instituição social onde os segmentos humanos buscam a descoberta e o domínio do saber, tanto pelo processo de transmissão do conhecimento quanto pela procura deste através da pesquisa. Segundo relatório da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1999, p.63-65), as missões atuais da educação superior são educar, capacitar e desenvolver pesquisa, formando profissionais altamente qualificados e cidadãos responsáveis, contribuindo assim para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis. Seus objetivos devem se confluir para a capacitar a aprendizagem contínua e para a realização de todo tipo de pesquisa a fim de auxiliar a compreensão, interpretação, manutenção, aperfeiçoamento, promoção e difusão de culturas nacionais, regionais, internacionais e históricas, além de aperfeiçoar valores da sociedade através do desenvolvimento de uma perspectiva crítica e do fortalecimento da visão humanista.

Em relação ao sistema social do país, a universidade pode ser vista como um subsistema que reflete o modo geral das relações sociais, contribuindo decisivamente para a reprodução desse sistema, legitimando e sendo legitimada pela função educativa que se nutre das atividades de produção e socialização do conhecimento (ANDRADE, RODRIGUES, SILVA, 2004,

p.104). Segundo Pazeto (2002, p.87), o papel formativo e de difusão do conhecimento, que a universidade exerce na interação com a sociedade, decorre de sua função especializada, muitas vezes exercida de forma pouco consentânea com sua finalidade e com a realidade social. Pacheco (2003, p.26) afirma que, ao questionar a missão da universidade, é preciso reconhecer que há múltiplas funções que esta desempenha e que jamais poderão deixar de estar subordinadas à discussão e problematização da própria cultura. Segundo Demo (1993, p.259-260), poucas instituições têm se mostrado tão refratárias socialmente quanto a universidade, pois, cercada de grande expectativa em termos de capacidade de orientar os caminhos do futuro, têm incidido em sarcásticas contradições. Diante de tais contradições, Pazeto (2002, p.91) aponta que, com a ampliação dos espaços geopolíticos e culturais e da diversidade social que caracteriza o contexto atual, é necessário repensar sua concepção e suas relações em bases e processos que contemplem os novos atores e as exigências do mundo globalizado. Para Correia (2001, p.157), as universidades, na Economia do Conhecimento, já estão num processo de redefinição de sua missão e de suas funções, dos modelos de poder, de organização e de gestão, assim como da natureza de suas atividades e das práticas utilizadas. Neste contexto, independentemente da concepção de universidade, pode-se considerar que a universidade é uma instituição sob reforma.

1. *Transformações sociais e a crise na universidade*

Segundo Dias Sobrinho (2004, p.12), a necessidade de uma reforma parte do princípio de que existe uma crise na universidade. Mas que crise é essa? Lyotard (2002, p.89), ao analisar as recentes transformações sociais, aponta para os atuais fins funcionais do ensino superior ao formar competências e não mais ideais, devendo fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências, sendo que anteriormente comportava a formação e a difusão de um modelo geral de vida que legitimava o discurso da emancipação. Portanto, segundo a interpretação apresentada por Lyotard, a crise, percebida através da valorização da pesquisa aplicada e da atribuição de valor ao conhecimento, afeta principalmente a formação ao se voltar às competências em detrimento dos ideais. Porém, segundo Pacheco (2003, p.23), discutir a missão ou função da universidade é um exercício problemático, pois há idéias distintas que impõem a dicotomia idéia/instrumento e visão idealista/utilitarista.

Diante de crises e conseqüentes desafios que se estabelecem, são geradas situações e expectativas que demandam novas reflexões sobre a concepção de universidade e sobre as

relações e demandas por parte da sociedade. Por exemplo, Dias (2002, p.23) afirma que, segundo o Prof. dr. Dirk Van Damme da Universidade de Ghent na Bélgica, a globalização e a transição para uma sociedade do conhecimento estão criando novas e tremendas demandas e exigências para as universidades e centros de produção de conhecimento. Ainda que em grande número de países prevaleça uma visão tradicional na qual o ensino superior é responsabilidade pública e as instituições devem ser reconhecidas e financiadas pelo Estado, analistas observam o aumento na demanda por ensino superior em todo o mundo, justificado pela exigência de profissionais cada vez mais qualificados na sociedade do conhecimento. Em consequência, é esperado um boom na demanda por formação superior nos próximos anos e a expansão não poderá ser acompanhada na mesma proporção pelos gastos públicos, o que, no entender do especialista belga, favorecerá um aumento no fornecimento privado e comercial, prevendo-se então sérios problemas para o acesso e a equidade. Por sua vez, a internacionalização e a globalização levarão a alterações na definição política e nos quadros regulamentares nos quais as universidades estão acostumadas a agir.

Outro aspecto da crise é que ela não é geograficamente localizada, podendo ser percebida praticamente no mundo todo, como, por exemplo, no Brasil (COGGIOLA, 2001, p.110; DI GIORGI, 2001, p.51; DOURADO, CATANI, OLIVEIRA, 2004, p.91; LIMA, 2004, p.26; MINTO, 2005, p.140; OLIVEIRA, 2003, p.80; PAULA, 2004, p.43), na Argentina (KROTSCH, SUASNÁBAR, 2004, p.38), no México (ABOITES, 2001, p.194; DIDRIKSSON, 2004, p.73), na África do Sul (NTSHOE, 2003, p.381), na Alemanha (BÖHM, 2000, p.19), na Áustria (SCHEIPL, 2000, p.34), na Espanha (LABRADOR, 2000, p.31), na Itália (ARE, 2002, p.15; GENOVESI, 2000, p.91; GOBBO, 2005, p.1; MARGIOTTA, 2000, p.13), no Reino Unido (BRIDGES, 2000, p.37-38; MORTIMORE, 2002, p.39) ou nos Estados Unidos (BOTSTEIN, 2005, p.224, CAHN, 2004, p.1; GARDNER, 2005, p.99-100; GREGORIAN, 2005, p.77-78; KIRP, 2005, p.126; SCHNEIDER, 2005, p.62-63; SOSTERIC, 1999, p.1; SPERBER, 2005, p.131; WADSWORTH, 2005, p.23). Em tal contexto de crise, as funções, a organização, o financiamento e muitos outros aspectos da universidade passam necessariamente por redefinições (DIDRIKSSON, 2004, p.63; PEREIRA, DIAS SOBRINHO, 2004, p.15).

Existem várias propostas para redefinir a universidade, contudo, apesar de discursos aparentemente semelhantes, a interpretação das motivações e as consequências nem sempre coincidem. Por exemplo, Trindade (2001, p.39), ao focar a universidade pública, afirma que

“tornou-se prioritário refundar a missão pública da instituição universitária no contexto da globalização e da ‘sociedade do conhecimento’”. Readings (2002, p.27), ao analisar as transformações na universidade, ressalta que esta deixou de ser “uma arma ideológica do Estado para tornar-se uma corporação burocraticamente organizada e orientada para o consumidor”. Bridges (2000, p.40), em análise semelhante, ao comentar sobre as características da universidade do século XXI, aponta pressões para estender o acesso à universidade, para maximizar o uso de novas tecnologias, para aproximar a educação superior do mercado de trabalho e ir ao encontro das necessidades dos estudantes (clientes), interessados em combinar estudo com lucro. Casanova (2001, p.220), relacionando a universidade pública com as conseqüências das mudanças, afirma que a transformação do estudante em consumidor impõe a lógica do mercado nas instituições de ensino superior, apresentando inevitavelmente efeitos secundários como o aumento da perda de confiança nas universidades públicas e em seu empobrecimento. Dessa forma, ao considerar o ponto de vista de mercado e mercadoria, a aplicação dos recursos acabaria destinada à pesquisa aplicada em detrimento da pesquisa básica e os investimentos seriam alocados para as ciências naturais e tecnologias em detrimento das ciências sociais e humanidades. Como conseqüência, a pesquisa crítica seria a principal perdedora, juntamente com a educação e a difusão do pensamento crítico.

Fernandes (2001, p.13), ampliando a abrangência do problema, afirma que a crise é na educação e a universidade apenas a segue. Pretto (1999, p.98) aponta que, em momentos de crise civilizatória, o papel da educação sempre é valorizado. Segundo Di Giorgi (2001, p.51), existem “dois consensos sobre educação: que ela é muito importante e que está em crise”. Singer (1996 apud DI GIORGI, 2001, p.54) situa a atual crise mundial da educação no contexto da globalização, da terceira Revolução Industrial, da crise do Estado do Bem-Estar Social e da emergência do neoliberalismo. Para Minto (2005, p.217), numa assumida abordagem marxiana, a necessidade da reforma seria decorrência das novas relações estabelecidas entre as necessidades do capital e a organização do sistema de ensino e pesquisa que deve preparar o “novo trabalhador” com uma qualificação flexível, garantindo uma fácil adaptação aos processos complexos exigidos pelo mercado de trabalho.

Are (2002, p.165), numa crítica ao reformismo, aponta que a instrumentalização nos processos de aprendizagem através da informática, juntamente com a crise dos sistemas educacionais em todos os países avançados, além da ânsia por reconstruções radicais, conduz a

uma crise imensurável em relação à cultura popular de toda civilização ocidental. Em contraposição, Pretto (1999, p.15) afirma que, para a formação de um ser humano que viva plenamente o mundo da comunicação, é exigida uma nova escola e um novo professor, capazes de trabalhar com o mundo da informação e da tecnologia. Entretanto, Rasco (2000, p.23) ressalta que “a função da inovação assim como a da reforma consiste em gerar a necessidade de novas inovações e de novas reformas”, confirmando a afirmação de Di Giorgi (2001, p.51) de que “provavelmente nenhuma outra prática social tenha sido tão ‘reformada’ quanto a educação, e, apesar disso, muito poucas mudaram tão pouco ao longo do último século”.

Cahn (2004, p.3), ao criticar o ensino superior americano, aponta que educação é a aquisição de conhecimento, habilidades e valores que possibilitam tomadas de decisões de modo mais conscientes, as quais são fundamentais para a participação democrática, sendo o dever de uma democracia propiciar oportunidades educacionais para todas as pessoas e que as universidades americanas estariam negligenciando a formação de seus estudantes. Segundo Santos (2005, p.116-117), a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de um país, estando seu destino diretamente vinculado ao destino do Estado, pois, a direção tomada pela reforma da universidade será a mesma direção seguida pela direção da reforma do Estado, uma vez que tal reforma tem um significado que transcende em muito a universidade.

Diante de tais argumentos, e de tantos outros, que refletem sobre a missão da universidade, seu financiamento, sua relação com as tecnologias atuais, o acesso e a posterior inserção no mercado de trabalho, é percebida uma crise mundial que ultrapassa as fronteiras da universidade e se reflete em vários aspectos na sociedade, seja na educação, na cultura, na economia e até mesmo na política.

1.1. Uma definição possível

Considerando as diferentes acepções da palavra “*crise*” (HOUAISS, VILLAR, 2001, p.872) têm-se: (1.1 med) o momento que define a evolução de uma doença para a cura ou para a morte; (3 psicn) estado e manifestação aguda ou de agravamento de uma doença emocional e/ou mental, suscitado pela interferência de fatores objetivos e/ou subjetivos; (6) estado de incerteza, vacilação ou declínio; (8 soc) situação socioeconômica repleta de problemas; conjuntura desfavorável à vida material, ao bem-estar da maioria; (9 soc) momento histórico indefinido ou de riscos inquietantes; (10 soc) episódio ou lance difícil, desgastante e duradouro; (c. social) processo de intensa mudança (conjuntural ou estrutural) na organização de uma sociedade,

alterando relações intergrupais ou de classes, suas normas e padrões culturais; (etim) gr. *krísis* ação ou faculdade de distinguir, ação de escolher, decidir, julgar; it. *crisi* (séc. XVI-XVII); port. (séc. XVIII).

A crise é a justificativa para a reforma universitária. Crise tem, enquanto palavra, acepções iniciais voltadas para o indivíduo (1.1 e 3), que pode melhorar ou morrer diante de interferências objetivas e/ou subjetivas, passando pelo estado de incerteza ou declínio (6), repleta de problemas e desfavorável ao bem-estar da maioria num momento indefinido, desgastante e duradouro (8, 9 e 10), em processo de intensa mudança (c.social), tendo entrado para o léxico juntamente com o advento da modernidade (séc. XVI-XVII na língua italiana e no séc. XVIII na portuguesa), apontando etimologicamente para alguma decisão (gr.).

Em relação à reforma, às influências subjetivas e sua relação com a sociedade, Minto (2005, p.269) sugere que a reforma encontra grande respaldo social em função de campanhas midiáticas e Goergen (2005, p.54) aponta a mídia acentuando os traços do hedonismo contemporâneo dos desejos individuais, da cultura do corpo, do prazer, da ilimitada promoção da subjetividade. Pretto (1999, p.7) afirma que “profundas modificações no conjunto de valores da sociedade contemporânea estão em andamento e a presença generalizada dos meios de comunicação e informação tem desempenhado um significativo papel neste processo de construção social”.

Andrade, Rodrigues e Silva (2004, p.107) ressaltam que só se reforma o que não funciona ou o que não está bem em relação a um desejo, necessidade ou expectativa. Indo além dessa última afirmação em direção à influência da mídia, se reforma o que não se percebe como “bem” ou o que não satisfaz “desejos imediatos” e tais percepções ou desejos podem ser despertados por campanhas midiáticas. Contudo, mesmo diante das campanhas veiculadas pela mídia, deve haver alguma característica subjacente ao discurso que consegue envolver a sociedade no tratamento emocional dado à reforma. Para melhor compreender as amplas interligações dessa crise anunciada, com motivações, necessidades, expectativas e objetivos nem sempre explicitados, é necessário contextualizá-la desde seus primórdios.

1.2. Uma origem possível

A universidade, apontada como uma das instituições características e indispensáveis da sociedade moderna por Teixeira (1998, p.86), passou a ser questionada pela sociedade mais firmemente a partir do final da Segunda Grande Guerra Mundial, quando as pressuposições

básicas da modernidade tiveram tanto sua validade quanto sua legitimidade contestada. Considerando que a relação entre a ciência e a universidade, Macedo (2005, p.45) afirma que, ao longo da história, as ideologias opressivas dominantes têm recorrido à ciência como um mecanismo para racionalizar os crimes contra a humanidade. Trindade (2001, p.37) afirma que “o pós-guerra favoreceu a massificação das instituições de educação superior, fazendo com que as universidades perdessem seu caráter elitista tradicional, transformando-as em organizações burocráticas e complexas”. Segundo Labrador (2000, p.25), a massificação teria feito com que o sistema se adaptasse às exigências da quantidade em detrimento da qualidade, sendo que as universidades públicas foram as que mais sofreram no processo. Para Ladwig (2003, p.270), ao longo de toda história, quando qualquer sistema se expande, mais e mais subsistemas são implementados para governar uma porção cada vez maior da vida humana. E, neste sentido, o controle da universidade passa a ser uma exigência do próprio sistema social.

Em relação às transformações sociais, Moraes (2000, p.217) aponta as duas guerras mundiais como momentos que levaram à reflexão sobre a adequação das concepções modernas, expondo contradições diante da eficiência dos armamentos e dos campos de concentração, cientificamente voltados para a eliminação do ser humano e, posteriormente, para a eliminação da espécie humana, sob a ameaça de aniquilação nuclear. Segundo McGrath e King (2004, p.169), transformações radicais passaram a ser percebidas no final da década de 1960 nas dimensões econômica, política, social e tecnológica, quando o conhecimento passou a ser considerado como tendo importância vital para o sucesso econômico de qualquer país e a expansão da economia passou a ser chamada de globalização. Ferra, Reboredo e Silva (2003, p.2) apontam como a globalização, que não é só de natureza política, mas também tecnológica e cultural, além de econômica, foi influenciada pelo progresso dos sistemas de comunicação desenvolvidos a partir do final da década de 1960.

Diante da globalização e da revolução tecnológica, que geraram um aumento massivo no fluxo de informações, emergiu uma nova economia com ênfase na transformação de informação em conhecimento, denominada “economia do conhecimento”. Segundo Zembylas e Vrasidas (2005, p.67), os principais fatores da globalização são: 1) econômicos, como o surgimento de corporações transnacionais; 2) políticos, como a perda de soberania do Estado e o enfraquecimento da noção de cidadania; 3) culturais, como a tensão dialética entre o local e o global; e 4) educacionais, como novas intervenções que privilegiam políticas particulares para

avaliação, financiamentos, acesso, padrões, treinamento de professores, currículos, instrução e exames. Para Sacristán (2003, p.45), numa concepção radicalmente crítica, “a globalização é o termo escolhido atualmente para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos, países e povos, dos mais próximos aos mais afastados lugares do planeta”, onde a cultura é usada para dar consistência a mal-estares, infligir danos, desvalorizar os outros e sentir-se superior.

Retomando a influência social na universidade, Santos Filho (2000, p.42-43) aponta uma grande mudança paradigmática ao adentrar, a partir da segunda metade do século XX, na chamada pós-modernidade, após ter passado pelos paradigmas pré-moderno e moderno. Para Rodríguez e Garzón (2003, p.211), a mensagem modernizadora já não teria efeito nem sentido, tendo passado a ser percebida como um ruído no âmbito dos intercâmbios maciços de comunicação. Segundo Braga, Genro e Leite (2002, p.27), diante das dúvidas e incertezas colocadas pela pós-modernidade, o embate entre modernidade e pós-modernidade se impôs para a universidade especialmente no sentido de repensar suas funções tradicionais. Entretanto, Teixeira (1998b, p.41) afirma que seria apenas uma mudança na ênfase em relação aos objetivos da universidade, ou seja, entre formação, pesquisa e serviço. Goergen (2005, p.35) vai além e mesmo questionando as posturas pós-modernas, afirma que é impossível passar ao largo das importantes e profundas transformações que estariam ocorrendo no mundo contemporâneo que, se não configuram um novo paradigma de racionalidade, representam interferências no mundo epistêmico, onde é impossível imaginar todas as conseqüências dessas interferências.

Bridges (2000, p.38-39), comentando as mudanças radicais no ensino superior da Inglaterra nos últimos 20 anos do século XX, afirma que quase tudo o que caracterizava a universidade teria sido removido: 1)a identidade de lugar; 2)a identidade do tempo; 3)a identidade da comunidade de estudos; e 4)a identidade da comunidade de estudantes. Então, a universidade desintegrada pelas mudanças, chamada por alguns de “universidade pós-moderna”, passou a ser definida em termos de uma multiplicidade de diferenças:

diferentes acadêmicos possuindo diferentes conhecimentos, onde diferentes equipes de pesquisa se formam e se reformulam para investigar tópicos mutantes, com diferentes tipos de alunos seguindo diferentes cursos, apresentando diferentes modos de estudo e diferentes interesses entre eles, tendo diferentes vínculos empregatícios para diferentes tipos de

administrações, diferença em qualquer lugar nessa flexível e acomodada universidade pós-moderna (SMITH, WEBSTER, 1997, p.104 apud BRIDGES, 2000, p.40).

A ênfase nas diferenças é uma característica tipicamente pós-moderna, sendo que, aqueles que se autodenominam pós-modernos, apesar de não haver um conceito consensual sobre o que seja pós-modernismo nem entre eles (GOERGEN, 2005, p.34), se servem das teses de Michael Foucault e, seguindo as definições de François Lyotard, “desacreditam a razão moderna como uma grande ilusão e vilã dos terríveis desastres praticados em nome da ciência e do progresso” (GOERGEN, 2005, p.18). Minto (2005, p.222) afirma que, ao combater os fundamentos da modernidade, a ideologia pós-moderna coloca a impossibilidade de qualquer alternativa e a inevitabilidade da história (ou o “fim da História”) e da ação dos sujeitos na transformação das condições atuais. A postura crítica em relação à modernidade, comumente chamada de pós-modernidade na falta de nome melhor ou mais explicativo, não é aceita por muitos pesquisadores, existindo aqueles que, segundo Goergen (2005, p.12-13), ainda mantêm a fé na racionalidade e no progresso, ainda confiantes que a razão seja capaz de dominar os princípios naturais em proveito dos homens e garantir à sociedade um futuro melhor. Segundo Ferra, Reboredo e Silva (2003, p.2), a grande diferença da mudança de hoje para a de outrora estaria relacionada apenas com a velocidade com que ela é feita, com o alcance que atinge e com a “incapacidade” de compreensão que gera no homem em acompanhar esse ritmo. Entretanto, para Ladwig (2003, p.272), falar sobre o universo compreendido pela razão e pela ação dos agentes humanos, de acordo com leis naturais definidas pela razão, é atentar para um modo de existência no qual ações humanas “racionais” servem apenas como o objeto de avaliações e de análises explícitas.

2. A controvérsia entre modernidade e pós-modernidade

Goergen (2005, p.35) ressalta que “a controvérsia modernidade *versus* pós-modernidade reflete uma contradição instintiva da própria realidade atual” e, para a compreensão dessa contradição e conseqüente apreensão desse aspecto da realidade, deve-se identificar cada posição e suas relações com a universidade, pois, segundo Goergen (ibidem, p.27), a crítica à modernidade desvela faces aporéticas da trajetória da racionalidade iluminista e ajuda a compreender certas tendências do desenvolvimento histórico contemporâneo. Mas, quais seriam os fundamentos da modernidade questionados pelos pós-modernistas?

2.1. Pressupostos da modernidade, questionamentos e a pós-modernidade

Para refletir sobre os fundamentos questionados da modernidade, faz-se necessário contextualizá-la. Para Goergen (2005, p.16-17), a modernidade foi o momento em que o ser humano passou a não mais depender do gesto generoso da divindade, mas da capacidade racional de desvendar os segredos da natureza, de descobrir sua regularidade e de colocar estes conhecimentos a serviço do homem através da tecnologia. Foi quando a razão passou a ser considerada como a força pela qual o homem poderia intervir no mundo natural e social, desfazendo o equilíbrio, ainda presente no pensamento medieval, entre as dimensões científicas, ética e estética em favor apenas da dimensão científica que passou a ser o paradigma de conhecimento claro e seguro. Segundo Japiassú (1996, p.170), o mundo da modernidade é o mundo da racionalidade, dominado pelo funcional e pelo instrumental.

Demo (1993, p.21) aponta que modernidade poderia significar o desafio de compreender os novos tempos, abarcar os anseios das novas gerações, perscrutar os rumos do futuro, onde “ser moderno” é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo, compreendendo e comandando a tecnologia. Para Mariotti (2000, p.106), a modernidade pode ser definida como a visão racionalista do mundo, a predominância do modelo sujeito-objeto, a hermetização do conhecimento, a crença no planejamento centralizado e a ênfase na continuidade, permanência e repetição. Moraes (2000, p.206) identifica a modernidade como “a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais e com a padronização do conhecimento e da produção em massa”, quando a Nação e a ciência caminhavam juntas e a ciência era vista como “atividade auto-referente, nobre, desinteressada, cuja função era romper com o mundo das trevas, do senso comum e das crenças tradicionais, contribuindo assim para o desenvolvimento moral e espiritual da humanidade” (MORAES, 2000, p.207).

Mariotti (2000, p.105), identificando como posição típica da modernidade uma coerência que a natureza humana na realidade não teria, aponta alguns procedimentos básicos relacionados com o proceder da ciência: 1)idealização da razão: nada deveria ser aceito como verdadeiro enquanto não fosse reconhecido como tal pela razão, numa referência ao “penso, logo existo” cartesiano; 2)fragmentação: os problemas deveriam ser divididos em partes mais simples possíveis para facilitar a análise; 3)síntese: a ordenação partiria das partes mais simples até as

mais complexas; 4)enumeração completa: através da identificação de todos os elementos; 5)adoção de normas: aplicação útil e recomendável em qualquer âmbito ou atividade.

Numa definição na qual as transformações sociais são mais consideradas, Koyré (2001, p.7) aponta a modernidade como a revolução profunda que ocorreu entre os séculos XVI e XVII, e que alterou o próprio quadro e padrões do pensamento, quando a ciência e a filosofia modernas tornaram-se, a um só tempo, raiz e fruto das transformações sociais. Ainda segundo Koyré, essa revolução, também chamada de “crise de consciência européia”, substituiu o mundo geocêntrico ou antropocêntrico pelo universo heliocêntrico; secularizou a consciência, substituindo a preocupação com um outro mundo e com uma outra vida pela preocupação com *esta* vida e *este* mundo; converteu o espírito humano da *teoria* para a *práxis*, transformando o homem de espectador em senhor da natureza; substituiu o modelo teológico e organicista do pensamento e da explicação pelo modelo mecânico e causal, que levou, em última instância, à “mecanização da concepção de mundo”. Todas essas transformações implicaram no “abandono, pelo pensamento científico, de todas as considerações baseadas em conceitos de valor, como perfeição, harmonia, significado e objetivo, e, finalmente, a completa desvalorização do ser, o divórcio do mundo do valor e do mundo dos fatos” (KOYRÉ, 2001, p.14). Numa simplificação extrema, Gentili (1996, p.22), ressaltando as políticas neoliberais, afirma que a “sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam”.

2.1.a. Os questionamentos

A modernidade passou a ser questionada a partir do final do século XIX, quando, segundo Mariotti (2000, p.104), imaginava-se que o progresso era tanto inevitável quanto infinito e que a ciência, apenas em questão de tempo, solucionaria todos os problemas humanos. Ravetz (2000, p.70-71), afirma que, como é sabido agora, a ciência, além de apresentar elementos não inteiramente coerentes entre si, é cambiante, diversificada e mal definida. Segundo Pretto (1999, p.17), “o processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia universalizou o homem moderno, criando condições para que ele seja, ao mesmo tempo, universal e tribal (*não-local* e *local*)”, impossibilitando seu enquadramento numa verdade absoluta ao reconhecer a possibilidade de existência de outras visões tão “verdadeiras” quanto a sua, gerando uma “multiplicidade de visões de mundo, numa perspectiva mais integral e não mais operativa ou homogeneizadora” (PRETTO, 1999, p.102).

O “processo que, segundo a fé moderna, levaria a humanidade de um estágio menos desenvolvido para outro mais desenvolvido é usualmente descrito como meta-relato ou meta-narrativa” (GOERGEN, 2005, p.13). Segundo Santos Filho (2000, p.44), ao definir meta-relato, tal processo estaria baseado na crença em uma verdade absoluta e não passaria de uma teoria abrangente com a intenção de explicar todos os fenômenos. Contudo, Pretto (1999, p.37) aponta que, com a explosão dos meios de comunicação a partir da segunda metade do século XX, ampliaram-se as possibilidades de se contar diversas histórias, levando à crise de existência de uma única História, superior às outras possíveis histórias, configurando-se como um meta-relato, e que trouxe em si, intrinsecamente, a crise da idéia de progresso e de evolução.

Diante do reconhecimento da inexistência de uma única História, a visão de ciência moderna, associada a uma visão mecanicista de mundo e que dominou por um longo tempo a sociedade ocidental (PRIGOGINE e STENGERS, 1984 apud MORAES, 2000, p.208), recebeu severas críticas de Nietzsche (1844-1900) e de Heidegger (1889-1976), conforme apontado por Goergen (2005, p.18). Segundo Japiassú (1996, p.168-169), a modernidade, desde a querela dos Antigos e dos Modernos, sempre foi enaltecida por sua “superioridade” e Nietzsche, ao afastar-se dos pensadores modernos, na medida em que descartou as noções de progresso e de ultrapassamento, propôs a libertação dos entraves que constituem a religião, a moral, a política e os sistemas de valores implantados, contribuindo com uma proposta de radical transmutação de valores.

Habermas (1990, p.91), que não assume a posição pós-moderna e defende a razão, afirma que, “com o ingresso de Nietzsche no discurso da modernidade, a argumentação altera-se pela base”: inicialmente a razão fora concebida como autoconhecimento conciliador, depois como apropriação libertadora e, finalmente, como recordação compensatória. Nietzsche, ao renunciar a uma nova revisão do conceito de razão, destituiu a dialética do Iluminismo que sustentava a modernidade. Diante da deformação historicista da consciência moderna, da inundação de conteúdos de toda espécie e do esvaziamento de tudo o que é essencial, passa-se a duvidar que a modernidade possa ainda criar os seus padrões a partir de si própria: “nós, os modernos, nada temos que venha de nós mesmos, absolutamente nada” (NIETZSCHE, 1967, vol. I, p.273 apud HABERMAS, 1990, p.91). Habermas (1990, p.101) afirma que “Nietzsche deve seu conceito de modernidade, desenvolvido numa perspectiva de teoria do poder, a uma crítica desmascaradora da razão que se coloca a si própria fora do horizonte da razão”. Em

relação a Heidegger, Habermas (1990, p.104) aponta que “a crítica heideggeriana da razão acaba no radicalismo distanciado de uma alteração de atitude que tudo perpassa mas de conteúdo é vazia”.

Pretto (1999, p.28) aponta para um deslocamento na perspectiva de mundo, em praticamente todas as áreas do conhecimento, que introduziu uma outra e nova razão mais global e mais complexa. Segundo Bevan (1991, p.478), diante da crise intelectual, deve-se ir além das filosofias oficiais da ciência, além do uso de metodologias remendadas e além da ciência dos números, em busca da produção de um entendimento, através da psicologia e da sociologia, do processo de fazer ciência por si mesmo. Os processos de investigação e de comunicação, juntamente com suas contribuições e seus resultados, envolvem a construção de mundos e o avanço da argumentação. Atrás dos argumentos estão os processos da retórica e da lógica. Como forma do pensamento humano, as ideologias permeiam cada aspecto da vida mental, inclusive da ciência. Ignorá-las é um perigo intelectual, social e individual, pois, quando os cientistas se engajam no bom e efetivo proceder científico, como regra, não refletem sobre suas pressuposições, supervalorizando a forma prática pela qual suas decisões seriam motivadas pela necessidades de solucionar um problema em particular.

Uma nova razão precisou surgir em função do suposto desenvolvimento linear da antiga razão que, segundo Bernstein (1985 apud MORAES, 2000, p.217), diante da ânsia por dominar a natureza, incluindo nesta o domínio humano, levou a tenebrosa condição de autodominação do ser humano. Além do mais, segundo Bevan (1991, p.476), tanto o modelo de fazer ciência como sua afiliação à metafísica eram simplistas, no mínimo ingênuos. Embora muito tenha sido feito na alegada revolução cognitiva, continuou-se a ser inflexivelmente reducionista e mecanicista do mesmo modo que a física era mecânica antes da teoria da relatividade. Isso não significa que as disciplinas científicas e não-científicas sejam iguais, mas que ambas são criações da mente humana. A estrutura lógica do conhecimento científico é por si mesma tanto uma imposição pelo olhar posterior do observador quanto pelas propriedades da natureza observada. A preparação do relatório científico é um exercício de retórica voltada tanto por desfibrados atos de persuasão quanto por dogmas ideológicos.

Considerando a visão mecanicista, Bachelard (1984, p.141) indica que a concepção matemática do mundo foi inicialmente inspirada pela intuição de forma simples, que levou à resistência por longo tempo de idéias de deformação e de perturbação, consideradas em todo seu

sentido somente com o desenvolvimento científico do século XIX. O Determinismo, característico da modernidade, seria fruto dessa simplicidade, onde “o sentimento do *determinado* é o sentimento da ordem fundamental, o repouso de espírito que dá as simetrias, a segurança das ligações matemáticas”. Diante da segurança dos números, a crença na matemática como verdade absoluta foi abalada pelas reflexões de Wittgenstein (1889-1951) ao indicar o caráter lingüístico presente desde sua elaboração, ou seja, segundo Chauviré (1996, p.530-531), para Wittgenstein a matemática, enquanto mistura colorida de técnicas e não conhecimento, não descreve fatos mas impõe a armação descritiva dos fatos, determinando o que é o fato *a priori* e como ele regula o problema da aplicação à realidade, remetendo por excelência as práticas matemáticas ao adestramento e à autoridade diante da relativa uniformidade oriunda do adestramento. Além disso, Wittgenstein também apontou como a linguagem procederia através de pequenos segmentos, que são diferentes, múltiplos e parcelados (D’OLIVEIRA, 1984, p.XIII).

Em relação à crença no progresso, Bevan (1991, p.477), ao analisar o vigoroso debate sobre a falha da filosofia da modernidade, afirma que depois das experiências do século XX, com poderosos totalitarismos tanto de esquerda quanto de direita e com a coincidente associação entre ciência e tecnologia na guerra nuclear, na degradação do ambiente físico e na exploração da humanidade, rapidamente se perdeu a fé no dogma do progresso como um bem insofismável. Quando foi reconhecido que a ciência seria influenciada por contextos ideológicos, surgiram sérias questões de natureza epistemológica. Em tal contexto, Ravetz (2000, p.59) aponta que “inexiste, no *interior* da ciência, medida absoluta para o ‘progresso em ciência’”, tornando-se ilusório e de breve duração qualquer progresso, principalmente se faltarem curiosidade e integridade intelectual. Além do mais, a noção de progresso não é criticada apenas em relação à ciência: Bachelard afirmou que “a história das idéias não se faz por evolução ou continuísmo, mas através de rupturas, revoluções” (PESSANHA, 1984, p.VII) e Merleau-Ponty (1990, p.30), baseado nos postulados da *Gelstaltpsychologie*, apontou que nem o desenvolvimento individual se faz por simples junção ou acréscimo mas por reorganização.

Considerando as verdades absolutas ou universais atingidas pelo uso da razão, Merleau-Ponty (1990, p.30) afirma que “não há universalidade dada, há apenas um universal presumido”, mesmo quando se crê pensar universalmente, pois, se o outro recusar o seu assentimento, a universalidade terá sido apenas privada. Segundo Tofler (1984 apud MORAES, 2000, p.209), as

leis universais não seriam absolutamente universais, mas aplicáveis somente a determinadas regiões da realidade, às quais a ciência teria devotado maior esforço. Questionando a modernamente inflacionada valorização da razão, Freud (1856-1939) aponta, principalmente através de sua teoria do inconsciente, o quanto apenas o aspecto racional é insuficiente para explicar ou compreender o comportamento humano. Bachelard (1984, p.77) afirma que o pensamento racional demasiado linear pode levar à obstinação e conduzir a evolução a um impasse, causando o determinismo cerebral, quando, apesar do exercício intelectual ser fisicamente benéfico, a bloqueio intelectual seria tão nociva quanto a bloqueio afetiva.

Diante da relação entre a razão e a atividade biológica do pensamento, sem a qual nem existiria a razão através da reflexão humana, mesmo desconsiderando a bloqueio intelectual sugerida por Bachelard, a universalidade da razão também pode ser questionada. Segundo Damásio (1996, p.276), a razão parece depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos, devendo existir um elo de ligação, em termos anatômicos e funcionais, entre razão e sentimentos e entre esses e o corpo.

Maturana e Varela (2001, p.27) apontam que “os estados de atividade neuronal deflagrados por diferentes perturbações estão determinados em cada pessoa por sua estrutura individual, e não pelas características do agente perturbador”, pois, “toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro” (MATURANA e VARELA, 2001, p.27). Segundo Damásio (1996, p.276-278), conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio não significa que a razão seja menos importante do que as emoções, que deva ser relegada a segundo plano ou deva ser menos cultivada, mas há implicações socioculturais para a noção de que a razão não é de modo algum pura. É a falta de compreensão da natureza das emoções e da razão, ou a supervalorização de qualquer um dos termos, que suscita alarme, pois, para o fortalecimento da própria racionalidade, é necessário que seja dada uma maior atenção à vulnerabilidade do mundo interior.

2.1.b. Modernidade e universidade

Retomando os problemas decorrentes da modernidade diante da universidade, Cambi (2000, p.111) aponta para a origem oitocentista que é burguesa e estatal, sendo o lugar tanto da

formação científica como da profissional, sendo também agência de formação e seleção da elite do poder, não exclusiva, mas central. Goergen (2000, p.103) expande a crise da universidade aos conceitos de Razão e Estado, os quais seriam os princípios fundantes da própria universidade moderna, marcando uma “crise epistemológica (crise da Razão) e política (crise do Estado)” (ibidem, p.148), captadas pelos pós-modernos através de uma realidade em processo de profunda transformação (ibidem, p.157). Portella (1999, p.43), reafirma as posições de Goergen ao comentar que o discurso sobre a crise na universidade não parece ser uma história muito recente e afirma que a promessa oferecida pela universidade não passou de produto inacabado das primeiras ilusões da modernidade mais confiante. E Goergen (2000, p.108) continua, indicando que “a história foi mostrando que o uso da *Razão* não respondeu sempre às promissoras expectativas de emancipação, maioridade e harmonia”, onde, segundo Adorno e Horkheimer, “a razão teria perdido o controle de si mesma e assim perdido sua capacidade reflexiva autônoma, a única capaz de evitar a barbárie” (ibidem, p.109).

Para Touraine (1997 apud DI GIORGI, 2001, p.52), a crise do pensamento pedagógico, que seria um efeito da crise da modernidade, consiste na dificuldade de integração entre os mundos objetivo e subjetivo, separados desde o início da modernidade. Numa interpretação mais voltada para o social, Rasco (2000, p.18) aponta que o “casamento entre as elites investigadoras nas universidades e as elites burocráticas nas administrações (que, por sua vez tinham sido formadas na universidade) assentou-se como elemento constitutivo do progresso e da modernização”, favorecendo o surgimento da tecnocracia. Segundo Ribeiro (2003, p.46), a idéia de que o certo, natural e bom é aquilo que está organizado já não dá conta do mundo atual e, seja por isso, seja por outras razões, só pode gerar infelicidade e perturbação. O erro da universidade, dos pais e da imprensa está em querer para os alunos aquilo que nem a academia, nem o colo dos pais, nem o mundo lhes pode dar: uma segurança, uma certeza quanto ao futuro.

Saviani (1986, p.78) afirma que, ao considerar a situação brasileira e comentar sobre a estreita participação da universidade no processo de desenvolvimento nacional, para ajustar o ensino à modernização acelerada, foi concebido e implantado o modelo tecnocrático de universidade, o que contribuiu para agravar a ‘desnaturação da natureza’ e a ‘des-humanização do homem’. Ainda assim, diante de tantas críticas, Böhm (2000, p.17), ao retomar as características fundamentais da universidade medieval, como a universalidade, a autonomia e o querer conhecer pelo amor ao conhecimento, afirma que, na origem da universidade, o querer

conhecer por amor ao conhecimento, característica associada ao humanismo e posteriormente criticada, não ficava fechado em si mesmo nem se segregava do mundo, mas buscava uma melhor compreensão e uma vida melhor no mundo.

2.1.c. As relações econômicas e sociais

E, ao busca uma melhor compreensão do mundo, são retomadas as relações da universidade com a sociedade. Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, Braga, Genro e Leite (2002, p.24) apontam a modernidade como o momento da emergência do capitalismo como modo de produção. Silva (2001, p.170-171) coloca que o “Estado capitalista moderno é, na verdade, uma criação do mesmo projeto instaurador da ordem burguesa, é parte do processo que colocou os proprietários dos meios de produção no controle político-econômico”. Braga, Genro e Leite (2002, p.24-26) diferenciam três períodos no capitalismo: 1)liberal, que existiu até o final do século XIX; 2)organizado, que foi do início do século XX até as primeiras décadas após a Segunda Grande Guerra Mundial, quando emergiu o Estado de Bem-estar Social; e 3)desorganizado ou reordenado, vigorando desde o final da década de 1960, chamado também de neoliberal por outros autores (CASANOVA, 2001, p.218; COGGIOLA, 2001, p.41; LANDER, 2001, p.50; LIMA, 2004, p.30; LEHER, 2001, p.153; PAULA, 2004, p.44; SOUZA, 2005, p.17; TRINDADE, 2001, p.35; WACHOWICZ, 2000, p.103).

O primeiro período, o do capitalismo liberal, se baseava na idéia de desenvolvimento harmonioso entre Estado, mercado e sociedade; porém, diante da desarmonia da realidade, constataram-se ambições inalcançáveis e contradições intrínsecas ao projeto da modernidade.

No segundo período, o capitalismo organizado possuía característica positivista e separava o possível do impossível numa sociedade em processo de expansão, pretendendo tornar o déficit cultural menos visível e culminando com a especialização e a diferenciação funcional que afastou ainda mais o Estado do cidadão. Foi neste período que surgiu o Estado de Bem-Estar Social, possível fonte da massificação do ensino superior, para “resguardar o capitalismo de posicionamentos mais extremados por parte dos trabalhadores, ao conceder-lhes alguns direitos no campo social e trabalhista, amenizando, dessa forma, as condições de desigualdades provenientes das relações de produção” (SILVA, 2001, p.173). Para Paiva (1991, p.169 apud SILVA, 2001, p.173), este modo de organização social foi conseqüência também das experiências sociais e solidariedades construídas durante a guerra, bem como dos problemas e

das necessidades derivadas da tarefa de reconstrução de países devastados. Em relação ao desenvolvimento das ciências sociais e do comportamento, foi durante a II Grande Mundial que o governo federal norte-americano ampliou o suporte econômico à ciência, levando à criação da pesquisa universitária (ROSOVSKY, 1990 apud BEVAN, 1991, p.477). Nada poderia ser deixado para trás quando o dinheiro estava sendo distribuído, e, mais do que qualquer outra coisa, a fácil captação das verbas levou à falta de criticidade quando a ideologia cortejou a ciência (KLAUSNER, LIDZ, 1986 apud BEVAN, 1991, p.477). É no final desse período que, segundo Fernandes (2001, p.17), passou a ser perseguido um ideal especializante e profissionalizante, próprio da universidade no início do período pós-moderno.

O capitalismo desorganizado ou reordenado, ou ainda neoliberalismo, diante do colapso das formas de organização da modernidade, transformou racionalmente o princípio do *livre mercado* num novo meta-relato (Lander, 2001, p.51) e usou a globalização como discurso ideológico para impor-se, colonizando os princípios do Estado para desregular a vida econômica, social e política, além de agravar as injustiças sociais pelo aumento da riqueza concentrada e da exclusão social. Para Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.70), a nova organização do capitalismo vem sendo alcançada, em especial, através do acesso e do controle da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e no desenvolvimento de atividades do sistema financeiro global, quando o acesso e controle do conhecimento científico e técnico adquiriram importância vital na luta competitiva. Segundo Dias (2003, p.820), a globalização provocou distorções que, no campo político e social, concretizam-se pelo reforço de uma situação internacional de controle e de domínio. Ntshoe (2003, p.382) aponta que a globalização, apoiada no neoliberalismo, enfatiza a suposta eficiência econômica e apresenta a tendência de práticas homogeneizantes, como a imposição de restrições radicais ao papel do Estado na economia, desregulando, liberando e privatizando para cortar seus gastos.

Silva (2001, p.170) vê a “desregulamentação da vida econômica, social e política” como política governamental instituída para distanciar da educação o processo de construção da cidadania, ocultando a concepção de direitos universais e restringindo os direitos sociais conquistados, principalmente no Estado de Bem-estar Social. Segundo Ferra, Reboredo e Silva (2003, p.5), nem sempre a questão da cidadania surge associada à educação, contudo é nesta associação da cidadania à educação que se encontra suporte para múltiplas reflexões, debates e

confrontos de idéias, uma vez que a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertinência de um indivíduo a um estado, o constitui perante este num particular conjunto de direitos e obrigações. A cidadania exprime um vínculo de caráter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política, o Estado, sendo tal vínculo a expressão de uma relação plural e diversa. Contudo, o vínculo expresso através do conceito de cidadania é variável em função da sua própria natureza e as referências teóricas não são as mesmas para os mesmos locais num mesmo período de tempo, nem se mantêm inalterável ao longo do tempo.

Souza (2002, p.89) afirma que a crise do paradigma econômico-estrutural, que fundamentou o Estado capitalista das últimas décadas do século XIX até meados do século XX, sobretudo no período pós-segunda Guerra Mundial, provocou uma ampla reestruturação político-econômica e cultural em sua dinâmica de desenvolvimento, cujos reflexos são perceptíveis nos diferentes setores produtivos e institucionais, tanto na esfera privada quanto – e principalmente – na pública. Entretanto, para Birzea (1999, p.77), os “valores de escassez” que marcaram o estágio moderno da história declinaram em importância relativa. Com a maior sensação de segurança nas sociedades pós-modernas, o respeito pela autoridade, o culto do dinheiro, a fé no Estado do Bem-Estar social, a homogeneidade social e a confiança no conhecimento e no progresso social gradualmente deram passagem aos “valores pós-materialistas” do lazer, da independência, do interculturalismo, da tolerância e da confiança, os quais favorecem a consolidação da democracia.

2.1.d. A criticada pós-modernidade

A crítica e as diferentes interpretações dos problemas sociais, persistentes já na modernidade, acompanharam o surgimento e o desenvolvimento daquilo que foi chamado de pós-modernidade. É preciso ressaltar, ainda antes de defini-la, que a diferenciação entre modernidade e pós-modernidade não é reconhecida por muitos autores, pois, a origem e características do “movimento” pós-moderno se encontram na própria modernidade. Por exemplo, a semente pós-moderna pode ser percebida na definição do termo modernidade de um ponto de vista estético: Baudelaire (1980, p.288 apud ALBÈRA, 2001, p.119) escreveu em 1859 que “a modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente, a metade da arte, cuja outra metade é o eterno e o imutável”. Contudo, a existência ou não da pós-modernidade enquanto período diverso da modernidade não afeta a proposta ou a estrutura deste trabalho, mas penso que pode

auxiliar na compreensão do momento histórico em que acontece a reforma universitária, pois, mesmo se a pós-modernidade não configure um novo paradigma de racionalidade, representa interferências no mundo epistêmico, onde é impossível imaginar todas as conseqüências dessas interferências (GOERGEN, 2005, p.35).

Retomando seu surgimento, diante da intensificação dos questionamentos à modernidade no século XX, a partir da percepção de desvios no uso da razão, convertida “numa espécie de novo deus cujas divindades menores haveriam de conduzir os homens a uma nova forma de alienação” (GOERGEN, 2005, p.8), foi proposta uma mudança paradigmática. Segundo Kuhn (1997, p.145), uma revolução paradigmática ocorre devido à mudança na concepção de mundo, no momento em que os cientistas “vêm coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente”, ou seja, ao empregar a razão, não encontram mais nenhuma verdade absoluta, mas complexidade, fragmentação, indeterminação e intensa desconfiança de todos os discursos universais (MORAES, 2000, p.207). Ribeiro (2003, p.23) aponta o pensamento probabilístico como a base que reestruturou a concepção do mundo, uma vez que o pensamento com base na probabilidade não atenua a relação simples de causa e efeito, porém modifica o quadro mediante o qual ela funciona: se lida com o fator indiretamente preponderante, mas sem ter a certeza de que ele vai agir. O pensamento probabilístico não fornece certeza do resultado e nem por isso é um pensamento mais fraco ou inferior, pressupondo uma idéia de *campo de atuação* contra a teoria ou doutrina da ação que pretendia resultados concretos, quase imediatos.

Segundo Nogueira (2002, p.29), o mundo tornou-se complexo e as fronteiras do saber se modificaram muito, não sendo mais possível obter satisfação com o domínio de algumas técnicas e informações: é necessário ir além, pensar criticamente e assimilar recursos intelectuais abrangentes, além de reaprender a trabalhar em termos prospectivos e com base em projetos de mundo. Inglehart (1999, p.47) aponta o surgimento de valores pós-materiais (prioridade da auto-expressão e da qualidade de vida) como sintoma da mudança pós-moderna que está transformando os padrões pelos quais os públicos das sociedades industriais avançadas avaliam o desempenho governamental. Segundo Birzea (1999, p.76), a transição pós-moderna típica das sociedades ocidentais foi marcada por mudanças significativas de valores: prevalência de valores individuais (liberdade, expressão pessoal) sobre valores coletivistas (cooperação, participação no grupo) e valores materiais substituídos por valores de pertença, estima e

satisfação intelectual. Ceserani (2001, p.177) aponta as profundas conseqüências sobre o modo de pensar, sobre a percepção do tempo e do espaço, sobre o próprio ser e o relacionamento com o mundo, que provocaram grandes transformações nos paradigmas culturais.

A revolução pós-moderna pôde ser percebida no momento em que o ser humano passou a não mais depender do gesto generoso da ciência, mas da capacidade de sentir e intuir as diferenças e identificar o uso ideológico dos meta-relatos. Foi quando a razão perdeu a primazia diante das dimensões ética e estética pela “nova crise de consciência”, percebida através da ecologia, da valorização da ética e do surgimento do mundo virtual, que ultrapassa a preocupação com *esta* vida e com *este* mundo para outras vidas e outros mundos possíveis e imagináveis diante das telas de computadores interligados em rede. Também passou a ser percebida pelo avanço da ciência que ultrapassou o universo heliocêntrico em direção ao universo em expansão, postulando o Big Bang como momento inicial da expansão, porém desconhecendo o que existia antes e até quando a expansão continuará; pela descrença na neutralidade da ciência e na ênfase da *praxis*, quando “o espírito científico corre o risco de se apagar ante um espírito estritamente técnico, que daria preferência ao *sucesso* em detrimento da *explicação*” (GRANGER, 1994, p.39), revalorizando a importância no ensino de uma cultura científica geral e até de uma cultura humanista; pela rejeição ao modelo mecânico e causal diante da complexidade dos fenômenos que passaram a ser estudados, principalmente a partir das metodologias das ciências humanas, quando a separação entre sujeito e objeto transformou-se numa relação dialética, onde o sujeito é presente na relação com o objeto e as transformações neste afetam as interpretações daquele. Pretto (1999, p.95) aponta para a produção do conhecimento universal sendo concebida sob novos parâmetros, onde um novo *logos* começa a ser construído a partir da aproximação entre os diversos campos do saber, mediados pelas máquinas de comunicar.

Diante de tais transformações, os principais pressupostos modernos questionados pelos pós-modernistas, segundo Silva (1993 apud PEREIRA, 2000, p.167), foram: 1) a crença na razão, no progresso e no poder emancipatório da ciência; 2) a concepção realista do conhecimento e da linguagem; e 3) a confiança nas meta-narrativas. O problema é que tais pressupostos se inter-relacionam: o uso linear da razão conduz à idéia de progresso obtendo como resultado o poder emancipatório da ciência, ou seja, o uso da razão aplicada à natureza com pretensões controladoras. E através da ciência se chegaria a uma realidade que poderia ser

descrita e compartilhada socialmente através do uso da linguagem, reforçando a concepção realista do conhecimento e da própria linguagem como reflexo de uma verdade absoluta, tal qual uma emanção direta do “mundo das idéias”. Ou seja, o encadeamento lógico dos pressupostos resulta no meta-relato confirmador da direção seguida pela razão. Segundo Lyotard (2002, p.XV), a validação do meta-relato moderno decorreria do conflito entre a ciência e seus próprios critérios diante da necessidade de sua aceitação, pois, como a ciência não pode se limitar a enunciar regularidades úteis, torna-se necessário buscar e justificar a verdade absoluta a fim de legitimar suas regras ao explicar todos os fenômenos. Para Ribeiro (2003, p.8), os grandes sistemas de explicação do mundo desabaram porque eles deixaram de ser frutíferos, deixaram de fornecer ferramentas para pensar as coisas de maneira rica e criativa.

Assim, Goergen (2005, p.25) acerta ao afirmar que a desconfiança nos meta-relatos é um aspecto “bastante geral e comum” em relação à maioria dos autores que se filiam ao pós-modernismo, pois, segundo Bevan (1991, p.477), a forma narrativa é um instrumento de cognição primário para tornar compreensível um conjunto de eventos humanos que conduz à negligência de sua condição, uma vez que a construção da narrativa irá influenciar tanto o modo da narrativa quanto influenciará os sujeitos. Em tal contexto, surge o problema da natureza do conhecimento, descuidando da inserção das humanidades e das artes na ciência. A função cognitiva da forma narrativa consiste em mais do que o relato de uma série de eventos. Ela traz um conjunto de inter-relações de muitos tipos diferentes como se fosse um todo unitário. Seja em ciência ou em qualquer outro aspecto, os dados por si mesmo simplesmente não determinam o que será a construção final.

Portanto, conforme apontado por Pereira (2000, p.171), a racionalidade como explicação única do mundo não seria mais sustentável e sua ampliação, modificação ou transposição seria resultado do debate em processo no mundo, devendo a formação dos indivíduos também estar voltada para a contínua transformação. Logicamente que a mudança constante envolveria tanto a comunicação quanto a educação e, segundo Pretto (1999, p.131), a educação no mundo da comunicação seria um desafio a todos porque precisaria buscar uma formação do ser humano também em mutação, preparando-o para viver plenamente numa sociedade que se modifica velozmente. No aspecto da transformação contínua do próprio conhecimento, Tynjälä (1999, p.358) aponta a rapidez das mudanças como uma peculiaridade dos dias atuais e da vida do

trabalhador, quando o especialista precisa estar continuamente construindo e reconstruindo sua especialização num processo de aprendizagem durante toda a vida.

2.1.e. Críticas partindo das abordagens marxianas

Freitas (2005, p.13), numa abordagem originada na visão da luta de classes, coloca o movimento pós-modernista como resultado do fenômeno da virada do capitalismo em direção à globalização. Nesta mesma linha, Minto (2005, p.221-222) afirma que as mudanças no plano da vida social e das sociedades capitalistas contemporâneas buscam se legitimar nas ciências humanas e na educação através da ideologia pós-moderna, baseando-se em características como o singularismo, o subjetivismo, o efêmero, o imaginário e o microscópico, intrinsecamente relacionadas ao neoliberalismo. Seriam concepções novidadeiras, como, por exemplo, competências, habilidades, empregabilidade ou qualidade total, fundadas no pressuposto de que o mercado deveria reger as relações sociais e pregando a inexistência da possibilidade de uma organização da sociedade e da educação para além de suas determinações. Lander (2001, p.51) afirma que o mercado seria a base do novo meta-relato e Jameson (2002, p.16) reforça “o retorno imprevisível da narrativa como a narrativa sobre o fim das narrativas”, porém com uma ferramenta para interpretá-la e analisá-la.

Em relação à educação, talvez não percebendo a importância do pós-modernismo ao questionar os meta-relatos, Minto (2005, p.222) aponta a afirmação do individualismo e a formação para a competição no mercado, onde o “aprender a aprender” sintetizaria a preparação dos indivíduos para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital, como produto de concepções pós-modernas. Duarte (2003, p.12) reforça o caráter adaptativo da pedagogia do “aprender a aprender”, afirmando que se trata de conhecer a realidade social não para fazer alguma crítica, mas para identificar as competências que a realidade social estaria exigindo. Intencionalmente ou não, a possibilidade de qualquer confrontação seria ignorada, partindo de uma sociedade não preparada intelectualmente para compreender sua própria realidade, além da hipótese da educação continuamente elitista de Di Giorgi (2001, p.54) e da crise de hegemonia colocada por Souza (2005, p.8).

Lombardi (2003, p.XXIII) diz combater a pós-modernidade pelo caráter mítico e pela intencionalidade que encobre, afirmando que a idéia da pós-modernidade sugere a inevitabilidade histórica enquanto sujeição e adaptação dos homens às novas condições

históricas do modo de produção capitalista e das reais relações que constituem a barbárie crescente da exploração do homem pelo homem. Como expressão ideológica da nova materialidade histórica de relações sociais capitalistas, o estado de sujeição e adaptação passa a ser encarado como natural e insuperável, sem perceber que tal discurso se configura num novo meta-relato. Porém, se considerada a soberania da razão, como proposta por René Descartes (1596-1650), fundador do racionalismo moderno (GOERGEN, 2005, p.12), o homem é encarado como uma peça da natureza a ser desvendado pela razão, numa tentativa de aproveitar o conhecimento para sua dominação. Assim, a “exploração do homem pelo homem” nada mais seria do que o controle racional dos homens como parte da natureza, controle baseado na proposta da modernidade e oposta às idéias pós-modernistas que questionam a razão, o progresso, o poder emancipatório da ciência e a concepção realista do conhecimento. Além disso, Damásio (1996, p.281) questiona as idéias de Descartes, principalmente a separação entre mente (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*), derivada do “*cogito ergo sum*” formulado em estado febril, que sugerem que pensar e ter consciência do pensar seriam os verdadeiros substratos do existir, sem precisar de nenhuma reavaliação, além de servir como justificativa para crenças inabaláveis na suposta superioridade da razão de seres incorpóreos e transcendentais.

Em relação à inevitabilidade histórica, podem-se usar os argumentos de Bevan (1991, p.479) ao afirmar que as leis científicas também podem ser estatísticas, fenomenológicas ou simplesmente as regras de um jogo. As lições da teoria da relatividade, da mecânica quântica e da biologia molecular, usadas nas argumentações sobre o surgimento da pós-modernidade, apontam para a procura de alternativas. Ao olhar para interpretações diferentes, altera-se a atenção para além dos modelos hierárquicos de simplicidade, de sistemas relativamente estáticos em favor de modelos globais e interativos dos complexos sistemas dinâmicos, pois a natureza não é nem uma seguidora de leis nem caótica e incontrolável.

Ainda na abordagem a partir da luta de classes, Sanfelice (2001, p.5-7), talvez padecendo da mesma confusão diante da transformação no meta-relato atual ou de certa incompreensão do conceito de meta-relato, afirma que o pós-moderno passou a ser uma sentença contra as ilusões alternativas e sua base material seria a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou para os sujeitos subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história. O uso da globalização como discurso ideológico para impor o princípio do *livre mercado* num novo meta-relato (Lander,

2001, p.51) não pode ser vinculado ao pós-modernismo, pois a base do pós-moderno, admitido até por Goergen (2005, p.25), que também o contesta, apesar de considerar seus insights “altamente esclarecedores das condições históricas” (ibidem, p.2), é exatamente a desconfiança nos meta-relatos.

Mesmo que o neoliberalismo seja o modelo econômico global do capitalismo (SANTOS, 2005, p.14) e que haja relações entre economia e pós-modernidade, a crítica à modernidade não se restringe ao nível econômico das transformações sociais, as quais precisam ser analisadas e não apenas racionalmente apresentadas. Além do mais, a organização do movimento pós-moderno e a virada do capitalismo em direção à globalização, mesmo que surgidas com certa simultaneidade temporal, podem ter origem na mudança paradigmática ao compreender as transformações sociais e não uma relação modernamente racional entre causa e consequência, como a relação entre neoliberalismo e globalização no nível econômico. De qualquer maneira, tal discussão não deixa de ser uma argumentação racional, sendo que o pós-modernismo desconfia também da razão, seja bem ou mal empregada. Os pós-modernos não negam o uso da racionalidade enquanto importante ferramenta do pensamento, não têm a pretensão de impedir toda a previsão racional diante de um futuro incerto, como sugerido por Freitas (2005, p.17), porém, diante da desconfiança, não associam a razão à verdade absoluta nem ao suposto poderio das formulações intelectuais dos pensadores sobre o resto da espécie humana.

Uma proposta intelectual que questiona os fins atingidos pela razão através do progresso científico e que reflete sobre a imposição de uma realidade social baseada numa verdade absoluta não deveria ser confundida com um mecanismo que desmobiliza e auxilia o sistema econômico na ocupação do vazio gerado pela desmobilização, como apontado por Freitas (ibidem, p.18), pois, segundo ponto de vista pessoal, é a inviabilidade das alternativas de transformação social, a acomodação diante dos sistemas já conhecidos e a manutenção de privilégios para determinadas classes que conduz à desesperança ou à alienação. Mesmo que as idéias de Marx revistas por Wallerstein (2002, p.229 apud FREITAS, ibidem, p.40), como ideologia e alienação, possam ser consideradas úteis e indispensáveis à análise do sistema internacional moderno, não é apenas a incerteza que “cria um campo tão aversivo, que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e se concentrar no agora” (FREITAS, ibidem, p.22), abrindo mão do futuro que termina sendo fruto do planejamento de outros sem resistências individuais. A falta de preparo para o diálogo “civilizado”, que respeita as

diferenças e que pode ser considerado como função da educação, e a reflexão sobre projetos futuros exequíveis, algo bastante abstrato, além da inibição do desenvolvimento da autonomia do pensamento, são fatores mais do que consideráveis e relevantes para a limitação da inserção social.

Em relação à tentativa das teses pós-modernas procurarem a naturalizar as incertezas, como apontado por Freitas (ibidem, p.61), é equivocado considerar que, pela existência de mais de uma interpretação possível da realidade, toda e qualquer interpretação teria o mesmo valor e por isso se equivaleriam. Ainda que não haja uma essência transcendental associada ao “mundo das idéias”, a distribuição dos resultados na análise depende das variáveis envolvidas e das combinações possíveis. Por exemplo, considerando um sistema bastante simples, ao se lançar um dado, a probabilidade para sair um número é igual para qualquer número (uma chance diante de seis resultados possíveis), mas, considerando a soma dos resultados obtidos com dois dados, a probabilidade de se obter dois ou doze (uma em 36) **não** é igual à probabilidade de se obter sete (seis em 36). Portanto, mesmo que ambos os resultados sejam possíveis, a probabilidade de obter soma dois ou doze não pode ser igualada à probabilidade de obter uma soma com valor igual a sete. De modo semelhante, a elaboração acadêmica de reflexões simplificadoras sobre a suposta associação entre um sistema econômico e certa reorganização da forma de pensar (neoliberalismo e pós-modernidade) não é suficiente para compreender as transformações atuais, uma vez que se deve considerar, por maior que seja a influência econômica, a individualidade dos seres humanos, que não são meros receptores passivos de qualquer ideologia. Afinal, nem a sociedade nem o indivíduo pedem autorização para a razão ao se transformar.

2.1.f. A legitimação sócio-política e a epistêmica

Num outro ângulo pelo qual o pós-modernismo foi criticado, Nola e Irzik (2003, p.392) afirmam que a maioria das afirmações de Lyotard no livro “Condição pós-moderna” seria claramente equivocada, baseada em confusões surpreendentes e incompreensões. Para Nola e Irzik (2003, p.394), apesar das referências a filósofos da ciência como Kuhn, as afirmações não passariam de uma forma simples de positivismo, onde as críticas se dirigiriam mais freqüentemente às informações e crenças do que ao conhecimento, pois, as incursões críticas viriam mais contra a legitimação sócio-política da ciência do que contra a legitimação

epistêmica, sendo que Lyotard confundiria tais instâncias e, como a crítica na instância sócio-política não se relaciona com a crítica epistêmica, os argumentos em relação à possibilidade de legitimação epistêmica seriam fracos.

Nola e Irzik (2003, p.420) apontam ainda que as próprias considerações de Lyotard sobre a ciência seriam mais limitadas do que algumas das considerações positivistas criticadas e que quando Lyotard se aventurou em novos territórios, como na axiomatização das teorias e na alegada multiplicidade das regras da razão, se equivocou. Além disso, a tese central que nas sociedades pós-modernas a natureza do conhecimento teria mudado não se sustentaria, pois as exigências epistemológicas sobre o conhecimento não deveriam ser confundidas com considerações sociológicas sobre mudanças naquilo que é conhecido ou no que se acredita, ou ainda com considerações sobre como a informação estaria mais prontamente disponível em nossa sociedade desde que o conhecimento foi transformado em mercadoria. Para eles, o pós-modernismo de Lyotard não seria uma doutrina para endossar, mas apenas um lugar de confusão e erro, e que deveria ser evitada. Mesmo considerando que, apesar de usarem bem a lógica ao dividir tecnicamente a legitimação da ciência, Nola e Irzik não negam as transformações do conhecimento em mercadoria nem consideram os efeitos da mudança paradigmática na universidade, mostrando-se mais preocupados em questionar o pós-modernismo do que em propor alguma outra forma de interpretação das mudanças sociais que vem ocorrendo desde o pós-guerra.

2.2. Possíveis Efeitos da Pós-Modernidade na Universidade

A reflexão sobre as transformações na universidade é importante porque, segundo Santos Filho (2000, p.43), “a universidade está tão profundamente imersa nos fundamentos da modernidade que a erosão da fé no projeto moderno coloca em questão sua legitimidade, seus propósitos e atividades e, mesmo, sua razão de ser”. Tierney (2001, p.359-365), numa reflexão sobre as mudanças e conseqüências na produção acadêmica, contrapõe cinco atributos para esclarecer as diferenças entre concepções modernistas e pós-modernistas.

2.2.a. Conhecimento e construção social

Os pós-modernistas assumem que o conhecimento não é “descoberto” como se ele já existisse e, em oposição aos modernistas, o trabalho do cientista não é encontrar o “conhecimento” nem desenterrar dados pré-existentes ou combinar diferentes fatos de modo

criativo para atingir o progresso científico. Ao invés disso, quem cria o conhecimento são os indivíduos e grupos, partindo e fazendo parte do sistema social e do sistema cultural, além das próprias posições ideológicas. Não se argumenta se a ciência seria um mito ou uma fantasia, mas é reconhecido que a criação do conhecimento é dependente de construtos sociais e, sendo assim, o conhecimento não é neutro nem cumulativo, mas um produto social com raízes políticas, sendo também um construto ideológico que organiza as crenças, ações e expectativas. Portanto, interesses específicos do pesquisador em particular e da sociedade em geral definem como se pensa sobre o conhecimento, uma vez que as investigações não são feitas por observadores desinteressados, mas por participantes subjetivos.

Para saber como ocorre a produção do conhecimento, deve-se estudar onde a elaboração aconteceu, quem a formulou e em quais contextos sociais. Portanto o chamado “fim da história” é, na verdade, o fim de uma história que justifica o meta-relato e não a desvalorização do processo histórico, pois, dentro da visão de processo, destaca-se a própria relação, determinada fundamentalmente pela história social que, num contexto maior, determina as condições concretas da relação cognitiva (GAMBOA, 2001, p.104).

Tal abordagem, segundo a argumentação de Gamboa (2001, p.102-104), ao indicar possíveis enfoques que buscam a síntese entre sujeito e objeto, “o sujeito adquire uma dimensão histórico-social e estabelece uma relação dinâmica com um objeto que se constrói com o instrumental teórico-metodológico presente no momento da relação”, gerando também um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza como tal.

2.2.b. Força e persuasão

Em oposição à fé dos modernistas na ciência, os pós-modernistas tentam analisar suposições e suportes que aparecem como objetivos e exploram como foram estabelecidas as relações de poder, pois, se o pensamento científico é socialmente construído, como consequência, a maneira como um discurso consegue a primazia sobre outro é, em parte, um resultado de relações de poder. O poder não é algo que alguém escolhe usar ou evitar, mas é o que define uma ideologia na qual operam a cultura e as pessoas, onde os grupos são capazes de resistir a relações específicas de poder ou concordar com elas.

Ao invés das meta-narrativas, que seriam o resultado de uma sabedoria recebida, os pós-modernistas analisam discursos pluralistas centrados no sujeito. O desafio pós-moderno volta-se

para saber como localizar as construções ideológicas do conhecimento sobre os diferentes fenômenos e, portanto, percebê-las como um lugar estratégico para intervenção e mudança.

Portanto, ao contrário de admitir e justificar o meta-relato da predominância do mercado, a análise das relações de poder possibilitaria o reconhecimento de usos ideológicos nessa argumentação e permitiria contraposições teóricas e mesmo práticas na confrontação com o que Santos (2005, p.55) chama de “globalização neoliberal”, por exemplo, através de uma globalização alternativa ou contra-hegemônica, pois a globalização seria uma das mudanças atuais na sociedade e não apenas uma camisa-de-força teórica ou econômica na argumentação ideológica do neoliberalismo.

2.2.c. Identidade e intelectualidade

Se os cientistas modernos enfrentam o trabalho de pesquisa sem identidade nacional ou pessoal, os pós-modernistas são o oposto, trabalham com o sentido de uma identidade fraturada e despedaçada ou invés de unitária e coesa. Antes de assumir que as identidades são fixas e determinadas, os pós-modernistas trabalham com a crença que a identidade pode ser alterada e desenvolvida em relação às forças sócio-históricas, tendo implicações em como pensam sobre os pesquisadores e sobre a natureza da própria pesquisa.

Pesquisas comparativas tornam-se essenciais ao invés de complementares, o que pode ser percebido através do rápido crescimento da interdisciplinaridade, pois não se pode entender um fenômeno isolado se a identidade singular não existe. O pesquisador precisa buscar em múltiplos caminhos, pois as culturas, as sociedades, os grupos e as organizações constroem suas identidades usando a supremacia sobre as outras, sendo que o pesquisador deve desenvolver o conhecimento da forma mais completa possível.

Dessa forma, a universidade se torna mais uma facilitadora do diálogo do que o repositório da verdade: enquanto o intelectual modernista desinteressado foge da política e do envolvimento ativo com a sociedade, o pós-moderno assume o papel do intelectual de redefinir e reorganizar as estruturas que reproduzem os poderes dominantes ao invés de olhá-las através do microscópio, rejeitando apenas a pesquisa “pura” e se esforçando para decodificar o poder implícito do Estado e questionando a quantidade de liberdade que pode haver no trabalho acadêmico. Nesse aspecto, haveria como superar o elitismo continuado da educação, conforme

apontado por Di Giorgi (2001, p.54), e a crise de hegemonia da universidade sugerida por Souza (2005, p.8).

2.2.d. Aceleração e descontinuidade

Se o projeto modernista foi construído com noções implícitas de linearidade e progresso científico, o trabalho do pós-modernista é a análise cultural, investigando vários problemas e tentando relacioná-los com o exponencial crescimento das mercadorias, dos serviços, das informações, das imagens e de tudo o mais, sabendo de antemão que nada resta para a eternidade, pois apenas a mudança é constante. Segundo Pretto (1999, p.105), a nova cultura seria baseada em dois componentes: a mixagem, no sentido da não-ocorrência de uma passagem brusca de uma cultura para outra, e o estéreo, no sentido de respeito aos canais diferentes, onde cada cultura teria sonoridade própria e haveria alternância no predomínio de cada uma.

Mais do que conformidade e racionalização, onde o tempo não passa de uma unidade, os pós-modernos tentam fomentar a diversidade e a mudança, sendo que as rupturas, fragmentos e movimentos se encaixam e iniciam as pesquisas pós-modernas. É uma distorção ou incompreensão afirmar que “o pós-modernismo, ao insistir na fragmentação, impede a garantia da liberdade individual que só pode dar-se no coletivo” (FREITAS, 2005, p.115), pois minimiza o desenvolvimento individual diante de um meta-relato socializante, sendo necessário estimular o desenvolvimento individual, principalmente através da aquisição de conhecimentos com sentido pessoal, para garantir a inserção e participação social. Não se trata de relativizar o conhecimento, mas de perceber a diversidade e usá-lo para a integração, pois, reafirmando Pereira (2000, p.171), a racionalidade como explicação única do mundo não seria mais sustentável, perdendo a pretensão racional de alcançar um fragmento da verdade absoluta.

2.2.e. A morte da Nação-Estado

Para os pós-modernos, comentários sobre o declínio da nação e a primazia do capital sobre o mundo sempre terão exceções e contradições, pois, como as instituições estariam situadas numa variedade de forças e alinhamentos que constroem alguns e permite outros, nenhum tipo de organização funcionaria realmente em sincronicidade global, como muitas vezes é afirmado. Portanto, pode ser considerada uma visão reducionista a afirmação de Bauman (2000, p. apud FREITAS, 2005, p.102) na qual “a passagem para o estágio final da modernidade

ou para a condição pós-moderna não produziu maior liberdade individual [...]. Apenas transformou o indivíduo de cidadão político em consumidor de mercado”. De forma que seja, as instituições se tornaram transnacionais e cada vez mais burocráticas, ao contrário da presunção de árbitros modernos do bom gosto e de interesses pretensamente sociais, como se a população não tivesse capacidade de escolher seu próprio destino, precisando sempre de seus gurus.

Aqueles que argumentam pelos cânones culturais e criticam a transfiguração do conhecimento estariam agindo não apenas na superfície das mudanças, mas também em suas mudanças estruturais implícitas, pois, se um cânone existe, então, a universidade seria capaz de transmiti-lo, mantendo a estrutura elitista. Entretanto, como o conhecimento não é autônomo e nenhum poder deveria ser considerado como principal, a universidade se justificaria no momento em que reflete sobre a transferência de tecnologia, sobre os direitos e os papéis das faculdades, sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, tornando-se a chave para a própria redefinição.

2.3. *A discussão continua...*

Goergen (2005, p.33) reconhece que a pós-modernidade é seguramente um modo diferente de experimentar a história e a própria temporalidade, que coloca a modernidade numa crise de legitimação historicista por se basear numa pacífica concepção linear/unitária do tempo histórico. Para Ceserani (2001, p.179), as transformações no modo de produção e nas relações entre produção e consumo causaram modificações radicais no mundo do trabalho e nas formas de alienação, no qual houve uma redução da história a um presente perpétuo, sem ensinamentos do passado e sem esperanças para o futuro. Pretto (1999, p.28) acrescenta que a atual sociedade da comunicação generalizada modifica a temporalidade e influencia até mesmo a realidade, introduzindo modificações profundas no conjunto de valores da humanidade e estabelecendo uma nova ordem, com conseqüências ainda não plenamente identificadas. Por exemplo, segundo Brissac (1991, p.74 apud PRETTO, 1999, p.39), teria sido produzido um hiper-realismo que implicaria na perda do real, pois, em sua pulsão em apreender imediatamente tudo o que está acontecendo, a TV acabaria substituindo a realidade, produzindo o que poderia ser considerado como real.

Dessa forma, Goergen (2005, p.25-26) coloca o destaque do fim da história (ou do meta-relato) como fim do projeto de desenvolvimento do homem e da sociedade, tornando aspecto central do debate entre modernidade e pós-modernidade, bem como nas conseqüências para o

projeto educativo, ético e político da nação. Um problema apontado por Goergen seria a perda da ambição política em construir um ser humano melhor e uma sociedade mais justa. Como pensador extremamente racional, provavelmente seguidor da escola platônica que supervalorizava a elite intelectual na condução do Estado, talvez consiga definir, diante de interesses conflitantes, como se daria a construção, tijolo a tijolo, desse “ser humano melhor” enquanto entidade ideal e como ele se encaixaria durante a vida cotidiana na condição de sujeito no processo sócio-histórico, além de esclarecer para quem a sociedade seria mais justa.

Enfim, mesmo que a modernidade ainda não tenha sido ultrapassada, não há como questionar como o meta-relato tem servido de justificativa ideológica para a classe dominante de qualquer espectro político. Dum ponto de vista pessoal, a origem divina da diferenciação social foi transformada no meta-relato da modernidade, existindo a possibilidade de superá-lo através da percepção de que a Verdade monodirecional é sempre um jogo ideológico. Compartilhando da explicação de Fornero (2006b, p.19) sobre o pós-moderno e a filosofia, considero que, ao acolher e aprofundar algumas instâncias típicas do existencialismo e da teoria crítica, o pós-moderno, como produto das transformações histórico-sociais que incidiram profundamente sobre as condições de existência do homem do século XIX, propõe um repensar sobre a finitude do homem e a polêmica categoria de totalidade e de síntese que descarta toda forma de pessimismo e de tragicismo. E, diante da necessidade de ultrapassar qualquer visão que justifique o controle social, por acreditar na potencialidade de desenvolvimento de todo e qualquer ser humano e não apenas daqueles que possuam alguma característica diferencial, seja a origem de nascimento ou um suposto desenvolvimento intelectual ou o poder econômico, compartilho alguns pontos da chamada pós-modernidade, principalmente através da superação do meta-relato, processo no qual a educação pode cumprir um papel fundamental.

Portanto, diante da necessidade pessoal de manter a criticidade ante qualquer explicação ideologizante, apoiado num pós-moderno que se apresenta como a realização extrema de um processo de secularização do mundo através da destruição de toda certeza residual originada de matrizes teológicas ou metafísicas (FORNERO, 2006b, p.21), a racionalização que atrela a pós-modernidade a interesses apenas econômicos, que justificariam os interesses dominantes e que estariam derrubando fronteiras nacionais, pode ser considerada uma redução conceitual arbitrária, sendo preciso destruir “as formas tradicionais de identidade e de cultura, fincadas nos

espaços sociais restritos, como: a família, a cidade, a província e a nação”, como Gamboa (2003, p.79) se refere aos ventos da pós-modernidade e da globalização.

Não que se deva desprezar a modernamente tão valorizada racionalidade, uma vez que qualquer evolução e seus resultados imprevisíveis não são uma via de caminho único, linear e contínuo para a felicidade suprema de todas as espécies nem são justificativas para visões biologizantes deturpadas que estimulam a concorrência e a predominância de um “ser supostamente superior”. É mister reconhecer o entrelaçamento entre os aspectos emocionais, sociais e culturais, agregando a razão à compreensão do mundo, utilizando-a criticamente como ferramenta caracteristicamente humana. Por isso, princípios considerados modernos, mas ainda não realizados a contento, como, por exemplo, a “escola pública, obrigatória, universal e laica” (ibidem, p.80), continuam válidos e precisam ser conservados. E, recorrendo mais uma vez a Gamboa (ibidem, p.86), concordo que “os processos pedagógicos não podem estar desvinculados da subjetividade, da vida, dos valores, da dinâmica social, da cultura, da política, das ideologias, etc.” mas discordo que a proclamada pós-modernidade evoque o irracionalismo, o fim da história e prenuncie a decadência da razão, da visão da totalidade, do ideológico, do político, do trabalho das organizações, das instituições, das revoluções e das esperanças (ibidem, p.101). É preciso abandonar as polarizações e jogos lógico-filosóficos do “terceiro excluído”, pois a crítica à racionalidade, e principalmente à racionalização, não conduz necessariamente ao irracionalismo, onde o questionado “fim da história” venha determinar apenas o fim de um período histórico no qual a racionalidade foi usada para impor pontos de vista. Afinal a razão não é necessariamente desvalorizada ao realçar a importância da emotividade e da criatividade, mas tal revalorização facilitaria a percepção de que a “visão da totalidade” é e será sempre parcial e influenciada pelo ideológico e pelo político, servindo para renovar tanto organizações e instituições quanto revoluções e esperanças.

3. O momento atual na crise da universidade

Seguindo pressupostos pós-modernos ou não, a crise na universidade e pode ser percebida: 1)na relação com o Estado, permeadas pela globalização; 2)em suas próprias funções, ao questionar a quem e o que ensinar; e 3)na transformação em relação à produção e divulgação do conhecimento, decorrente tanto da instrumentalização nos processos de aprendizagem quanto da influência de novas formas da mídia como fontes de acessos às informações. E, por não ser

uma crise interna, é possível estabelecer aproximações entre estes pontos e o contexto de transformações no Estado e na sociedade. Silva (2001, p.171) ressalta:

1)a eclosão de operações financeiras internacionais desreguladas e dissociadas da produção, através do fortalecimento das elites financeiras supranacionais. Diante da busca de novos produtos e novos mercados para continuarem com suas operações financeiras, estas elites passaram a considerar a educação como produto de interesse comercial e tentam impor, através de intervenções sistemáticas, modelos administrativos empresariais nas universidades, forçando a privatização dos sistemas de ensino;

2)as alterações nas relações de trabalho e de produção, juntamente do empobrecimento de grande parte da população e na ilusão da ascensão social através da educação, além de respaldadas na suposta necessidade de níveis de escolarização cada vez mais altos, colocam a massificação do ensino superior como uma solução altamente desejável. Porém, apesar da solicitada ampliação no acesso, as funções da universidade foram questionadas e redimensionadas ao supervalorizar a qualificação profissional em detrimento da formação voltada para a cultura e para a cidadania;

3)a revolução dos meios de comunicação e da informática, que incitaram o consumo de novos produtos e de novas tecnologias, criando mundos virtuais tanto através da televisão quanto da rede mundial de computadores. A virtualidade transformou os padrões sociais e fragmentaram a identidade dos usuários, criando desejos e necessidades ilusoriamente de fácil realização, tornando-os insatisfeitos consigo mesmos e ávidos por assumirem uma identidade aceita socialmente através do que se possui e de como se parece, mesmo de forma virtual.

Santos (2005, p.57-58) afirma que parte da crise na universidade é devido a ela ter-se deixado cooptar pela globalização hegemônica. Assim, o drama de sua reforma residiria numa questão de projeto nacional, o qual não foi questionado ou reavaliado por muitos políticos nos últimos vinte anos, seja por ser areia na engrenagem da rendição ao neoliberalismo, seja por julgarem a universidade ultrapassada enquanto instrumento de resistência. A conseqüência da cooptação pela globalização hegemônica, segundo Are (2002, p.63), seria a perda da função universitária enquanto lugar do saber, da formação para a reflexão crítica e para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes, onde tudo o que deveria ser ensinado passa a ser concebido através da adaptação ao mercado, além da transformação da universidade também em um mercado.

Ribeiro (2003, p.51) aponta que a academia não pode sacrificar sua especificidade, que é onde residem suas qualidades, pois a universidade é um espaço de liberdade, criação e cultura, não podendo ser perdido o que ela faz melhor ao tentar reproduzir aquilo que muda com muita frequência ou que rapidamente se torna obsoleto. Portanto, o aspecto central da questão reside no tipo de formação que a universidade, e quase só ela, pode dar e no tipo de formação que o jovem, e quase só ele, pode ter. Segundo Moreau (2000, p.14), a universidade, depois de ter se tornada ligada aos imperativos econômicos, teria se mostrado inconsciente da relação com o próprio sentido da vida humana, correndo o risco de, segundo a análise do filósofo francês Michel Henry, retornar a barbárie. Rasco (2000, p.46) reafirmar tal preocupação ao afirmar que a “introdução de padrões de mercado nas escolas, como saída à paralisação democrática e à suposta falta de recursos, está criando uma nova barbárie”.

Diante das transformações econômicas e da multiplicidade de fins que passaram a ser cobrados da universidade, Fernandes (2001, p.12) aponta a equivocada identificação entre universidade e ensino superior. Para Santos (2005, p.64), um grande problema é o fato de passar por universidade aquilo que não o é, onde a alternativa seria definir a universidade enquanto local da formação graduada e pós-graduada, lugar da pesquisa e da extensão, pois “o mercado do ensino superior pôde autodesignar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, selecionando as que se lhe afiguravam fonte de lucro e concentrando-se nelas” (ibidem, p.64). Casanova (2001, p.220-221) acrescenta que a maior parte das universidades corporativas não são instituições de pesquisa, senão de docência, adiestramento e capacitação, sendo que, nos últimos treze anos, cem universidades foram fechadas nos Estados Unidos, enquanto que o número de universidades corporativas quadruplicou, passando de 400 para 1600, superando o número das tradicionais em 2001.

Neste contexto, Trindade (2001, p.26) resume os dois traços dominantes na evolução da educação superior na segunda metade do século XX como sendo a massificação e a privatização. Chauí (apud CASTANHO, 2000, p.79) reforça tal interpretação ao analisar o caso brasileiro, e que também podem ser encontrados em vários outros países, apontando três tipos de universidade que podem ser identificados temporalmente:

1) a universidade funcional da década de 1970 (e durante o pós-guerra nos países centrais), quando iniciou a massificação através da abertura indiscriminada de cursos superiores,

com a cobrada necessidade de uma formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho;

2)a universidade de resultados da década de 1980, quando as escolas privadas continuaram a se expandir e começaram as parcerias entre universidades públicas e empresas privadas, quando, além da formação profissional, buscava-se a utilidade imediata das pesquisas, considerando a colocação dos alunos no mercado de trabalho e as verbas para as pesquisas acordadas com as empresas como resultados desejáveis;

3)a universidade operacional existente desde então, regida por contratos de gestão e índices de produtividade, onde o padrão de referência passou a ser a eficácia organizacional.

Numa abordagem que amplia as relações com a sociedade, diante da importância e da influência do Estado, mas mantém em foco as características da instituição, Santos (2005, p.8-9) identifica três crises que a universidade estaria enfrentando:

1)crise de hegemonia - como resultado das contradições entre as funções tradicionais e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. Como resultado de tais contradições, também apontada por Fernandes (2001, p.17), foi ressaltada a ênfase privatista, favorecendo a inclinação para respostas mais apropriadas ao mercado de trabalho;

2)crise de legitimidade - fruto do momento em que a universidade deixou de ser uma instituição consensual face à contradição entre a restrição de acesso e as exigências sociais pela sua democratização;

3)crise institucional – causada pela contradição entre a reivindicação de autonomia na definição de valores e objetivos e a pressão crescente para se submeter a critérios de eficiência e de produtividade.

De modo análogo, Andrade, Rodrigues e Silva (2004, p.110-111), também ressaltando a interdependência, apontam os desafios da universidade contemporânea em três categorias: 1)universais – que perpassam todos os países; 2)nacionais – que afetam mais diretamente as relações com o Estado; e 3)institucionais – inerentes à instituição universitária.

Relacionando os desafios contemporâneos da universidade sugeridos por Andrade, Rodrigues e Silva (2004, p.110-111) com as crises propostas por Santos (2005, p.8-9), a crise de hegemonia seria do tipo universal por se referir ao conceito de universidade; a crise de legitimidade seria nacional devido às relações com o Estado, sendo a globalização e a inclusão social reflexos dos posicionamentos sociais diante do Estado; e a crise institucional, de tipo

institucional, inerente à própria universidade, diante de autonomia e das abordagens sobre os conteúdos, sobre os métodos e sobre as práticas pedagógicas.

Os pares formados entre crise e desafio, por possibilitar a relação entre um aspecto da crise e um possível encaminhamento futuro, ainda torcendo pela melhor decisão mas não mais acreditando em sua viabilidade diante do momento em questão, serão usados para contextualizar a atual “crise universitária”. A análise será iniciada pela crise de legitimidade acompanhada pelo desafio nacional, por se relacionar com a sociedade e as relações com o Estado; passando para a crise de hegemonia acompanhada pelo desafio universal, relacionada com o conceito de universidade, suas funções e seus aspectos pedagógicos e formativos; e finalizando com a crise e o desafio institucional, por estarem ligados às práticas da universidade através da produção e divulgação do conhecimento.

3.1. Crise de legitimidade: o desafio nacional (globalização e acesso)

A crise de legitimidade tem relação direta com a concepção de Estado. Segundo Santos (2005, p.9), esta crise teria surgido quando a universidade, diante de sua tradição elitista e da hierarquização dos saberes especializados, deixou de ser uma instituição consensual frente à contradição entre a restrição ao acesso e a reivindicação da igualdade de oportunidades para todas as classes sociais. Apple (2003, p.138) afirma que seria um processo maior no qual grupos economicamente dominantes tentam transferir a culpa por decisões mal tomadas pelo Estado para a sociedade, justificando as desigualdades através da incompetência ou ineficiência dos indivíduos. Para Santos (2005, p.116-117), a resolução desta crise estaria ligada ao projeto de país, uma vez que o destino da universidade estaria vinculado ao destino do Estado e a direção tomada pela reforma do Estado conduziria a reforma da universidade. Portanto, a superação da crise de legitimidade envolve um desafio nacional.

Teoricamente, um dos fatores que teria exposto tal contradição foi a massificação do ensino superior ao expandir o acesso para além da elite. Como parâmetro quantitativo, vale referenciar a categorização de Trow (1973, p.40 apud NTSHOE, 2003, p.381-382) que considera sistema elitista aquele que atinge até 15% da população de jovens entre 18 e 24 anos, sistema de massas o que atinge entre 15% e 40% e o sistema universal superaria os 40%. Leite (2002, p.148), ao comentar a massificação, afirma que a universidade não é considerada legítima por todas as classes sociais, pois foi o braço da classe dominante desde seu surgimento, e, ainda hoje, mesmo freqüentada por diferentes classes sociais, não consegue ser democrática.

Amenizando tal interpretação, Fernandes (2001, p.11) afirma que as contradições no sistema educativo podem encobrir articulações mais profundas entre os diversos sub-sistemas sociais, onde o sistema educativo funcionaria de tal forma que a contradição entre o aprofundamento das desigualdades sociais e o princípio de igualdade de oportunidades não se torne visível devido à crença na possibilidade de ascensão social através da educação.

Considerando os interesses das diferentes classes sociais e a evolução da universidade, Portella (1999, p.44-49), numa interpretação reducionista porém crítica, classifica a universidade segundo três padrões: 1)a da consciência, voltada para os interesses da classe dominante, que se consagrou à missão de promover certezas possíveis e impossíveis; 2)a laboral, voltada para os interesses das classes que entraram na universidade após o período da massificação, quando houve a inversão do diploma do mérito para o mérito do diploma; e 3)a universidade a ser construída, que permanece sem discernir se fica com a consciência ou com o trabalho, se escolhe entre o público ou o privado. Esta interpretação revela certo preconceito elitista ao opor a consciência ao trabalho, como se houvessem incompatibilidades insuperáveis, associando indireta e ideologicamente a consciência ao público e o trabalho ao privado, conduzido a reflexão para a construção da nova universidade que deve passar pela junção entre as universidades da consciência e laboral. É principalmente diante do terceiro padrão apresentado por Portella, a nova universidade em construção, que Rasco (2000, p.29-30) usa para apontar ações governamentais que, apesar dos discursos que enfatizam a importância da educação como alavanca do nível produtivo para a saída da crise social, ao remodelar suas funções e seus trabalhos, apenas seguiriam a tendência de privatizar os sistemas educativos.

3.1.a. Democracia e educação como bem público

Diante da privatização dos sistemas educativos, Sosteric (1999, p.1) vê a democracia liberal em crise, pois a educação deveria ser um bem público, uma vez que seria obrigação do Estado possibilitar uma adequada formação aos cidadãos para que estes saibam tomar decisões sobre as orientações do governo (CAHN, 2004, p.39). Ruffolo (2006, p.112-113) ressalta que os bens públicos, que formavam o centro do Estado Social, transformaram-se em custos a minimizar e que a desigualdade social seria incompatível com qualquer conceito de uma sociedade democrática, não apenas justa, mas ao menos decente. Mayor (1999, p.32), Diretor Geral da UNESCO, afirma que, “na ausência de um desenvolvimento educacional adequado, a

participação do cidadão na tomada de decisões torna-se simbólica ou inexistente”. Segundo Oliveira (2002, p.15), a educação tornou-se, ao longo dos últimos séculos, um dos requisitos básicos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para usufruir outros direitos e assumir deveres enquanto cidadão, sendo o direito à educação reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e consagrado na legislação de praticamente todos os países.

A educação superior, segundo Myers (2001 apud Friedman, 2001, p.2), deveria ir além do aprendizado de habilidades para o trabalho, uma vez que seu propósito deveria ser ensinar as pessoas a pensar e a serem livres, podendo ser considerada o sustentáculo da democracia. Para Veiga (2000, p.218), “a educação superior orientada para a democratização e para a inovação requer a articulação de objetivos de curto e médio prazos, integrando-se com políticas mais flexíveis e duradouras em direção a uma sociedade mais igualitária”. Segundo Rasco (2000, p.44), “a democracia é o terreno em que se constitui a vontade política e em que se recria coletivamente a sociedade, e a educação democrática é, então, o que torna possível e concebível tal vontade política e tal recriação”.

Diante da possibilidade de confusões entre democracia liberal e neoliberalismo é mister definir democracia liberal e diferenciá-la do neoliberalismo. A democracia, segundo Galeazzi (2006, p.533-536), é mais do que a forma de organização do Estado que se fundamenta nos direitos humanos, sendo também um modo de ser e de pensar através de um estilo próprio de vida individual e social. Ela foi dividida em liberal e social durante a idade moderna, quando se opunha ao absolutismo, baseando-se num enfoque voltado à liberdade dos indivíduos ou na primazia do coletivo sobre o individual. Já, segundo Fornero (2006a, p.503), o neoliberalismo é o modelo político-econômico que insiste na exigência de limitar o intervento do Estado na vida pública com a justificativa de salvaguardar o direito individual de liberdade. Portanto, mesmo que a liberdade seja usada como justificativa, a democracia liberal transcende a organização política enquanto que o neoliberalismo a restringe principalmente ao plano econômico. Apesar da democracia se basear na liberdade dos cidadãos e na igualdade de direitos e deveres perante a lei, Dias (2002, p.2) afirma que os processos democráticos desenvolvidos após a segunda Guerra Mundial tornaram-se obsoletos, pois permitiram manipulações que colocaram minorias no controle da sociedade. Chomsky (1987, p.6) define a democracia tipicamente americana como um sistema de governo onde elementos da elite, baseados na comunidade de negócios,

controlam o Estado através do domínio da sociedade privada enquanto a população apenas observa. E, como crítica ao capitalismo, Freitas (2005, p.117) aponta o socialismo histórico concreto como um sistema que maximizaria a igualdade e a fraternidade, aumentando o controle da humanidade sobre sua própria vida através da democracia e permitindo liberdade à imaginação.

Para Sosteric (1999, p.1-2), o neoliberalismo enquanto modelo econômico se refere essencialmente a mudanças políticas e ideológicas iniciadas em resposta a crise de acumulação do capitalismo avançado nos anos 1970 e começo dos 1980. As conseqüências dessas mudanças incluem a eliminação dos acordos trabalhistas do pós-guerra, a destruição de potenciais para reformas progressistas, a eliminação de espaços públicos, a criação de estados de vigilância para controlar os problemas humanos (ARMSTRONG et. al, 1997; BRODIE, 1995; CLARKE, 1997; GANDY, 1993; MCBRIDE e SHIELDS, 1997; MCQUAIG, 1995; SCHILLER, 1989; apud SOSTERIC, 1999, p.2) e a criação de uma potente dominação hegemônica da população (KACHUR, 1995 apud SOSTERIC, 1999, p.2). Segundo Gentili (1996, p.19), ao comentar a interferência da política neoliberal na esfera social, econômica e cultural, a própria noção de direito e a concepção de igualdade, fundamentos filosóficos do Estado democrático, também são questionados.

Retomando a influência no sistema educacional, Minto (2005, p.270) afirma que a atual relação entre Estado e educação só pode ser entendida diante da postura neoliberal, pois a redução progressiva dos fundos públicos, antes destinados à garantia de uma educação pública, e o crescimento do setor privado, que mercantiliza a educação, seriam faces de uma mesma moeda. E o prejuízo seria da própria democracia, que deveria considerar a educação como bem público. Esclarecendo o conceito de bem público, Fares Riedo, Melo e Stoco (2004, p.2-3) apontam que um bem público deve ser permanente e não restritivo, ou seja, diferente de um bem privado, o ensino deve estar disponível a qualquer tempo e para qualquer indivíduo, gerando externalidades positivas para a sociedade, pois, o resultado produzido pelo sistema de ensino deve ser considerado como benefício social. Além disso, pode-se considerar a Educação como opção social: seu consumo pode ser individualizado, mas a opção pela sua existência depende da organização social e, no sistema democrático, se impõe à política pública, que deveria atender às demandas sociais de formação dos cidadãos.

Entretanto, Cabrito (2000, p.175-176) aponta que a educação pode ser considerada tanto como bem público ou semi-público, em virtude das externalidades positivas produzidas e apropriadas pela coletividade (WOLFE, 1995; WEALE, 1992; HOUGH, 1994), quanto de natureza privada, em consequência de ser apropriada por cada indivíduo, o qual se constitui no primeiro beneficiário dos resultados produzidos (BECKER, 1964; SCHULTZ, 1961; EICHER, 1997; WILLIAMS, 1998). Porém, Silva (1996, p.173-174) afirma que, segundo a sociologia, a qualidade da educação estaria estreitamente ligada à distribuição dos recursos materiais e simbólicos associados a ela, sendo que o discurso democrático seria incompatível com a desigualdade educacional. E em tal caso, os antagonismos se evidenciarão diante de um modelo social baseado na necessidade de existirem desigualdades, muitas vezes tidas como naturais, pois, visto da perspectiva dos grupos dominantes, um bem simbólico deixaria de ter valor quando distribuído de forma igualitária e uniforme.

A incompatibilidade da privatização do ensino com os resultados almejados surge também pelo fato que o parâmetro para aferir a oferta da empresa privada sempre será a lucratividade e não o atendimento das demandas sociais, uma vez que, para obter retornos financeiros, a empresa privada precisa criar condições para que seu produto atenda de forma restrita ao público consumidor enquanto que o bem público deve ser irrestrito. Porém, o Estado, quando atrelado ao modelo econômico neoliberal, usa a desculpa da globalização para impor a privatização do ensino superior, tanto através do declínio do financiamento das universidades públicas (TRINDADE, 2001, p.30) como através de uma política educacional que cobra por ampliação de vagas destinadas a diferentes estratos da população, mas sem aumentar a alocação de recursos financeiros, o que justificaria a expansão “controlada” da rede privada de ensino através da necessidade de atender a demanda social. Sosteric (1999, p.3) ressalta que, em todas as situações nas quais o Estado tem atuado como representante do capital, a autonomia da universidade tem sido minada pela eliminação dos fundos públicos, forçando o movimento em direção ao mercado. Porém, segundo Rasco (2000, p.46-47), como é obrigação do Estado formar o cidadão, a educação, até como retorno dos impostos cobrados, deveria ter respaldo político e financeiro. Agindo em direção oposta, a iniciativa estatal estaria provocando o desaparecimento do espaço público e favorecendo a concepção de educação apenas como treinamento profissional.

Silva (2001, p.171), ao indicar os novos contextos decorrentes das transformações sociais perpetradas pelo Estado, que se tornou capitalista e do capitalismo e não mais um sistema sócio-econômico e político independente como no momento de sua criação, confirma a interpretação de Sanfelice (2000, p.153 apud MINTO, 2005, p.215) sobre a transformação do Estado, não em um Estado mínimo, mas num Estado máximo para o capital, que não se reduz como declarado no meta-relato imposto pelo *livre mercado*. E em tal contexto, Casanova (2001, p.225) afirma que o projeto neoliberal não se apresenta abertamente e Veiga (2000, p.207) ressalta que o conflito de privatização constitui a face mais ‘escandalosamente encoberta’ da crise institucional das universidades públicas. Chauí (2001, p.16), de forma emocional, afirma que “o mercado se tornou não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas também o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional”.

3.1.b. A influência do mercado e a globalização

Retomando o discurso da adequação ao mercado, Sosteric (1999, p.3) aponta que a educação não escapou do assalto neoliberal e, no ambiente atual, as universidades e outras instituições de ensino, ao invés de estarem servindo à sociedade como espaços públicos sobre a tutela oficial do Estado, estariam se tornando espaços apropriados à valorização do capital, colonizadas tanto física quanto intelectualmente por sua ideologia. E como consequência desse assalto, Labrador (2000, p.33), ao analisar as condições espanholas, aponta para transformações importantes na universidade: 1)a crescente atenção aos alunos maiores de 25 anos – por serem clientes mais independentes e com algum poder aquisitivo; 2)a escolarização em tempo parcial – devido ao menor investimento; 3)os programas de atualização profissional – como nova receita para a universidade; 4)a inclusão da docência à provação - desvinculada da pesquisa e de outros custos; 5)a participação das universidades na inovação tecnológica das empresas – que obtêm conhecimento produzido com menos investimento; e 6)a aproximação necessária (para quem?) da oferta de investigação com a demanda do setor produtivo – que colocaria os interesses privados à frente da pesquisa.

Segundo Casanova (2001, p.219), a mudança, a partir de orientações econômicas, “implica que a universidade estabeleça um contrato de prestação de serviços com o Estado, com as empresas e com os pais de família que têm capacidade de pagar a educação de seus filhos”, onde todos devem exigir ‘níveis de excelência’ em conhecimento e saberes úteis aos mercados.

Pazeto (2002, p.89) afirma que o problema situa-se na viabilização da universidade necessária, frente a uma realidade em processo de reformas estruturais, de desenvolvimento tecnológico e de concentração de riqueza e de poder, refletindo um quadro subjacente de profunda crise institucional, reflexo das transformações globais da sociedade. Em relação às transformações na universidade, Hosni (2004, p.547) identifica três características: 1) a expansão contínua da educação superior em resposta à crescente demanda trazida por mudanças demográficas, tanto nacionais quanto mundiais; 2) o processo de diferenciação com importância especial para a educação privada e para o ensino à distância; e 3) o advento da revolução do conhecimento caracterizado pela natureza global, pelo desenvolvimento de patentes, pela publicação de artigos e a importância dos computadores.

Para refletir sobre a relação entre globalização e universidade, é necessário conceituar a globalização, recordando que esta serve como justificativa para a reforma do Estado. Sacristán (2003, p.50) a define como um conceito utilizado para caracterizar a peculiaridade do tempo presente, reconhecido como segunda modernidade, que começou a se forjar nas duas últimas décadas do século XX, podendo ser vista como um guarda-chuva semântico para explicar a complexidade e ambivalência conceitual ao referir-se a fenômenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, como as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho, as formas de entender o mundo e a vida cotidiana, os quais, sempre portam um significado pouco preciso. Enfocando os resultados, Willinsky (2003, p. 88) afirma que a finalidade da luta econômica, social e filosófica para a realização da nação enquanto a livre associação de iguais estaria mudando. Segundo Nogueira (2002, p.29), em clima de “globalização” e radicalização do mercado, do individualismo e do esvaziamento do campo das utopias, não haveria como impedir a desqualificação das instituições políticas e da própria cidadania. É nesse ínterim que Souza (2002, p.90) aponta para os objetivos centrais nas orientações internacionais que balizam as reformas dos Estados: 1) melhoria da *eficácia* da atividade administrativa; 2) melhoria da *qualidade* na prestação dos serviços públicos; 3) diminuição das *despesas* públicas; 4) aumento da *produtividade* na administração do Estado.

No contexto da globalização associada às privatizações, Kawasaki (1997, p.3) aponta o discurso hegemônico que, utilizando-se do falso pressuposto de igualdade de condições entre os países, busca na realidade a reestruturação mundial do capitalismo nos âmbitos sociais,

econômicos e culturais, ocorrendo tanto nos países avançados ou centrais como nos menos desenvolvidos ou periféricos. A realização desse cenário, que trata o aspecto econômico como o eixo da organização da sociedade, toma como base os avanços tecnológicos e o domínio da “mão invisível do mercado”. Gintis (1999, p.16-17) aponta para a tendência das economias de mercado em gerar níveis moralmente inaceitáveis de desigualdade econômica, sendo que os próprios economistas reconhecem que só em determinadas condições o sistema de fornecimento de produto competitivo se aproxima de uma situação social ótima.

Retomando os aspectos educacionais, Souza (2002, p.93) afirma que a implantação da lógica economicista e a conseqüente redefinição ou adequação das finalidades educacionais às demandas particulares do avanço do capital representam uma limitação na dimensão formadora e universalizadora da educação e causam a diminuição da dimensão epistemológica em prol de dimensão técnico-pragmática. Segundo Minto (2005, p.213), a reestruturação econômica do Estado ocorre através de um conjunto de transformações históricas que, ao alterar substancialmente as formas do processo de reprodução do capital em escala mundial, altera concomitantemente as possibilidades dos direitos sociais e da cidadania e, com eles, a da educação no Estado capitalista. Casanova (2001, p.217) reforça tal idéia ao afirmar que a nova universidade não é um projeto, mas uma realidade diante das seguintes mudanças: 1)auge e crise do neoliberalismo e recuperação do capitalismo desenfreado, levando à imposição da privatização no sistema educacional; 2)crise da social-democracia e do comunismo, que favoreceu o discurso hegemônico da globalização e a imposição de restrições aos direitos sociais; 3)revolução técnico-científica iniciada em meados do século XX e consolidada nos anos 1980, que implicou numa rearticulação entre informação e conhecimento, sendo que este momento foi aproveitado para atribuir valor ao conhecimento.

Silva (1996, p.167-168) indica que o assalto neoliberal à educação se apoiou em estratégias retóricas: 1)deslocamento das causas, em busca do gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos; 2)culpabilização das vítimas, como se miséria e pobreza fossem resultados de escolhas individuais e decisões inapropriadas; 3)despolitização e naturalização do social, onde as condições estruturais e sociais são encaradas como inevitáveis; 4)demonização do público e santificação do privado, ressaltando a dicotomia entre as extremidades de cada lado; 5)apagamento da memória e da história, através do excesso de informação e da satisfação imediata dos desejos; 6)recontextualização, incorporando e higienizando o conteúdo anterior.

Para Minto (2005, p.213), a orientação do Estado diante das dimensões do público e do privado no plano da reestruturação produtiva do capitalismo mundial seria o ponto de partida da transposição das reformas para o âmbito do ensino superior nos anos 1990. De maneira radical, Veiga (2000, p.201) afirma que a imposição da lógica do mercado ameaça aniquilar a universidade, transformando-a em centro de reprodução acrítica da ciência e da tecnologia. Slaughter e Leslie (1999, p.217 apud CASANOVA, 2001, p.218) afirmam que a transformação das universidades em empresas lucrativas e de seus serviços em mercadorias debilita o Estado e transfere o poder da educação ao mercado. Em contraposição, Bennell e Pearce (2003, p.215), que defendem a privatização, afirmam que a internacionalização da educação superior, manifestada numa variedade de caminhos, especialmente entre as universidades dos países desenvolvidos, tem sido identificada como uma forte tendência desde o final dos anos 1980, sendo que as universidades têm se esforçado para responder às necessidades da rápida globalização econômica através da internacionalização dos currículos.

Numa análise de como vem acontecendo a privatização do sistema de ensino, ou colonização como prefere Sosteric, é mostrada a importação do discurso mercadológico (BALL, 1993; FIRESTONE, 1994; SINCLAIR, IRONSIDE e SEIFERT, 1996; apud SOSTERIC, 1999, p.3) e a substituição de fundos públicos por contribuições privadas, sendo que a origem destas transformações remete ao contexto do pós-guerra quando houve expansão do capitalismo e visível processo de crescimento econômico nos países mais avançados, tendo surgido a preocupação em determinar a existência de um “valor econômico da educação” (FREITAG, 1986, p.27; GENTILI, 2002, p.47; SAVIANI, 2002, p.22-23; apud MINTO, 2005, p.96). Segundo Kawasaki (1997, p.7), o valor econômico do conhecimento estaria impondo modificações substantivas nas universidades, tanto na formação de profissionais quanto na produção de conhecimentos, buscando tornar-se posição estratégica numa nova configuração econômica. Neste aspecto, Souza (2002, p.91) aponta como os bancos multilaterais de investimento relacionam o desenvolvimento econômico de um país com o nível de desenvolvimento intelectual e humano de seus trabalhadores e Hosni (2004, p.547) demonstra como o Banco Mundial tem orientado o futuro da educação superior na economia global ao transformar o conhecimento numa força que direciona o desenvolvimento e a transforma a educação superior em necessidade. Diante de justificativas que colocam a educação superior como importante fator de crescimento econômico para contribuir com a expansão do setor

produtivo, Minto (2005, p.218) ressalta como esta concepção de educação é explicitada no Relatório Delors e em documentos do Banco Mundial. Portanto, uma breve análise da atuação do Banco Mundial pode ajudar a reflexão sobre as transformações no ensino superior.

3.1.c. A influência do Banco Mundial

Vawda et al. (2003, p.645-649), ao analisar os empréstimos do Banco Mundial para educação, apontam três momentos de atuação baseados em diferentes orientações:

1) num primeiro momento, recordam que os empréstimos começaram devagar e apenas a partir da década de 1960, quando a importância da educação para o crescimento começou a ser reconhecida. Para Carvalho (2002, p.13), a hipótese fundamental era que a educação seria o melhor investimento em capital humano, tanto no nível pessoal como no nacional. Segundo Minto (2005, p.218), a teoria do capital humano na década de 1960 foi preconizadora de uma educação meramente voltada para a formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho e para a satisfação, em geral, das necessidades do setor produtivo. Segundo Carvalho (2002, p.103), era afirmado que a viabilidade do desenvolvimento estaria comprometida se os sistemas educacionais de nível médio e superior não fornecessem recursos humanos adequados ao sistema produtivo. Segundo Kawasaki (1997, p.6), a principal idéia era a formação de uma infra-estrutura técnico-científica e uma massa crítica capazes de desenvolver e aumentar a produção e a produtividade industrial.

2) A partir da década de 1980, quando todos os níveis (primário, secundário e terciário) passaram a ser considerados segundo o retorno dos investimentos, a orientação reforçou a educação primária, pois, segundo analistas do próprio Banco, as taxas mais altas de retorno seriam no nível primário, tanto porque seria mais barato manter a educação primária como devido aos investimentos em escolas de educação infantil e primária serem baixos. Heyneman (2003, p.325-326), baseando-se em artigo, publicado pelo próprio Banco, a respeito das taxas de retorno de investimento e sobre as direções do setor educacional, aponta três recomendações comuns: a) transferir os gastos públicos da educação vocacional e superior para educação acadêmica e básica; b) ampliar o suporte do setor privado ao atendimento das universidades; c) usar empréstimos como financiamento para o ensino superior. A justificativa para tais orientações seria devido às distorções em favor da educação vocacional e superior em relação aos empréstimos realizados com base na teoria do capital humano da década de 1960. Além

disso, para evitar qualquer privilégio no acesso à educação pública, supondo um favorecimento ao acesso das classes mais altas, nenhum empréstimo deveria ser autorizado para a educação superior se não houvesse o cancelamento do subsídio ao ensino superior. Segundo Hosni (2004, p.547), tanto os benefícios privados e sociais quanto as análises de taxa de retorno justificaram o investimento na educação primária em detrimento da terciária.

3) Mais recentemente, Mingat e Tan (1996 apud VAWDA ET AL., 2003, p.649) postularam que o nível de desenvolvimento econômico do país influiria diretamente nas taxas de retorno e na ampliação da cobertura educacional: países mais pobres se beneficiariam mais com investimentos na expansão da educação primária enquanto que os investimentos para a expansão da educação secundária trariam os mais altos retornos sociais nos países em desenvolvimento e os investimentos para expandir o ensino superior produziram melhores retornos nos países centrais.

Hosni (2004, p.547) afirma que, embora o pêndulo tenha pendido para a educação básica nas últimas décadas do século XX, atualmente é enfatizado que o investimento na qualidade da educação terciária diferencia as economias dinâmicas das marginalizadas, sendo que temas como acesso, qualidade e eficiência passaram a dominar as discussões. Segundo Souza (2002, p.91-92), considerando que os atuais investimentos no setor educacional se encontrariam em índices satisfatórios ou suficientes, a orientação seria corrigir distorções na distribuição de recursos entre os subsetores educacionais, priorizando a educação básica e buscando outras formas e fontes de financiamento para a educação secundária e superior, além de corrigir aspectos concernentes à relação professor/aluno, às taxas de rendimento escolar, à diminuição da evasão/repetência, entre outros.

Outro problema apontado por Stiglitz (2002 apud STOCO, 2004, p.350) é que o projeto de desenvolvimento elaborado pelas agências internacionais de financiamento nem sempre corresponde aos interesses nacionais. Para Heyneman (2003, p.238), que se baseou no estudo de uma “Força de Trabalho sobre Educação Superior e Sociedade” (Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.39 apud HEYNEMAN, 2003, p.328), os tradicionais argumentos econômicos foram baseados numa compreensão limitada de como a educação superior poderia contribuir para a sociedade, pois esta seria essencial para o desenvolvimento de todo o sistema educacional, uma vez que seria o local de formação dos futuros profissionais dos níveis iniciais de formação. Segundo Hosni (2004, p.547), especialistas em economia dessa mesma “Força de

Trabalho” teriam desacreditado o argumento de que os gastos públicos em educação superior redistribuiriam a renda em favor dos ricos, apontando para a reconciliação entre excelência e equidade social, como, por exemplo, a assistência às mulheres e a grupos desfavorecidos, além de enfatizar o papel da educação superior em promover a democracia. Heyneman (2003, p.333) aponta ainda que o Banco insistiu em que os países periféricos investissem em oficinas e laboratórios que se tornaram sub-utilizados ou inúteis diante da constante evolução tecnológica, forçando-os a mudar os investimentos da educação superior para a formação média sem nenhuma experiência profissional prévia, gerando significativo desperdício de recursos e negligência em relação ao ensino superior.

McGrath e King (2004, p.170) afirmam que a ajuda baseada no conhecimento foi apenas um pequeno elemento, talvez mais como retórica do que como realidade, nas mudanças mundiais que aconteceram a partir de 1990, diante do surgimento de importantes protagonistas do desenvolvimento, como a União Européia, a Organização Mundial para o Comércio (OMC) e o G-8. Uma mudança importante apontada por Dias (2002, p.28), baseando-se na nota S/CSS/W23, é como a OMC considera o ensino superior como serviço, sendo que suas ações deveriam se submeter aos critérios desta organização. Nesta nota, os norte-americanos começam reconhecendo que o ensino constitui uma função que é de responsabilidade do Estado, mas, em seguida, acentuam que a maior parte dos países autoriza a coexistência entre o ensino privado e o público, insinuando que, ao aceitar a existência de alguma forma de ensino privado, tais países admitem a idéia de que educação deva ser incluída entre as áreas de serviço comercial.

Considerando a educação como prestação de serviço à comunidade, Mortimore (2002, p.39-42) afirma que o Reino Unido se reforma desde 1987 em busca de eficiência, visando tornar-se competitivo do ponto de vista internacional através da expansão do sistema de ensino superior, sendo que, se antes da reforma era atingido apenas 14% da população em idade ideal, entre 18 e 25 anos, as mudanças implantadas possibilitaram dobrar o número de jovens no ensino superior. Segundo Bennell e Pearce (2003, p.230), a motivação para a internacionalização das instituições de educação superior é o ganho monetário, sendo que a Austrália e o Reino Unido são efetivamente os líderes desse mercado e a maioria das economias dos países desenvolvidos irão segui-las nos próximos cinco ou dez anos. Reforçando este argumento, Dias (2003, p.822) aponta como o documento SCW49 de 23/9/98 da OMC (Council for Trade Services – Background Note by the Secretariat), defende a tese – em realidade um

grande sofisma – segundo a qual, uma vez permitida a existência de provedores privados na educação, os governos aceitariam o princípio de que a educação, e em particular a educação superior, poderia ser tratada como serviço comercial e, em consequência, deveria ser regulamentada pela OMC. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites dos “mercados” aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada.

Entretanto, Hosni (2004, p.547) aponta que o desenvolvimento da capacidade de pesquisa é crucial para diminuir a divisão tecnológica entre o Norte e o Sul, sendo que a educação superior deveria servir como modelo na promoção das capacidades científicas nos países em desenvolvimento. Também é afirmado que, apesar das variações institucionais, a “Força de Trabalho” teria indicado a aplicação de princípios básicos da universidade como liberdade e responsabilidade acadêmica, administração compartilhada, promoção meritocrática e estabilidade financeira para planejamento de longo prazo, ressaltando que os países em desenvolvimento também deveriam ser encorajados a estabelecerem relações entre as universidades e as empresas privadas. Entretanto, Dias (2003, p.817) questiona o impacto na educação de medidas sugeridas pela OMC, indagando se, diante deste modelo, é possível manter a idéia do ensino superior como bem público, da forma como preconizado pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1988 em Paris.

Para Bennell e Pearce (2003, p.231), ao defenderem a internacionalização e privatização da educação superior, o desenvolvimento de uma regulação global efetiva para exportações de produtos educacionais é um fator importante diante dos investimentos estrangeiros diretos, os quais se tornam cada vez mais importantes para o estabelecimento de novos campus e de outras facilidades através da associação com investidores dos países periféricos. Em consequência, os governos, especialmente nas economias em desenvolvimento e em transição, deveriam se animar a criar ambientes mais permissivos à instalação de provedores educacionais estrangeiros. Dessa forma, as instituições nacionais poderiam encarar a crescente competição dos provedores estrangeiros que, sem medidas protetoras adequadas, teriam tanto o status quanto a sobrevivência a médio e longo prazo afetados. Neste contexto, as instituições do setor privado continuariam a ser as parceiras preferidas pela maioria das universidades e as universidades públicas poderiam procurar cada vez mais alianças e outras formas de colaboração para manter

ou encontrar vantagens competitivas. Outro benefício, para as universidades centrais, segundo o critério do ensino enquanto mercadoria, seria decorrente do aumento da disponibilidade de qualificações estrangeiras ao favorecer uma nova onda para a obtenção de credenciamento nos países em desenvolvimento, reguladas pela “tradição” acadêmica, criando um mercado no qual as instituições dos países centrais entrariam com vantagens competitivas.

3.1.d. As conseqüências da privatização e da globalização

Segundo Kawasaki (1997, p.9), a valoração do conhecimento em países periféricos, em conseqüência da privatização, seria mais um fator de produção de desigualdades sociais, já que o acesso, restrito a quem pudesse contratar o serviço, se daria através da relação entre poucas instituições acadêmicas de cada um dos países menos avançados e os centros de excelência dos países mais avançados. Para Lander (2001, p.47), os atuais processos de globalização, sob a forma de desregulamentação do capital, longe de conduzir a níveis crescentes de bem-estar coletivo, acentuariam aceleradamente as desigualdades e exclusões, tanto entre a população de cada país quanto entre os países. Por exemplo, Fethke (2005, p.608) afirma que, em décadas recentes, nos Estados Unidos, onde os subsídios na educação superior pública americana são substanciais e os estudantes e suas famílias pagam “inscrição” (*tuition*) e taxas que representam menos de 20% dos custos diretos, as apropriações públicas pelos estudantes têm diminuído e os valores das “inscrições” têm aumentado. Outro exemplo é dado por Ntshoe (2003, p.381-383), na África do Sul, que aponta como a popularização e a expansão acelerada do acesso ao ensino superior não tem melhorado significativamente a equidade, a justiça e o desenvolvimento sociais devido às influências externas da competitividade global, impactando negativamente as transformações no sistema superior de ensino, que perpetua e reproduz as iniquidades sociais.

Considerando o impacto no interior das universidades, Torres e Schugurensky (2001, p.19) afirmam que o “Education Reform Act”, através da redução considerável do subsídio governamental justificado pelo uso responsável dos fundos públicos, exigiu das instituições de educação superior que se tornassem instituições preocupadas com seus consumidores, interessadas em suas necessidades e com uma mentalidade empresarial, visando proporcionar melhor qualidade com um custo inferior. Em tal situação, as condições de trabalho e os salários do pessoal acadêmico deixaram de se basear numa convenção nacional, favorecendo uma

política caracterizada pela total liberdade de contratação e demissão, que têm levado a rivalização e a precarização das relações trabalhistas entre docentes e pesquisadores.

Enfim, os impactos da globalização e da privatização no ensino superior tem sido discutido por muitos autores, como Bargh, Scott e Smith (1997, p.2), Blight, Davis e Olsen (2000, p.95–112), Brown e Lauder (1997, p.172–189), Sadlack (1999, p.100–107), Scott (1999, p.23–47), Teather (1998, p.9–22), ou Tse (1998, p.181–214). Partindo da relação com os estudantes em direção às relações institucionais, os impactos inter-relacionados e ressaltados por Ntshoe (2003, p.383) seriam:

1)a criação de novas relações com os estudantes transformados em usuários, que busca a redução dos subsídios, convertendo-os em empréstimos e taxas (CASANOVA, 2001, p.218-219; SOSTERIC, 1999, p.2), além da criação de conselhos que usam a autoridade para introduzir mecanismos de mensuração e controle tanto sobre os professores como sobre a pesquisa, reforçando a cultura do mercado através da alocação dos recursos (BARGH, SCOTT e SMITH, 1997, p.14, 168), de acordo com a terceira orientação do Banco Mundial na década de 1980 (HEYNEMAN, 2003, p.326);

2)o atendimento de supostas necessidades de mercado, que determinaria a aquisição de habilidades exigidas pelos empregadores (FORD et al., 1996, p.10), conduzindo o padrão de universidade ao modelo laboral (PORTELLA, 1999, p.48-49), mais preocupada em informar e treinar do que em formar e preparar o cidadão (KAWASAKI, 1997, p.10-11; CASANOVA, 2001, p.219), além de transformar a universidade em centro de reprodução acrítica da ciência e da tecnologia (VEIGA, 2000, p.201);

3)os princípios organizacionais que atribuem valor ao conhecimento, o qual poderia ser vendido (SELWYN, SHORE, 1998, p.153-169) para estudantes transformados em clientes (GIBBONS, 1999, p.70-87) a serem convencidos e mimados (MARCHESI, 2000, p.73), ou a serem atraídos e agradados, mas não mais educados como cidadãos (RASCO, 2000, p.47), o que traria como consequência a colonização tanto física quanto intelectual da universidade para o capital, seus representantes e suas ideologias (SOSTERIC, 1999, p.3; MINTO, 2005, p.270);

4)a modificação na administração anteriormente voltada aos interesses acadêmicos em direção a interesses externos, voltados para competição e disputas por posições institucionais, gerando impacto tanto na missão como na sobrevivência das instituições (BARGH, SCOTT,

SMITH, 1997, p.2), favorecendo relações institucionais assimétricas (BENNELL, PEARCE, 2003, p.231);

5) o aumento na competição entre universidade por estudantes e por verbas para pesquisa, embora sem aumento de novos recursos (SHORE e SELWYN, 1992, p.153-169), reforçando a privatização do ensino superior através do declínio do financiamento público (TRINDADE, 2001, p.30);

6) a competição inter-institucional intensificada, causando a reorientação na relação entre o Estado e a universidade através de termos contratuais com a intenção de ampliar o controle estatal sobre as instituições de ensino superior (BARGH, SCOTT e SMITH, 1997, p.2), usando um discurso sobre acesso, qualidade e eficiência (HOSNI, 2004, p.547), como reconhecido por Chauí (apud CASTANHO, 2000, p.79) na universidade operacional e por Maranhão (1999, p.36) ao afirmar que “a avaliação periódica é o instrumento de indução, manutenção e controle de qualidade da educação superior”.

Tais tendências afetariam mais intensamente os países em desenvolvimento que, segundo Hosni (2004, p.547), enfrentam muitos obstáculos como a baixa qualidade das faculdades, métodos de ensino ultrapassados, estudantes desmotivados, salas de aula com muitos estudantes, infra-estrutura pobre e ampla diferenciação em relação à localização, à renda, ao gênero e às etnias. Kawasaki (1997, p.6) afirma que a situação das universidades nos países avançados seria diferenciada, pois o modelo universitário adotado estaria em consonância com o modelo econômico e com a globalização definida pelas leis de mercado, porém, a crise na universidade também é percebida nesses países, principalmente em relação à formação desejada pelo mercado ou para o desenvolvimento dos cidadãos. E, para finalizar a reflexão sobre crise de legitimidade, deve-se considerar que, segundo Ruffolo (2006, p.90-91), qualquer política progressista passa pelo desmascaramento da plutocracia internacional formada a partir do avanço neoliberal com base na supremacia do capital financeiro e da globalização.

3.2. Crise de hegemonia: o desafio universal (formação crítica x profissional)

Santos (2005, p.9) identifica a crise de hegemonia como resultado das contradições entre as funções tradicionais e aquelas que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. Bardulla (2000, p.203) pontua que muitos dos deveres atualmente atribuídos à universidade decorreriam de necessidades de outras instituições. Em tal contexto, a crise pode ser vista como um reflexo da redefinição de suas funções e envolveria o próprio conceito de universidade. Como

transcende a relação com o Estado, além de ser influenciada pela macro-econômica, pode ser considerada como um desafio universal.

Segundo Di Giorgi (2001, p.51), o diferencial desta crise seria a sensação generalizada de não saber quais as finalidades da educação e como orientar suas ações. Nesse sentido, Böhm (2000, p.18) aponta a descaracterização da idéia clássica de universidade, originada por nomes como Humboldt, Schleiermacher e Schelling e de caráter inegavelmente elitista e que era baseada na unidade entre ensino e pesquisa, no conceito dinâmico da ciência, na idéia de unidade entre ciência e filosofia, no distanciamento temático e metódico entre escola e universidade e na fraternidade e na cooperação entre docentes e estudantes. O problema, segundo Veiga (2000, p.206), estaria em definir qual o produto da universidade diante da multiplicidade de fins que ela vem incorporando, seja uma formação humanística e profissional ou a produção e transmissão de conhecimentos ou a elevação do nível cultural e a resolução de problemas sociais. Em tal contexto, Santos (2005, p.12) aponta a crescente descaracterização intelectual da universidade como uma falsa resolução para esta crise.

Teixeira (1998b, p.41) descreve a universidade como, fundamentalmente, a reunião de adultos já avançados na experiência intelectual e profissional com jovens à busca de formação e preparo para atividades dentro e fora dela e, ao mesmo tempo, uma instituição devotada à guarda e ao cuidado da cultura humana. Como a cultura constituiria o equipamento vital da própria sociedade, a responsabilidade inicial da universidade diante da sociedade deveria estar sempre presente através da formação humanista, que promoveria a formação crítica através da aprendizagem da interioridade, do compromisso e da dedicação pessoal do estudante. Diante desses princípios, Di Giorgi (2001, p.54) lança a hipótese de que “o espírito do ensino nunca se adaptou à sua universalização: continua com o ensino diferenciador e implicitamente elitista que se preocupa em dotar o aluno de ‘cultura inútil’”.

Porém, até Teixeira (1998b, p.47-48) admite que a universidade se transformou: a partir da modernidade, quando a ciência fez-se a grande mola de competição do mundo desenvolvido, foi a pesquisa que justificou o estabelecimento de várias instituições. Porém, ao se fazer também uma prestadora de serviços, devotada à solução de problemas e à apreciação crítica das conquistas realizadas, optando pela pesquisa dirigida e aplicada, voltada para o desenvolvimento e para a defesa nacional, a semelhança entre a universidade e a indústria foi ficando cada vez maior.

Comentando as transformações, Margiotta (2000, p.13-14) aponta que a ciência e o trabalho científico não estariam mais sozinhos na universidade, tendo sido reapropriada a primeira função histórica da universidade: a formação dos quadros profissionais para a sociedade. Bardulla (2000, p.203) vê como um sinal dos tempos a ênfase posta na formação profissional e a busca de níveis sempre mais altos de eficiência, sendo que o deslocamento da pesquisa e do ensino universitário, graças às oportunidades originadas pela inovação tecnológica, seria capaz de gerar efeitos positivos. Numa análise da evolução histórica da universidade, Teixeira (1998b, p.49) coloca que “ao homem de cultura liberal sucedeu o especialista e, ao especialista, o homem de organização”. Em tal contexto, podem ser percebidos pelo menos três momentos distintos na evolução da universidade: a formação liberal, a científica e a profissional, onde cada momento refletiria diferentes concepções sobre formação e sobre as funções da universidade. E, segundo Di Giorgi (2001, p.51), estaria na própria evolução da universidade a origem das polarizações em relação ao ensino, à pesquisa e à profissionalização.

Diante da idéia de polarização, Moreau (2000, p.11) questiona se o ensino, a pesquisa, as disciplinas e os programas não correriam o risco de serem perigosamente influenciados, ou mesmo dominados, pelas necessidades do mundo econômico profissional, uma vez que a ciência é distinta do saber fazer ou das práticas observadas nas profissões. Fernandes (2001, p.3) aponta que a sociologia das universidades tem mostrado a existência de colisões quando as funções da universidade são discutidas, ou seja, freqüentemente a pesquisa colide com o ensino. E mais especificamente, no domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional.

3.2.a. Uma análise das dimensões entre os diferentes objetivos da educação

Em relação à formação, Fretz (1982, p.56-58) traça dimensões decorrentes das polarizações, reforçando que estas não podem ser consideradas como independentes ou exaustivas e ressaltando como estariam significativamente relacionadas à estruturação curricular dos programas de graduação. As dimensões mais significativas seriam: 1) educação liberal contra a vocacional; 2) generalização contra especialização; 3) orientação acadêmica ou ao mercado; e 4) humanismo contra cientificismo. Numa simplificação redutora, apesar das diferenças entre as dimensões, seria comum usar apenas uma dimensão, assumindo as outras em bloco, como se fossem implícitas. Num bloco haveria a educação liberal, generalista, com

orientação acadêmica e humanista contra a educação vocacional, especializante, voltada para o mercado de trabalho e cientificista. Entretanto, para clarear as dimensões propostas por Fretz (1982, p.56-58), torna-se necessário definir educação liberal e vocacional; formação generalista e especialista; orientação acadêmica ou ao mercado; e humanismo e cientificismo.

Schneider (2005, p.69) descreve a educação liberal como aquela que “encoraja as qualidades da mente e do coração, preparando os estudantes para viverem a vida de maneira produtiva num mundo complexo e em transformação”, e Gregorian (2005, p.80), de maneira mais objetiva, afirma que o objetivo da educação liberal é “ampliar os poderes das análises racionais, da precisão intelectual, do julgamento independente e da adaptabilidade mental”, ajudando-os a compreender e negociar suas relações num mundo extenso. Fretz (1982, p.56) contrapõe a educação vocacional à liberal de maneira extremada ao apontá-la apenas como o treinamento prático voltado para a formação profissional. Porém, segundo Mungia (2002, p.439), o conceito de educação técnica, conhecida também como educação vocacional ou tecnológica, apareceu no período de industrialização, durante o pós-guerra, nos países mais desenvolvidos, como Estados Unidos, Alemanha, França e Itália, possuindo características particulares de instrução, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, além de ser voltada para promover o êxito no mundo do trabalho.

Considerando a formação generalista, Schneider (2005, p.64) afirma que a educação liberal é historicamente anterior a esta, sendo uma fração do currículo liberal, mais precisamente entre um quarto e um terço, encolhido para liberar espaço para conhecimentos mais específicos, mas ainda mantendo cursos em humanidades e artes, nas ciências sociais e nas ciências naturais, além de requisitos básicos em matemática e em composição. Para Atkins (1995 apud Tynjälä, 1999, p.358), a experiência em educação geral incluiria o desenvolvimento das habilidades de pensar criticamente e da capacidade de pensar conceitualmente, permitindo estabelecer bases para a aprendizagem contínua, durante toda a vida. Segundo Hutchins (1959 apud BERNHEIM, 1999, p.25), “a finalidade da educação não é conhecer cada vez mais detalhes a respeito do mundo mas compreendê-lo e compreender a nós mesmos”. Para Fretz (1982, p.57), esta é a dimensão que constitui a “qualidade da educação”, pois a formação generalista evita a fragmentação excessiva do conhecimento ao possibilitar uma visão integradora das partes em relação ao todo, visando a compreensão de sistemas amplos, enquanto que a formação especialista, diante da cada vez maior especialização dos conteúdos, considera a compreensão

geral do sistema desnecessária, quando não impossível, aprofundando-se apenas em conhecimentos especializados.

A orientação da formação, seja a acadêmica ou a voltada ao mercado, segundo Fretz (1982, p.58), é decorrência da contraposição entre a manutenção das tradições do ensino superior e as imposições do poder econômico, o qual impõe o atendimento das necessidades do mercado de trabalho como a principal dimensão da formação, justificando que este modelo formativo facilitaria a “empregabilidade” dos alunos. Segundo Nogueira (2002, p.26), a educação passou a ser vista como um processo de crescimento eminentemente “profissional”, convertendo-se em objeto de desejo e de diferenciação de grupos e indivíduos interessados em ascensão e sucesso profissional. As diferenças na conceituação teriam levado ao atrito entre a formação profissionalizante e a de cultura geral, com a primeira se sobrepondo à segunda, além de reduzir o cidadão ao consumidor. Contudo, como o processo formativo não é imediato, o intervalo de tempo entre a identificação das necessidades do mercado de trabalho e o encerramento da formação poderia gerar perda de correspondência entre ambos, ou seja, no encerramento da formação, o mercado poderia já ter suas necessidades supridas, não mais necessitando daquele profissional. Para evitar tal hiato entre necessidades atendidas e formação desejada, quanto mais curta a formação, menor seria a probabilidade de surgir tal contradição.

Em relação ao humanismo, Iser (2002, p.56) define seu discurso como uma dupla operação que, por um lado, concebe a função das humanidades em uma perspectiva teórica e, por outro, reavalia seu papel em realidades contextuais, tendo em seu campo a literatura e as artes como objeto que, “ao tornar presente aquilo que, de outro modo, permaneceria inacessível” (ibidem, p.92), pretende “libertar-se de um presente opressivo e contemplar o passado cuja contemporaneidade [...] afastaria a ameaça do mundo real, auxiliando os homens a caminhar para sua humanização” através das artes (ibidem, p.74). Em oposição, o cientificismo seria a crença no progresso de uma ciência neutra, justificando que a melhoria da humanidade ocorreria através do desenvolvimento científico, não dependente da intencionalidade humana. Segundo Snow (1995, p.53), “se alguém começa a pensar somente na vida intelectual, ou somente na via social, chegará a um ponto em que se torna claro que nossa educação revelou-se errada”. Para Fretz (1982, p.56), esta dimensão reflete a disputa entre a pesquisa básica contra a aplicada, contrapondo as artes e humanidades às ciências. Tal disputa teria surgido após a Segunda Guerra Mundial devido à extrema especialização do conhecimento, quando “os cientistas puros

não demonstraram muita compreensão nem revelaram muito senso do fato social” (SNOW, 1995, p.52-53). Fretz (1982, p.56) também cita Snow (1995, p.127-128) ao firmar que “a divisão da nossa cultura está nos tornando mais obtusos do que necessitaríamos ser”.

Retomando a polarização simplificante como blocos antagônicos, a preocupação do bloco generalista residiria no desenvolvimento dos estudantes e no posicionamento crítico diante do mundo enquanto que a do profissionalizante ficaria na aplicabilidade pragmática do conhecimento e no desenvolvimento de supostas habilidades profissionais. Entretanto, segundo Bardon (1983, p.189), existem paralelos entre os objetivos da educação liberal e do bom treinamento profissional: pensar criticamente ou possuir habilidades analíticas desenvolvidas, aprender a como aprender ou desenvolver a autonomia ao saber fazer, pensar independentemente ou abstratamente, enfatizar e reconhecer as opções e posturas individuais para perceber vários ângulos de um problema, exercitar o autocontrole para facilitar o estabelecimento de relações de lealdade, possuir autoconfiança na habilidade de liderança e demonstrar maturidade em julgamentos emocionais e sociais.

3.2.b. A valorização da tendência profissionalizante

Situando o renascimento da característica profissionalizante temporalmente, Böhm (2000, p.18-19) coloca que, quando a universidade se transformou numa instituição de massa, a formação tecnicamente profissional sobrepujou a função acadêmica tradicional, tanto em modo quantitativo como também qualitativo, e a extensão da formação, ao se posicionar à frente das outras funções, acabou por romper a unidade entre ensino e pesquisa. Segundo Wadsworth (2005, p.26), a fragmentação e a especialização das disciplinas na graduação, juntamente com a certificação de programas de todos os tipos, reforçaram a tendência de ver a educação superior somente como um meio de preparação profissional. Além disso, segundo Moreau (2000, p.12), a capacidade de aprender e pesquisar se empobreceu com a tendência à especialização e à divisão. Contudo, Fernandes (2001, p.2) afirma que, por mais importante que seja a formação profissional superior, a universidade foi criada para cumprir múltiplas funções dentre as quais o ensino, embora esta não seja sua finalidade exclusiva nem a principal, devendo transcender essa dimensão.

Considerando as transformações pelas quais a universidade passou, Grace (1999 apud MICARI, 2004, p.4) aponta que, devido a aparente falta de utilidade e de aplicabilidade da

educação liberal, esta teve de disputar tempo e espaço numa cultura em qual o modelo de educação tecno-científica tornou-se hegemônico. Entretanto, Margiotta (2000, p.17) afirma que, a partir da divisão da instrução em geral, politécnica e profissional, ocorreu apenas o resgate da formação profissional, pois a instrução geral isolada havia se tornado a habilidade de buscar conhecimentos culturais memorizados e somente em sentido abstrato. De modo análogo, a instrução politécnica se restringiu à capacidade de pensar fundamentos tecnológicos da produção sem contextualizá-los. Diante de tais problemas, o resgate da formação profissional possibilitaria o aproveitamento do conhecimento no cotidiano, ressaltando a importância do treinamento, porém, menosprezando a reflexão.

Apesar de Inglehart (1999, p.46) justificar que, numa economia tecnologicamente avançada, é requerida uma força de trabalho muito bem educada e cada vez mais especializada, sendo virtualmente impossível alcançar níveis elevados de desenvolvimento econômico sem uma população bem educada, podem ser percebidas críticas quanto à ênfase na profissionalização. Segundo Moreau (2000, p.12), ao privilegiar os setores que respondem à técnica e à economia, a maior parte das ciências literárias, artísticas, morais e de um bom número das ciências humanas se desqualificam. Além da desqualificação, segundo Fernandes (2001, p.13), a tecnificação da formação, em relação à cidadania e à crítica, abafaria a consciência de nacionalidade e contribuiria para a desintegração da sociedade. E neste contexto, Lewis (1998, p.284) afirma que a prática de dividir o currículo entre aspectos acadêmicos e profissionais tem sido o ponto principal dos sistemas de ensino através do globo, sendo que tal divisão seria o caminho pelo qual determinadas propostas de reprodução social e cultural estariam ocorrendo na universidade. Fretz (1982, p.58), justificando tal diferenciação, acrescenta que, diante da disponibilidade de tempo dos estudantes durante a graduação, não haveria como desenvolver tanto o aspecto geral quanto os *extensos* aspectos vocacionais, nem como se aprofundar nos domínios humanísticos e científicos. Schneider (2005, p.63), ao refletir sobre esta divisão, retorna a um século atrás, durante o período da massificação do ensino médio nos Estados Unidos, quando os defensores de uma educação rigorosamente liberal perderam a disputa para os progressistas da época que propunham que os alunos que não iriam para a faculdade seriam mais bem servidos com formas menos acadêmicas de aprendizado, separando em uma direção a camada superior dos “pobres, incluindo pessoas de cor e famílias de primeira geração, em direção oposta”.

Há, segundo Lewis (1998, p.284), um caráter ideológico nessa discussão: sob o enquadre da sociologia do currículo, o conhecimento vocacional é tratado como um conhecimento menos valorizado do que o conhecimento acadêmico, pois a educação liberal, nos tempos vitorianos, era a educação de prestígio e destinada aos ‘homens de bens’, diferente do ‘conhecimento instrumental’, considerado inferior e que poderia ser conseguido *in situ* pelas profissões. Entretanto, segundo Alexander (2002, p.5), existe a valorização do suposto interesse dos alunos pela “empregabilidade”, que serviria como justificativa para um novo vocacionalismo.

Segundo, Grubb (1996, p.555-556), esse novo vocacionalismo, com intenção e conseqüência de embaçar a fronteira entre a educação acadêmica e a vocacional, tem assumido nos Estados Unidos uma multiplicidade de formas, incluindo: 1) o rebaixamento dos padrões acadêmicos para permitir a formação profissional e assegurar a competitividade no mercado de trabalho; 2) o enfoque nas novas exigências do mercado, através da resolução de problemas, do “aprender a aprender” e da atuação em equipes de trabalho; 3) a ampliação do foco no treinamento vocacional através da integração com outras obrigações acadêmicas, usando as ocupações para contextualizar os assuntos acadêmicos; e 4) currículos derivados de agrupamentos ocupacionais ao invés de simples disciplinas vocacionais. Lewis (1998, p.287) também aponta a tentativa de diminuir as distâncias entre a educação liberal e a vocacional para tornar a educação vocacional mais interessante e mais relevante. Margiotta (2000, p.22), também se referindo à fronteira entre os modelos de formação liberal ou vocacional afirma que a polarização entre tais modelos não ajuda a fazer qualquer opção e não auxilia na definição de critérios para priorizar uma posição diante da outra. Além do mais, tal polarização seria pouco pertinente por diversos motivos, como, por exemplo, a hibridização contínua dos elementos de um modelo que se traduz no outro, ou, até mesmo, pelo atual caráter de massa da universidade. E como crítica a formação geral, Micari (2004, p.15) afirma que “a educação liberal falha em preparar os estudantes para o *mundo do trabalho* e, talvez, os distraia dos assuntos práticos ao encorajá-los a *investir* energia em teoria e abstração”. Nessa mesma linha, Alexander (2002, p.5) afirma que o ideal das artes liberais de educar integralmente a pessoa é certamente *nobre* mas não sobreviveria nos tempos atuais pois, apesar de se esperar que os estudantes se tornem mais informados, completos e inquisitivos do que quando entraram na universidade, a maior razão que leva os alunos à universidade seria a vocação e o interesse em algum emprego.

Segundo Lewis (1998, p.287), as novas correntes vocacionais refletem como a formação para o mercado de trabalho emergiu “nos Estados Unidos, e em todo lugar do mundo industrializado, em resposta a motivos econômicos”. Böhm (2000, p.19) emenda que, ao se voltar principalmente para o treinamento profissional, a universidade estaria se dobrando diante de princípios econômicos em busca de uma suposta eficiência baseada em análises simplistas de entrada e saída de variáveis mensuráveis. Para Leite (2002, p.149), o Estado, ao privilegiar o neoliberalismo e celebrar a ideologia do mercado, estaria promovendo currículos sob a premência do mercado de trabalho, voltados quase que exclusivamente para a formação e treinamento profissional, minimizando a formação humanista. Porém, Moreau (2000, p.11) aponta a necessidade de distinguir, no ensino superior, a formação profissional da universitária propriamente dita, que envolveria aspectos culturais e o desenvolvimento da crítica.

Micari (2004, p.11), considerando que o percurso tradicional para adultos fora da faixa ideal para a formação universitária (entre 18 e 24 anos) deveria ser a especialização profissional, na qual a requalificação justificaria melhores salários ou oportunidades no mercado de trabalho, afirmou que se surpreendeu com os resultados de sua pesquisa realizada entre estudantes adultos que buscavam a formação geral (“*liberal arts course*”). A surpresa surgiu a partir dos relatos sobre transformações positivas em relação às habilidades, aos relacionamentos, às maneiras de pensar e de ver o mundo e às percepções sobre si mesmo, mesmo quando tais estudantes reconheciam a distância entre o aprendizado proposto e o “mundo real” e de continuarem encarando ceticamente a possibilidade de aplicação direta dos novos conhecimentos adquiridos. Desconfiando dos resultados obtidos e apresentando muitas justificativas, provavelmente em decorrência da dissonância entre seu discurso em favor da formação profissionalizante e os relatos dos sujeitos, buscou apoio na posição de Marks (1999 apud MICARI, 2004, p.5) que considera a educação liberal como “uma atividade normalmente considerada mais apropriada para jovens do que para adultos”. Na pesquisa, a autora descreve como os sujeitos afirmaram que se sentiam mais confiantes e que adquiriram novas habilidades, tornando-se melhor como estudante e como pessoa, além de terem aprendido mais sobre o mundo e ampliado as próprias perspectivas. Disseram também que se sentiam diferentes e que conseguiam se ver nas outras pessoas, o que teria possibilitado a transformação em seus relacionamentos, permitindo que compreendessem melhor a si mesmos e a própria história, além de preencher algo que lhes fazia falta. Diante da tensão percebida pela autora nas entrevistas, simultaneamente a certa reverência

pelo aprendizado liberal, os sujeitos revelavam um agudo sentimento de incongruência entre os mundos acadêmico e do trabalho, que se manifestava pela inabilidade da educação formal em preparar para as decisões da vida ou para a crítica, que emergia a partir das teorizações supervalorizadas academicamente sobre os fenômenos do mundo real. Contudo, e até reforçando a tensão percebida, o discurso empresarial atual não se satisfaz apenas com a formação profissional.

3.2.c. Uma visão integradora

Schelfhauert e Crittenden (2005, p.950), num artigo sobre a formação em carreiras administrativas e de negócios, apontam que os empregadores querem o melhor dos dois mundos: não adianta uma formação baseada apenas em operações funcionais como também não se pode prescindir de conhecimentos específicos e cruciais das especializações. Para eles, “a realidade é que as modernas corporações precisam de especialistas que possuam uma visão holística dos negócios e possam colaborar habilmente com funcionários de variados repertórios funcionais” (ibidem, 2005, p.953). Tynjälä (1999, p.357) aponta que o esperado pelos empregadores não é apenas um bom domínio do conhecimento profissionalmente relevante, mas habilidades sociais diversificadas de comunicação e cooperação, capacidade para trabalhar em diferentes contextos com especialistas de outros campos e capacidade para obter, selecionar criticamente e usar o conhecimento.

Segundo Lewis (1998, p.305), descartar a educação vocacional, diante de sua utilidade, é impor sobre ela uma severidade que não é imposta sobre a educação liberal. Aceitar a supremacia da educação geral implicaria no abandono das pretensões sobre o papel da escolarização na sociedade contemporânea, onde escolas e universidades têm papel central como provedoras de cultura, além de conduzir ao trabalho e às oportunidades. Contudo, de forma semelhante, a explicação utilitarista para a rejeição da educação geral em favor da vocacional também não seria aceitável diante da crítica necessária para a seleção das informações cada vez mais disponíveis e da interação cada vez mais importante entre os diferentes especialistas.

Porém, Moreau (2000, p.15) aponta que a universidade é agora cúmplice de certa perversão ao renunciar à sua vocação humanista, deixando de oferecer aos especialistas uma forma de reflexão rigorosa, como o que poderia ser obtido através, por exemplo, do estudo da

filosofia. Seria oportuna uma reflexão crítica sobre o sentido de opor as finalidades do ensino superior diante da formação tradicional ou profissional, uma vez que o espírito da universidade, em sua função crítica e em sua fecundidade, deveria estar presente também no ensino profissional. Para Margiotta, (2000, p.21), estaria aberta uma possibilidade inédita de simbiose entre o modelo de formação humanista e o politécnico na interação pessoal à distância, numa perspectiva de co-evolução dos saberes e das formas de vida, onde a digitalização abriria novos campos e possibilidades ao tornar-se um fator de crescimento tanto da complexidade do sistema quanto da individualidade.

Deveria ser buscado, segundo Schelfhault e Crittenden (2005, p.951), mesmo diante da tensão entre as posturas generalista e especializante, um balanço entre o ensino tradicional e as habilidades funcionais, e, diante do possível, ampliar a formação liberal, pois é esta que possibilita a expansão da capacidade de pensar mais lateralmente. Mesmo que os estudantes, diante da própria ansiedade na aplicação do conhecimento, respondam menos favoravelmente aos programas generalistas, os objetivos da educação liberal não podem ser negligenciados, principalmente considerando o papel da formação cultural da universidade. Afinal, retomando a função da universidade, Dias (2003, p.835) afirma que a melhoria do ensino superior passa necessariamente pela construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais equitativa, e que, segundo Pacheco (2003, p.26), apesar dos ventos profissionalizantes que sopram cada vez mais fortes nas orientações internacionais, a universidade será sempre um espaço de cultura, de vivência democrática e de uma aprendizagem crítica ou socrática.

3.3. Crise institucional: o desafio institucional (autonomia e aprendizagem)

A crise institucional, segundo Santos (2005, p.9), teria surgido como resultado da contradição entre a crescente pressão dos critérios empresariais de eficiência e produtividade e a reivindicação por autonomia da universidade. Diante desta contradição, a resolução da crise é um desafio para a própria instituição, envolvendo a necessidade de várias redefinições, como, por exemplo, de sua função, de sua autonomia ou de sua organização, envolvendo seu financiamento e as condições de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia (PEREIRA e DIAS SOBRINHO, 2004, p.15). Segundo Souza (2005, p.12), a crise institucional representa o elo mais fraco da universidade pública, pois a autonomia científica e a pedagógica estariam assentadas na dependência financeira do Estado.

Em relação à crise institucional, Sperber (2005, p.132-133) aponta o início do declínio da educação superior norte-americana quando, em plena guerra fria, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas colocou o satélite Sputnik em órbita (1957), revelando o alto nível científico soviético. A partir desse momento, diante da necessidade de aprimorar a ciência para competir com o bloco socialista, o governo americano passou a transferir verbas para a pesquisa, gerando uma influência desproporcional desta em relação ao ensino. Com a desvalorização do ensino, pensou-se em torná-lo mais curto e objetivamente voltado para as necessidades profissionais. Além disso, a necessidade de ampliar a formação da população causou a massificação do ensino superior. Outro problema ainda maior surgiu quando, com o fim da Guerra Fria, o Estado passou a questionar o suporte financeiro dado a universidade, que se reestruturou segundo a hegemonia da pesquisa.

Com cortes na verba para a gestão da universidade, surgiu a cobrança de eficiência e de produtividade e, em decorrência, a tentativa de transformá-la em empresa. Juntamente com a imposição de modelos econômicos na universidade (MINTO, 2005, p.270; SOSTERIC, 1999, p.3), houve a popularização das novas tecnologias da informação, que alterou a relação entre ensino e aprendizagem. Segundo Pretto (1999, p.102), o sistema formal de educação, desde as pré-escolas até a pós-graduação, estaria experimentando uma *invasão* da cultura tecnológica, tanto por pressão direta da indústria de equipamentos e da indústria cultural, de entretenimento e de comunicação quanto da pressão exercida pelos próprios alunos. Portanto, esta crise afeta tanto a relação da universidade com a sociedade, através do conceito de autonomia universitária, quanto às relações pedagógicas, permeadas pelas novas tecnologias, afetando também o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

3.3.a. A autonomia da universidade

Bardulla (2000, p.193-194) afirma que a universidade, considerada até agora um dos principais instrumentos do progresso, diante dos atuais cenários internacionais que reforçam o incremento da instância formativa profissionalizante, atribuindo cada vez mais relevância à competitividade, tende a renunciar à relação entre a pesquisa e o ensino, à proximidade física entre docentes e estudantes, à autonomia e ao distanciamento da sociedade civil, tornando-se uma instituição deseducativa. Nesse ínterim, podendo ser encarada até como uma forma de restrição à autonomia universitária em favor da imposição das necessidades momentâneas do

mercado de trabalho, Fernandes (2001, p.11-12) ressalta que os estabelecimentos de ensino foram convocados a se converterem em empresas e a considerar os estudantes como clientes. Do ponto de vista empresarial, a manutenção da clientela é fundamental, devendo considerar as necessidades, os desejos e as ansiedades dos alunos. Diante da possibilidade de uma avaliação negativa do produto oferecido, as exigências acadêmicas foram transformadas de modo a não colocar dificuldades diante dos desejos e das limitações dos clientes, restringindo inclusive a capacidade de superação das dificuldades individuais.

Moreau (2000, p.13) aponta que, em consequência da ampliação do tempo necessário para a profissionalização, uma grande variedade de disciplinas gerais deixam de ser oferecidas por não despertar o interesse imediato dos alunos. Dessa forma, o suposto interesse dos clientes estaria servindo como justificava tanto para o afunilamento no foco profissionalizante quanto para suportar a superficialidade de alunos que não deveriam ser reprovados e que poderiam, devido à reprovação, abandonar o curso e cessar a relação comercial. Diante de tal perspectiva, restaria a esperança na autonomia universitária para corrigir os desvios e orientar a uma metodologia preocupada com a ‘cultura do espírito’, que possibilite a reflexão e a adaptação do futuro profissional. Porém, pode-se dizer que há tentativas de transformar a autonomia num sentido amplo em autonomia de gestão dos recursos financeiros e atração de novos clientes. Por exemplo, para Fernandes (2001, p.8), os parâmetros de eficiência e lucratividade excluem, juntamente com a própria autonomia da universidade, qualquer ideário pedagógico mais consistente, deixando apenas o senso de oportunidade comercial e a venda de serviços segundo o critério da demanda.

Juntamente com a restrição na autonomia, Casanova (2001, p.226) aponta o discurso duplo do Estado, a partir da adoção do projeto neoliberal, no qual existe uma retórica ilusória sobre a universidade pública, humanista e democrática, que continua aparecendo em discursos e informes técnicos, mas, nos círculos oficiais e nos meios de comunicação, foi acentuada a crítica à universidade pública, como forma de justificar seu empobrecimento. Tal duplicidade é bastante evidente na argumentação de Maranhão (1999, p.38-40), ao ressaltar que “é preciso otimizar e racionalizar recursos, mas é fundamental entender que não há desenvolvimento sem educação, que educação é investimento e não custo, e que desenvolvimento deve ser feito com justiça social”, havendo, além da ação do Governo, três grandes variáveis a considerar: o mercado, o controle profissional e a própria formação. Em relação à formação, os currículos

deveriam contemplar elementos de fundamentação essencial a determinado campo do saber ou profissional, no sentido do “aprender a aprender” e, através da educação ao longo da vida, manter-se atualizado, além de enfatizar a formação ética e humanística e desenvolver o sentimento de solidariedade. Uma formação básica, de caráter inter e multidisciplinar, seria essencial para reduzir a evasão e estimular a curiosidade e a investigação. Em tal perspectiva, os conselhos profissionais deveriam se interessar pela competência e pela qualidade, diante da relação entre profissionais e população. Diante do mercado, a parceria entre a universidade e os setores público e privado da sociedade permitiria desenvolver propostas para melhorar a qualidade de vida e vivenciar a globalização através da comunicação e da integração dos povos, promovendo assim a competência e não apenas a competitividade. Para uma reflexão aprofundada, não é possível deixar de notar o posicionamento ideológico “pró-globalização” por trás de tal discurso.

Ainda assim, não se deve negar a importância da preparação para a atuação responsável no mercado de trabalho, assim como também não se deve restringir a formação universitária ao aspecto profissionalizante, pois a formação voltada apenas a profissionalidade limitaria a assimilação do conhecimento à aquisição de elementos simples, próprios para serem medidos e mostrados como objetivos alcançados. E, mesmo usando a diminuição de custos como justificativa para uma formação limitada ao aspecto profissional, o que supostamente seria benéfico segundo o ponto de vista administrativo, o enxugamento da formação tradicional em favor da aplicação imediata do conhecimento no campo do trabalho pode ser questionado a partir do conhecimento acumulado pela própria Universidade através da determinação sobre a forma ideal de preparação dos estudantes para a vida e não apenas para o mercado de trabalho. Contudo, segundo Casanova (2001, p.218), este é o cenário do capitalismo acadêmico, que exige esforços administrativos e do professorado, inclusive, na obtenção de fundos externos para incrementar o resultado da avaliação institucional.

Porém, diante da tentativa de transformar a gestão num modelo empresarial, Winston (1997, p.34-36) aponta seis razões pelas quais as universidades não deveriam ser administradas como empresas: 1) não deveriam visar lucro e este, quando existir, não deve ser considerado como fator de eficiência; 2) a direção, como consequência de não se voltar ao lucro, deveria tender mais a pessoas idealistas do que a gerentes comerciais; 3) não deveriam desviar a atenção de seus objetivos para ampliar a receita, pois, em relação aos objetivos formativos, além de

contar com doações e dotações públicas para cobrir parte de seus gastos, os recursos já existentes poderiam ser mal empregados; 4) não haveria clareza de informações por parte dos consumidores de seus serviços, pois o valor da educação pode não ser reconhecido por muitos anos, além de não ter um produto específico a ser entregue para seus clientes; 5) não deve se limitar o público “alvo” num mercado de consumo, pois a qualidade da educação é afetada pela interação entre estudantes e docentes; 6) não existem condições justificáveis para calcular custos de produção, pois as diferentes formas de subsídios acarretam ampla variação nos valores cobrados.

Além do mais, complementando e considerando o caráter público do ensino, é importante recordar que empresas mal administradas podem falir num mercado concorrencial, mas isto não deveria acontecer com os estabelecimentos de ensino, principalmente diante dos custos sociais envolvidos. Mortimore (2002, p.42) reforça tal concepção ao apontar que, a não ser que a cultura básica da universidade seja bem compreendida, incluindo expectativas, modos de funcionamento e interação entre docentes e discentes, a introdução da administração empresarial pode ser contraproducente ao invés de auxiliar no trabalho universitário. Afinal, a criação de conhecimento exige criatividade e trabalho sistemático por um longo período, sendo que, como o cérebro não é um instrumento que se pode desligar, muitas das horas de trabalho pessoal, principalmente as não-formais, não servem de referência às medidas convencionais de produtividade.

Deve-se ressaltar também que, juntamente com a crítica da universidade pública, surgiu a exaltação das instituições privadas, cujo prestígio, recursos e preparação para os “altos empregos” das empresas e do governo estariam sendo mais bem avaliados. E, diante de tal cenário, onde não existe apenas zero e um, servindo ou não a um modelo econômico, mas como algo que também precisa ser administrado pela universidade por envolver a produção e a difusão do conhecimento, emerge o desenvolvimento tecnológico da informação e da comunicação.

3.3.b. A tecnologia da informação e da comunicação

A sociedade, segundo Pretto (1999, p.98), perplexa com os avanços do mundo tecnológico, começa a apresentar sinais de incorporação, aceitação e até de intimidade com os novos procedimentos e equipamentos desta nova era, adentrando numa metáfora de “aldeia global”, onde o mundo estaria disponível ao se conectar a partir da aldeia local. McGrath e King

(2004, p.171-172) afirmam que o uso do conhecimento passou a ser encarado como um elemento central em respostas às fraquezas sociais, onde a mudança mais visível estaria no aprendizado a distancia, suportado pelo avanço da eletrônica. Reafirmando o posicionamento econômico, Hosni (2004, p.547) ressalta que as limitações de recursos físicos e tecnológicos inibem o progresso científico e a implantação e o desenvolvimento de infra-estrutura informacional são vitais para o desenvolvimento social. Segundo Fernandes (2001, p.10), toda argumentação contrária aos benefícios de tal revolução estaria recebendo franca oposição, atribuindo às críticas o rótulo de retrocesso e falta de visão de futuro, numa retórica de esvaziamento no uso das palavras para encobrir significados e conseqüências desse processo, como por exemplo, no caso já apresentada da restrição da autonomia.

Em relação à universidade, Semeraro (2000, p.33) afirma que os recursos disponíveis sempre estarão sub-dimensionados diante das necessidades da pesquisa científica e da requalificação da atividade didática, uma vez que o desenvolvimento pressupõe a utilização de instrumentos tecnológicos cada vez mais avançados. Nicolò e Imparato (2001, p.170) indicam inclusive como a revolução telemática leva a construção de novos modelos relacionais suscetíveis de incidir não apenas nos valores individuais como no próprio conceito de indivíduo e no significado dos relacionamentos e na dinâmica dos grupos. E haveria, perversamente, contradições na ênfase em favor da distribuição de um conhecimento mais universal. Segundo Sosteric (1999, p.3), tais contradições seriam conseqüência da difusão do neoliberalismo, diante do aparecimento das tecnologias de vigilância e da criação de um estado “pan-óptico” e de uma economia de alta-tecnologia.

Para Labrador (2000, p.28), com a emergência do campus virtual, as novas tecnologias aplicadas à educação universitária exigiriam uma formação cada vez mais voltada para a ‘aprendizagem’, para a informação e para a comunicação. Segundo Hall e Shiffman (1996, p.9), o que caracterizará o sucesso e a relevância das instituições do futuro será o aprendizado centrado no aluno, associado às inimagináveis ofertas proporcionadas pelas aplicações tecnológicas de suporte. Casanova (2001, p.222) afirma que, como conseqüência da disseminação da computação enquanto nova forma de cultura humana e diante do mercado da educação superior, estimado nos Estados Unidos em torno dos 750 bilhões de dólares e com aumento anual de matrículas de 30% a 35%, haveria a possibilidade de alguns serviços se tornarem gratuitos em meio a mercantilização universal. No entanto, Sosteric (1999, p.3) afirma

que a transformação digital poderia servir como um papel ainda mais importante para minar a resistência ao neoliberalismo: não apenas ao inibir a habilidade de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes, mas também pela falta desta nas futuras gerações que, com o passar do tempo, irão gradualmente substituindo as vozes da velha guarda na academia.

A metáfora corrente de “aldeia global” é, segundo Zembylas e Vrasidas (2005, p.65), problemática e pode ser interpretada como uma forma de colonização eletrônica se considerado apenas o acesso físico às tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, através de conceitos como identidade nebulosa, nomadismo e hibridização, uma paisagem distinta e pós-moderna de tais tecnologias poderia ser redesenhada de modo a aceitar a identidade global e a renegar a invasão colonial. Dessa forma, o questionamento à narrativa da “aldeia global” poderia abrir possibilidades para compreender criticamente a globalização, encarando e utilizando as tecnologias como produto dos avanços tecnológicos, porém compreendendo-a também como um processo de reestruturação global do capitalismo, no qual as características econômicas, tecnológicas, políticas e culturais estariam inter-relacionadas.

Segundo Moreau (2000, p.14), o progresso tecnológico só teria sentido ao incorrer em interesses superiores da humanidade. Seria uma perversão completa quando, não contente de esquecer a questão dos fins e de trocar os meios pelos fins, valores incondicionais aos seres humanos, como os que se encontram no desenvolvimento individual, passam a ser negados, como ao considerar a formação como meio, quando deveria ser considerada como fim. Em relação ao indivíduo, Nicolò e Imperato (2001, p.174) afirmam que, frente ao estímulo do sentido de onipotência diante das incontáveis possibilidades internéticas e diante do não investimento no próprio mundo interno, incluso neste a função auto-reflexiva, quando se perde a distinção entre meio e fim, o meio se torna um fetiche, transformando-se num objeto privilegiado de investimento emocional.

Apesar da possibilidade de tal viés individual, Zembylas e Vrasidas (2005, p.66-67) afirmam que a globalização e o uso das tecnologias de informação e comunicação abriram possibilidades para a promoção da democracia e de prosperidade nas partes mais pobres do planeta. De um modo ou de outro, a tecnologia adentrou a universidade através de cursos “online”, sendo que, segundo Allen e Seamen (2005, p.8-15), nos Estados Unidos, as instituições se dizem otimistas sobre o futuro desta nova modalidade de educação, com 74,8% declarando expectativas de crescimento, sendo que quase dois terços das instituições que oferecem cursos

presenciais também oferecem cursos on-line e, dentre as desenvolvem cursos de mestrado presenciais, 40% também passaram a oferecer cursos on-line. Quantitativamente, o crescimento da taxa de matrículas é dez vezes maior do que a projetada pelo Centro Nacional para Estatísticas Educacionais (“National Center for Education Statistics”), com um incremento de 18,2%, passando de 1,98 milhões em 2003 para 2,35 milhões de novas inscrições em 2004. Entretanto, as instituições reconhecem que o esforço e a disciplina necessários aos alunos “virtuais” é maior do que em cursos presenciais. Além disso, mesmo com tal incremento em cursos e programas on-line, não é percebido um impacto positivo na aceitação de tais cursos, sendo que apenas uma pequena minoria das universidades de ponta concorda com o valor e a legitimidade da educação on-line. Portanto, é possível constatar que o acesso físico fica longe do acesso crítico, sendo preciso ressaltar a ênfase na criticidade como parte de uma prática alternativa à globalização hegemônica, através de uma educação globalizada e interconectada, tornando mais complexas as questões relativas ao ensino, à aprendizagem, à pedagogia, aos relacionamentos e aos fins sociais.

3.3.c. Discursos pedagógicos

Kachur (1995, p.127 apud SOSTERIC, 1999, p.3) afirma que o mercado recebe muito bem as universidades, como se fosse um casamento de conveniência. E, assim como nas empresas privadas, a vigilância tornou-se um componente crítico na educação superior. Através das novas tecnologias, a vigilância se vinculou aos discursos sobre performance para suplantar metodologias críticas em troca de uma variedade de educação mais segura e menos desafiante, apresentando-se como um paradigma novo para alguns ou reciclado para outros. Hall e Shiffman (1996, p.5) afirmam que a preocupação deve se voltar para o aluno, não para a instituição, colocando-o no centro da organização do currículo e dos recursos que suportarão o ensino e a aprendizagem e na entrega desses “serviços”.

Contudo, segundo Allan (1996, p.93), o problema seria anterior à informatização do conhecimento, pois o resultado geral da educação já vinha sendo descrito em termos de resultados desejáveis, classificando-os em disciplinas, transferências pessoais e resultados acadêmicos genéricos. Fretz (1982, p.58), considerando que não existe um modelo particular de currículo que sirva a todos ou pelo menos a uma maioria, aponta que o plano de ação tem sido

guiado mais pelo número de matrículas, pela inércia das ofertas tradicionais e pela persuasão de alguns indivíduos do que por discussões deliberadas sobre o assunto ou pesquisas empíricas.

Wachowicz (2000, p.103), ao refletir sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior, aponta conceitos paradoxais entre a estruturação dos critérios da educação superior e a formação profissional de nível superior. Segundo Alexander, (2002, p.6), a orientação em relação aos resultados obtidos leva tantos professores como estudantes a definirem o sucesso em termos de comparação entre notas e a considerarem melhores os que apresentam melhor desempenho. E, diante de tal interpretação, os professores que reforçam esta orientação seriam inclinados a igualar o desempenho nas avaliações com a aprendizagem, minimizando efeitos mais amplos do processo educativo. Leite (2002, p.148) vai além ao afirmar que mesmo os “docentes ativos, incentivados à luta concorrencial por recursos de pesquisa, são levados a privilegiar o individualismo (e até o narcisismo) de suas investigações, retirando-se da sala de aula, dedicando tempo reduzido ao esforço formador dos profissionais de nova geração”. Para Trindade (2001, p.35), a desconsideração com a formação seria conseqüência de “mecanismos internos de avaliação de produtividade, definindo uma tabela diferencial de carreira e salários segundo critérios de desempenho” que, além de valorizar mais a pesquisa, partem de imposições econômicas e não formativas.

Segundo Duarte (2003, p.14-15), com a influência da economia, surgem ilusões que servem de apoio às concepções idealistas da educação e que seriam usadas como pressupostos nas reformas educacionais: 1) o conhecimento nunca esteve tão acessível, amplamente democratizado pelos meios de comunicação e pela informatização; 2) a habilidade de mobilizar o conhecimento seria mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos, pois as teorias pautadas em meta-narrativas estariam superadas; 3) o conhecimento seria uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados e não uma apropriação da realidade pelo pensamento; 4) os conhecimentos teriam todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social; 5) o apelo à consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade; 6) grandes problemas existem como conseqüência de determinadas mentalidades.

Minto (2005, p.272) aponta que as reformas educacionais, tanto no plano prático, como no ideológico, expressam necessidades do capital em ampliar sua participação em setores que

não constituíam espaços próprios à acumulação, adequando o “ensino” aos seus desígnios. Nesse contexto, a avaliação, a autonomia, a diversificação/diferenciação, a qualidade, a equidade, a eficiência/eficácia, a responsabilidade social, a empregabilidade e as competências/habilidades, entre muitos outros, seriam conceitos refuncionalizados, muitos deles indevidamente expropriados dos movimentos sociais em defesa da escola pública, mas adequados a novas realidades. Por exemplo, segundo Perrenoud (1999, p.54 apud DUARTE, 2003, p.5-6), “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em situações complexas”.

Kawasaki (1997, p.2) indica que a 'globalização' na área educacional surge para justificar certas estratégias de ensino e aprendizagem que, através dos programas de qualidade total, buscam o mesmo padrão de "excelência" adotado pelas empresas, representando a adequação mecânica e direta do sistema educacional aos padrões organizacionais impostos ao mundo do trabalho. Assim, a qualidade total viria como mais uma técnica miraculosa para salvar a educação do atraso, formando o trabalhador polivalente requerido pelas novas formas de organização de trabalho. Fernandes (2001, p.11) afirma que “conceitos mal definidos como habilidade e competência, supostamente a serviço de um ajuste necessário ao mundo globalizado, fariam parte de um novo vocabulário acadêmico com a proposta de alterar a relação Educação/Trabalho”

Para Minto (2005, p.223), a ideologia da empregabilidade estaria atuando ainda como fator estimulante do ensino privado, sobretudo entre as camadas mais pobres da classe trabalhadora, onde a escolarização de acesso rápido e fácil seria vista como panacéia para as dificuldades sociais e uma forma de ascender socialmente. Além disso, Antunes (1999, p.131 apud MINTO, 2005, p.219) afirma que, em face ao desemprego estrutural e à crescente precarização das condições de trabalho, a “empregabilidade” seria um conceito usado para “transferir aos trabalhadores a necessidade de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital”. As noções de empregabilidade e competência, centrais em muitos discursos sobre formação, seriam reflexo da capacidade individual de adaptação ao mercado de trabalho. Uma adaptação calcada em formas diferenciadas de educação e de formação, vista apenas como aquisição de competências individuais e que serviria como pressuposto do êxito ou fracasso do indivíduo através da capacidade de ser, ou não,

“empregável” no mercado de trabalho. Portanto, as propostas educacionais erigidas sob a hegemonia desses conceitos, redundariam na supervalorização do indivíduo e da lógica individualista.

Duarte (2003, p.6-8) aponta a origem desse “aprender a aprender”, e também o aprender fazendo, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey, onde são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo do que a transmissão de conhecimentos e experiências de outros indivíduos. E continua afirmando que em tal perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto que aprender como resultado de um processo de transmissão seria algo que não produziria autonomia e, ao contrário, até seria um obstáculo para o desenvolvimento desta. Contudo a interpretação de Duarte peca ao antagonizar os conceitos e parece desconsiderar a ausência de transmissão em um mesmo plano epistemológico, principalmente quando o conhecimento é considerado como construção social e não apenas informação armazenável em qualquer meio, uma vez que a aprendizagem estaria diretamente relacionada ao ensino.

Nesse contexto, a contribuição da aprendizagem significativa é importante para o desenvolvimento da autonomia, principalmente diante do aumento da autoconfiança. O que talvez seja não bem compreendido por Duarte é que o desenvolvimento da autonomia, segundo Piaget (1994, p.155), ocorre através das relações sociais, não sendo um atributo pessoal mas um posicionamento construído socialmente, onde a influência do professor tanto pode ser fator facilitador como inibidor. Piaget (1994, p.217), apesar das tentativas de Duarte de associá-lo às pedagogias voltadas para a submissão de projetos educacionais às orientações capitalistas, que escreveu seu único livro sobre juízo moral em 1932, antes do que se convencionou chamar de neoliberalismo e de pós-modernismo, considera o “sistema de trabalho puramente individual, excelente se o objetivo da pedagogia é dar notas escolares e preparar para os exames, só tem inconvenientes se propõe a formar espíritos racionais e cidadãos”. Diante deste ponto de vista, não há como negar que existam méritos na afirmação de Coll (1994, p.136 apud DUARTE, 2003, p.7) ao apontar que “a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’”; assim como também há em “desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos”

(DUARTE, 2003, p.8). Porém, ao atribuir a adequação de propostas pedagógicas apenas às investidas midiáticas submissas ao capital para difundir “certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações” (DUARTE, 2003, p.15), como se fossem ilusões que desempenham “um papel na reprodução ideológica de uma sociedade” (DUARTE, 2003, p.13), empobrece a reflexão e desqualifica a própria criticidade da pedagogia.

Percebe-se como, diante de uma verdade “absoluta”, que tenta sobrepujar outras, ou melhor, no confronto intelectual através de meta-relatos e de seus descortinamentos, a razão linear através do encadeamento de idéias pode conduzir à leitura única e enviesada de propostas pedagógicas. Por causa de possíveis esclarecimentos exaltados, deixando de lado outras características como a elitização do ensino desde sua origem e os problemas existentes antes mesmo da emergência hegemônica dos pressupostos econômicos ou como a avaliação e os resultados da aprendizagem, é preciso cuidado tanto no uso da razão quanto na utilização adequada dos novos meios informacionais.

Portanto, devem ser consideradas questionáveis certas associações entre o que foi rotulado como transformações “pós-modernas”, surgidas a partir do questionamento ao paradigma moderno e supostamente vinculadas ao modelo econômico neoliberal, e as propostas educacionais voltadas para a preparação dos indivíduos em sua interação com a sociedade, fruto de um “aprender a aprender” e da possibilidade de desenvolvimento durante toda sua existência, o que poderia ocorrer inclusive entre mestres, doutores e livres docentes. Apesar do encadeamento lógico, tais críticas “pedagógicas” também podem ser consideradas como mau uso da razão, mesmo em relação aos princípios modernos. Ou seja, ao partir de um conceito amplo (pós-modernidade), restringindo-o a pressupostos econômicos (neoliberalismo), tenta-se encaixar a parte “educacional” (construtivismo) para retornar ao conceito “original”, como se, tanto este (pós-modernidade) quanto sua parte “educacional” (construtivismo) estivessem submetidos aos interesses dos pressupostos econômicos (neoliberalismo). Há, além da redução conceitual, a confusão entre o todo (pós-modernismo) e um componente possível (neoliberalismo). O problema, superado adequadamente até por modernos mais ortodoxos, é que a fragmentação em partes acontece sem a enumeração para verificar se as partes realmente completam o todo. E ainda, os paradigmas são confundidos, como se não existisse meta-relato na modernidade, apontando para o surgimento de um “novo” meta-relato “pós-moderno”.

Enfim, a crise na universidade que leva a necessidade da reforma é duradoura, desgastante, repleta de problemas e desfavorável ao bem-estar da maioria (HOUAISS, VILLAR, 2001, p.872), tendo surgido num processo de importantes e profundas transformações que ocorrem no mundo contemporâneo.

4. O Contexto da Reforma na Itália

É num contexto reformista, no qual os princípios da universidade são bastante discutidos, que o DM n°509 propõe a reorganização do sistema de ensino superior italiano. Segundo levantamento realizado na internet em 08/04/2005, através da área eletrônica (“site”) oficial do órgão governamental “*Istituto di Statistica*” (ISTAT)¹⁶, reportada como “Universidade e Trabalho”¹⁷, a Itália contava em 2002 com 109 instituições de ensino superior, sendo 76 públicas (70%) e 33 privadas (30%). O financiamento do sistema universitário girava em torno de 10,6 bilhões de euros, sendo o financiamento público na ordem de 7,8 bilhões de euros (74%), proveniente do Estado, de entidades locais e de outras entidades públicas, e o restante constituído de taxas, contribuições, doações e entradas próprias. Consta neste relatório que, em 2000, cerca de 310 mil jovens, 65,2% dos jovens que tinham passado pelo exame de maturidade (exame realizado após a conclusão do nível secundário e equivalente ao ensino médio brasileiro) se matricularam na universidade, sendo 38 mil em cursos de diplomas¹⁸ e 273 mil em cursos de láurea¹⁹. O total de estudantes era 1,674 milhão, sendo 1,56 milhões em cursos de láurea e mais de 118 mil em cursos de diploma, onde 55,4% eram mulheres e 1,4% eram estrangeiros. Eram quase 52 mil professores, resultando numa média de 32 estudantes para cada professor. Já em 2004, numa notícia publicada no jornal “*La Repubblica*” em 15 de janeiro (“Infográfico sobre a Reforma Universitária”), foi estimado um total de 36 mil docentes e 21 mil pesquisadores, sendo que dois terços dos pesquisadores teriam idade média de 50 anos.

Mesmo com números aparentemente positivos, a universidade italiana recebia muitas críticas. Simone (2000, p.165), no livro “*A universidade das três traições*”²⁰, que popularizou a discussão sobre a universidade na Itália, lançado em 1993, com cinco reedições em um ano e atualizado em 2000, aponta para a traição frente ao Estado, diante da desordem e da confusão de

¹⁶ <http://www.istat.it/index.htm>

¹⁷ *Università e lavoro*

¹⁸ Cursos anteriores à reforma de duração breve, entre dois e três anos, que foram transformados na láurea trienal.

¹⁹ Cursos anteriores à reforma de duração longa, entre quatro e seis anos, que foram transformados na láurea especialística.

²⁰ Título livremente traduzido, sendo o original “*L’università dei tre tradimenti*”.

poder na qual a universidade italiana estaria gerando abusos e privilégios; para a traição frente à pesquisa, na qual faltaria dedicação à pesquisa e ao ensino; e para a traição frente aos estudantes, pois a preocupação maior era com a manutenção e ampliação de benefícios decorrentes do cargo e não com a formação dos estudantes ou com a produção de conhecimento relevante. De modo até emblemático, o autor sugere como saída para a primeira traição, a administração empresarial para a universidade.

Genovesi (2000, p.94-95) atribui a confusão nos princípios universitários ao decreto lei de 04/05/1965 n°2314, chamado de “Modificação na organização universitária”, que introduziu de um lado um diploma de primeiro nível com acentuada característica técnico-profissional e de outro um período *post lauream* como doutorado de pesquisa, com acentuada característica científica, alternado assim tanto o perfil formativo do estudante como favorecendo a entrada de profissionais nos quadros da universidade, além de, ao tentar regular a atividade dos docentes dentro e fora da universidade, visando remediar a alta taxa de ausência que já era um problema, desvalorizar a atividade didática tanto diante dos profissionais como dos pesquisadores, ao tentar inserir a cátedra numa estrutura de departamento.

Quanto à traição em relação à pesquisa, Simone (2000, p.87-93) relata que muitos professores, não havendo nenhum controle quanto aos resultados obtidos e quanto aos valores públicos gastos, não se dedicavam como esperado à pesquisa conforme, preferindo atuar como consultores no ambiente privado ou mesmo como políticos, tanto interna como externamente à universidade. Além disso, ou como consequência, devido à massificação no ensino superior que gerou uma forte demanda por professores, muitos jovens foram contratados por indicação política, sem uma formação adequada.

Em relação aos professores, Genovesi (2000, p.91-102), usando como justificativa a instabilidade do executivo, quando 20 governos se sucederam em 20 anos, afirma que, do fim da guerra até o final dos anos 1980, foram promulgados apenas dois interventos legislativos de maior fôlego: a lei 30/11/1973 n°766 (“Medidas urgentes para a universidade”) que, de forma paliativa e com caráter corporativista, na falta de um plano geral de reforma, regulava a vida funcional dos docentes, e o decreto de 11/07/1980 n°382 (“Reordenamento da docência universitária”) que, através de princípios de compromisso, estabeleceu o tempo parcial para os docentes ‘ocupados’ em profissões liberais, obrigando-os a cumprir pelo menos 250 horas anuais, deixando de lado o problema da reorganização da universidade, mesmo diante da

exigência social para sua transformação. A manutenção das distorções seria devido à fortíssima resistência a qualquer mudança pelos chamados barões da universidade, classe que, de certa forma recrutado “burocraticamente”, se aproveitou da situação para se enraizar nos meandros da universidade e garantir a continuidade de situações favoráveis, como a inexistência de controle sobre a produtividade didática que, de resto, ninguém havia pensado em poder medi-la.

A traição em relação aos alunos, que não estariam recebendo um “serviço” minimamente adequado, seria em relação às aulas, aos exames e ao contato com os professores. Muitas vezes as aulas eram ministradas apenas pelos assistentes de pesquisa, sem nenhuma orientação sobre suas dúvidas, além de avaliações arbitrárias e da dificuldade em encontrar os professores na universidade, o que causaria insatisfação e desmotivação. Segundo Genovesi (2000, p.97-98), a Lei nº910 de 1968, chamada de “Procedimentos urgentes para a universidade”, que liberou os planos de estudo e o acesso à universidade, além de dar liberdade para criação de novas sedes universitárias, tinha mais preocupações políticas do que educativas. A liberação ao acesso à universidade, única grande reforma realizada na universidade italiana, não foi acompanhada de medidas para facilitar o processo de democratização e de expansão da universidade, apresentando um aspecto traumático devido à falta de programação que poderia propiciar o desenvolvimento dos inscritos através de uma adequada estratégia formativa, associada ao dinamismo do mercado de trabalho.

Diante de tais problemas, a reforma da universidade vinha sendo socialmente discutida. Semeraro (2000, p.26) aponta para o esvaziamento das culturas tradicionais que caracterizavam a história das universidades nos diversos países europeus, porém, não desprezando, em nome da tradição, as mudanças necessárias no papel da universidade diante das transformações do mundo contemporâneo. Segundo Cambi (2000, p.113-116), o ‘*rascunho Martinotti*’, que era a proposta de reforma do Ministro da Universidade e da Pesquisa Científica Luigi Berlinguer, diante dos acordos firmados rumo à “Europa do Conhecimento”, propunha: 1)a ‘contratualidade’ entre universidades e estudantes, isto é, impunha a formação universitária como prestação de serviços; 2)a competitividade entre universidades; 3)a mobilidade dos recursos humanos; 4)a flexibilidade curricular; 5)a pluralidade da oferta formativa; e 6)o sistema de créditos educativos. Semeraro (2000, p.26) justifica a necessidade do re-arranjo na política da formação universitária através da revisão do quadro normativo no plano internacional e europeu, ressaltando o objetivo de favorecer a mobilidade dos estudantes através do reconhecimento convencional dos títulos de

estudo e a livre circulação no âmbito dos professores, questionando a qualidade e a pertinência dos processos de instrução e formação das jovens gerações em todos os níveis. É possível perceber, mesmo tendo sido uma proposta de um governo supostamente de “esquerda”, a influência da visão econômica no ‘*rascunho Martinotti*’, notado em palavras usadas no discurso empresarial, como serviço, competitividade, recursos humanos, flexibilidade, oferta ou créditos formativos.

Porém, com a eleição do primeiro ministro de direita Silvio Berlusconi, os ministros foram trocados, e a necessidade da reforma continuava. Em 03 de novembro de 1999 foi imposta a atual arquitetura do sistema de regulamentos didáticos universitários pelo DM n°509, publicado no Diário Oficial n°2 em 4 de janeiro de 2000, ficando conhecida por Reforma Moratti em referência à Ministra da Instrução Letizia Moratti. Esse DM define a individuação dos critérios gerais que consente às universidades, em regime de completa autonomia, projetarem seus cursos de estudo. Are (2002, p.27) frisa que a universidade seria autônoma apenas para denominar seus cursos e para definir os regulamentos didáticos, os objetivos da qualificação e as atividades formativas indispensáveis.

Segundo Cambi (2000, p.116), a reforma seguiu o paradigma anglo-saxão e, em particular, americano, representando uma ruptura e não uma conquista, pois tem origem na universidade de massas, simplificada como se fosse um colégio, tendo sido baseado no ‘mito americano’ do centro de formação universitária que separa o ensino da pesquisa e favorece o estudo manualístico, mais dogmático e contra a universidade como a sede de um saber crítico. Entretanto, segundo Semeraro (2000, p.31), a renovação da estrutura escolar, da instrução e da formação, incluindo a universitária, juntamente com a flexibilidade nas relações entre processo educacional e o desenvolvimento cultural, econômico, produtivo, da ocupação e do trabalho, eram revestidas de características urgentes e que representam autênticas disputas a enfrentar para garantir o futuro das gerações mais jovens.

Diante de problemas declarados, revelados internamente através da alta evasão no primeiro ano (25%), da quantidade de estudantes fora do prazo previsto para a finalização do curso (37%), da quantidade de estudantes que se diplomavam fora do prazo previsto para o curso (85%), e da média de idade na diplomação considerada alta (26,5 anos), além da relação média de 32 alunos para cada professor considerada baixa, a reforma teria a pretensão de enfrentar estes problemas. Como era alegado que a queda da qualidade na universidade italiana

seria conseqüência da massificação do ensino superior a partir de 1968 com a Lei nº910, que liberou os planos de estudo e o acesso à universidade (GENOVESI, 2000, p.97), Bertagna (2000, p.225-227), questionando esta alegação, demonstrou através da análise quantitativa de dados históricos que o percentual de alunos fora de curso oscilou entre 30% e pouco mais de 60% entre 1947 e 1968, que o percentual de alunos diplomados em seis anos oscilava entre pouco abaixo de 40% e quase 70% entre 1950 e 1974, tendo diminuído para valores abaixo de 40% entre 1974 e 1996, e que a relação média entre professores e alunos ficava entre pouco menos de 30 até 40 alunos por professor entre 1947 e 1965.

O Guia da Universidade (MURST, 2000, p.20-21) apontou como objetivos da reforma: 1)a autonomia didática, onde as universidades poderiam organizar os regulamentos didáticos dos cursos de estudo, determinando o nome, os objetivos formativos, o quadro geral das atividades formativas a serem inseridas nos currículos, os créditos atribuídos a qualquer atividade formativa e a modalidade de prova final para obter o título acadêmico; 2)convergir o sistema italiano de instrução superior em direção ao modelo europeu delineado pelas declarações de Sorbone e de Bolonha, que propunham construir um espaço europeu de educação superior, articulando essencialmente em dois ciclos os principais níveis de estudo, possibilitando a mobilidade internacional dos estudantes e a livre circulação dos profissionais ao reconhecer internacionalmente os títulos de estudo.

Semeraro (2000, p.25) justifica a reforma devido às profundas modificações dos contextos sociais e culturais nos quais os saberes profissionais se aproximam da formação universitária, mas também, no que toca à Itália, da perspectiva de profunda transformação dos significados desses próprios percursos formativos. Segundo Are (2002, p.151), a reforma Moratti se apresentou muita mais ricamente articulada, muito mais realística e muito menos (ou nada) impregnada de dogmas do que a de Berlinguer, alterando todos os mecanismos fundamentais da sociedade e do Estado italiano. Apesar de não declarar abertamente, era a implantação da competência e da competição que emergia da proposta ministerial. De um ponto de vista “burocrático”, a reforma atingia a formação universitária através dos créditos, dos ciclos, dos títulos e diplomas, buscando enfrentar a massificação e o abandono existentes.

4.1. Créditos, ciclos, títulos e diplomas

Retornando às informações do ISTAT, a reforma introduziu os créditos formativos universitários (CFU) para determinar a quantidade de trabalho necessário ao estudante e para

orientar o direito de mobilidade entre os percursos formativos dentro do sistema universitário, sendo que cada crédito representaria 25 horas de atividade. A obtenção dos créditos se daria através de ciclos, sendo o primeiro com duração de três anos, sendo necessários 180 CFU para obter a láurea, e o segundo com duração bienal e 300 CFU, computando nesse total os créditos do primeiro ciclo relacionados com a especialização, para obter a láurea especialista. Esse percurso formativo de três anos no primeiro ciclo seguido de mais dois no segundo ficou conhecido como sistema ou modelo “3+2”. Após a obtenção dos títulos de primeiro e de segundo nível, seria possível a formação para aperfeiçoamento científico e para formação permanente avançada (mestrado universitário). A especialização, principalmente na área da saúde, e o doutorado de pesquisa, regulamentados antes da reforma, continuaram em vigor.

4.1.a. Títulos e diplomas

Os títulos, de acordo com os ciclos, seriam:

1) Láurea: duração trienal, 180 CFU, caráter profissionalizante desde o primeiro ano e proficiência obrigatória em um língua estrangeira europeia – as exceções são Farmácia, Odontoiatria, Veterinária e Medicina, que continuaram como ciclo único;

2) Mestrado de primeiro nível: entrada após a láurea (imediate ou depois de alguns anos), voltado também para quem trabalha, possibilitando que o trabalhador se mantenha atualizado, ampliando alguma competência específica;

3) Láurea Especialista: duração bienal, 120 CFU após a conclusão da láurea, a não ser que seja escolhida uma especialização diferente do curso de láurea que implicaria na necessidade de obtenção de CFU do primeiro ciclo considerados fundamentais à formação, sendo voltada para a preparação em várias especificidades profissionais;

4) Láurea especialista em ciclo único: Farmácia, Odontoiatria e Veterinária tem duração de 5 anos e Medicina de 6 anos, com o título obtido apenas quando completar o ciclo, sendo que diversas especializações pós-láurea permaneceram na Medicina;

5) Mestrado de segundo nível: acesso após a láurea especialista para afinar a formação e/ou adquirir competência posterior útil ao mercado de trabalho;

6) Especialização: com duração definida através de normas legais e após a láurea especialística, com o objetivo de fornecer ao estudante conhecimento e habilidades requeridas no exercício de atividades profissionais particulares, instituídas exclusivamente pela aplicação

das normas específicas de leis ou diretivas da União Europeia, como as especialidades médicas, a formação dos professores de escola secundária ou profissões legislativas;

7)Doutorado de pesquisa: geralmente com duração trienal e após a láurea especialística, com o objetivo de fornecer competência necessária para exercer atividades de pesquisa de alta qualificação ligadas à universidade, às entidades públicas e aos sujeitos privados.

Para comparar as titulações propostas pela reforma com a formação anterior baseada na lei nº341 de 19/11/1990, na qual não havia indicação de CFU e era apontado apenas o tempo exigido para a formação (MURST, 2000, p.19-20), tem-se:

1)diploma universitário: com duração entre dois e três anos, voltado para um conhecimento adequado de métodos e conteúdos culturais e científicos necessários para áreas profissionais específicas;

2)diploma de láurea: com duração entre quatro e seis anos, voltado par a formação de profissionais de nível superior;

3)diploma de especialização: com duração mínima de dois anos depois da obtenção do diploma de láurea, finalizando a formação de especialistas em setores profissionais determinados;

4)diploma de doutorado de pesquisa: com duração mínima de três anos depois da obtenção do diploma de láurea, finalizando o aprofundamento em investigações científicas e da metodologia de pesquisa no respectivo setor, com valorização apenas acadêmica e no âmbito da pesquisa científica.

Como já mencionado, a especialização e o doutorado se mantiveram, assim como também o diploma universitário, por ser uma formação ainda mais breve do que o primeiro ciclo. O diploma universitário era considerado como de primeiro nível e o de láurea como de segundo, sendo ambos chamados de diploma de maturidade. O terceiro nível viria dos diplomas de especialização e de doutorado.

É interessante notar como o sistema de ensino superior já estava dividido em três ciclos, mas sem continuidade entre o primeiro (diploma) e o segundo (láurea). Além disso, parece haver certa desvalorização social do primeiro nível, percebido na baixa quantidade de estudantes nessa modalidade de formação, pois a predominância da formação, segundo Are (2002, p.22-23), seria preferencialmente universitária e de longa duração, como pode ser visto na Tabela 2. A tabela mostra um diferencial italiano em relação aos outros países, como a quase totalidade de

estudantes (99%) com formação universitária de longa duração e a idade média da obtenção da certificação do ensino superior relativamente mais alta, até como consequência do tipo longo de duração do curso.

Tabela 2 – População com formação superior por país em 1999

País	Formação Superior (%)	Superior / Univ. (%)	Formação Univ. (%)	Tipo	Idade Média
<i>Reino Unido</i>	21	57	12,0	Breve	22,0
<i>Austrália</i>	23	56	12,9	Breve	22,5
<i>Suécia</i>	28	50	14,0	Breve	26,5
<i>Itália</i>	12	99	11,9	Longa	26,8
<i>Alemanha</i>	23	56	12,9	Longa	28,5

Fonte: OCSE apud Are (2002, p.22-23)

A Tabela 2 mostra na segunda coluna o percentual da população que teria formação superior geral, isto é, qualquer formação posterior ao ensino de segundo nível ou médio; mostra na terceira coluna o percentual de quanto dessa formação seria universitária; na quarta coluna mostra a formação universitária em relação à população; na quinta se a principal formação seria de breve ou longa duração; e na sexta a idade média com que os estudantes completavam o ensino superior. Bertagna (2000, p.227) aponta, como um grande problema do ensino superior italiano, a inexistência de um percurso institucional formativo e educativo voltado para a formação profissional fora da universidade, uma vez que o trabalho foi objeto de sistemática desqualificação na universidade.

Uma das justificativas para a reforma italiana seria um dos mais baixos índices de formação superior da União Européia (coluna 2). Are (2002, p.26) e Bertagna (2000, p.235) contestam esse argumento ao diferenciar a formação superior da formação universitária (coluna 4), pois, por opção “política”, não haveria o incentivo à formação superior fora da universidade. Este é um aspecto que diferencia a Itália dos outros países (coluna 3). Segundo Bertagna (2000, p.220), muitos estudantes teriam escolhido a formação longa devido à falta de adequada preparação instrumental e cultural na escola secundária. Are (2002, p.151) amplia a interpretação apontando as condições da escola pública secundária como fator fundamental da crescente alienação política e da inexorável tendência de diminuição nos rendimentos médios das famílias. Deve-se considerar como a qualidade na formação universitária influencia a vida

profissional e como os diferentes níveis de ensino se relacionam para compreender o que realmente acontece durante a toda a formação estudantil.

Retomando a comparação com as titulações anteriores, outro aspecto que pode ser levantado é quanto à complexidade da atual arquitetura formativa que, na tentativa de revalorizar o primeiro ciclo e criar continuidade entre o primeiro ciclo e o segundo, pretendeu-se, na verdade, uma formação mais rápida ao chamar de “Láurea” o primeiro ciclo e de “Láurea Especialística” o segundo. Gobbo (2005, p.4) aponta que os estudantes seriam “laureados” ao finalizar qualquer um dos ciclos, o que pode causar confusão e falsas expectativas tanto nos estudantes quanto em quem está fora da universidade. Provavelmente, para evitar o estigma social do diploma universitário na “nova” láurea, os cursos de diploma foram mantidos e foi criado o mestrado de primeiro e segundo nível. Apesar da declarada intenção de convergir o sistema italiano de instrução superior em direção ao modelo europeu, Gobbo (2005, p.3-4) indica que em vários países europeus, como, por exemplo, na França e no Reino Unido, o primeiro ciclo é chamado de “Licence” ou “Bachelor” e o segundo de “Master”, criando ainda mais confusão em relação ao sistema italiano.

4.1.b. Matrículas e gênero

Mesmo com todos os problemas, a procura pela formação superior pode ser considerada grande. São 246 cursos divididos em 16 grupos, sendo 115 de cursos de láurea com 272.909 estudantes (87,8%) e média de 2.373 estudantes por curso, e 131 cursos de diploma, com 38.023 estudantes (12,2%) e média de 290 alunos por curso. A Tabela 3, a seguir, mostra a quantidade de estudantes matriculados em cada ano por grupo de cursos.

Tabela 3 – Estudantes matriculados por grupo de cursos entre 1994/95 e 2000/01

Grupo de Cursos	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01
<i>Econômicos e Estatística</i>	52.749	50.369	50.562	46.323	45.211	44.534	43.556
<i>Direito</i>	66.505	62.029	57.399	50.689	45.158	42.099	39.570
<i>Ciências Sociais</i>	34.827	35.707	35.425	32.295	32.386	30.416	32.807
<i>Engenharias</i>	39.688	38.363	39.155	37.863	35.381	35.439	27.389
<i>Letras</i>	33.275	34.851	31.593	33.072	31.219	27.690	26.083
<i>Láurea Breve</i>	-	-	-	-	-	-	23.612
<i>Medicina</i>	13.167	13.336	15.624	15.909	15.984	17.687	20.628
<i>Linguística</i>	17.965	17.767	17.779	18.135	18.187	16.907	17.614
<i>Educação</i>	14.064	15.890	17.843	18.324	19.791	17.348	17.438
<i>Geo-biológicos</i>	17.116	17.040	15.029	14.963	14.792	13.266	12.530
<i>Psicologia</i>	8.420	8.105	7.776	10.723	11.285	11.636	11.848
<i>Científicos</i>	11.903	11.690	10.696	9.637	9.574	9.341	10.815
<i>Químico-farmacêuticos</i>	10.020	10.162	11.277	10.936	10.708	9.538	9.338
<i>Arquitetura</i>	8.257	7.883	8.498	8.745	8.496	8.534	7.238
<i>Ciências Agrárias</i>	8.116	8.490	9.839	8.774	7.904	6.922	6.304
<i>Educação Física</i>	3.497	3.666	3.723	4.028	3.951	4.475	4.162
<i>Total</i>	339.569	335.348	332.218	320.416	310.027	295.832	310.932
<i>Média</i>	22.638	22.357	22.148	21.361	20.668	19.722	19.433

Fonte: ISTAT, Rilevazione dell'istruzione universitaria (até 1995/96),

MURST (a partir de 1996/97) apud ISTAT

A análise dos dados da Tabela 3 permite verificar, como ressaltado pelo documento oficial do ISTAT, que a tendência de queda nas matrículas verificada desde 1994/95 se inverteu em 2000/01, provavelmente devido à ampliação da oferta formativa, sendo esperadas alterações nos próximos anos devido à reforma que instituiu o modelo “3+2”, quando “a láurea de primeiro nível, orientada principalmente às profissões, permitirá o ingresso nos níveis mais altos” do mercado de trabalho.

A Tabela 4 mostra que, apesar do ISTAT ter feito uma afirmação prematura sobre a inversão na tendência de queda nas matrículas, realmente a previsão se confirmou e mais jovens procuraram formação universitária depois da reforma, sendo que a grande maioria, mais de 60%, busca a universidade logo após a conclusão do nível secundário de ensino, na faixa etária dos 15 aos 19 anos. É interessante notar que, principalmente depois da reforma, não houve matrículas nas faixas etárias acima dos 25 anos. Convém ressaltar que, como foram usadas diferentes fontes para a análise dos dados (ISTAT e OCSE), há variação no intervalo dos dados e nas quantidades apresentadas, provavelmente devido a diferentes critérios adotados na coleta dos dados.

Tabela 4 – Estudantes matriculados no ensino superior, por grupo de idade, entre 1998 e 2003

	1998	1999	2000	2001	2002	2003
15-19	207.338	186.205	*	185.603	196.533	203.822
20-24	91.179	81.810	*	98.539	122.731	126.980
25-29	8.208	7.437	*	0	0	0
+30	0	0	*	0	0	0
Total	306.725	275.452	278.379	284.142	319.264	330.802

Fonte: OCSE²¹; * dados perdidos

Além do incremento no número de matrículas, a crise de hegemonia é percebida na afirmação do discurso oficial apresentado pelo ISTAT sobre a orientação profissionalizante desde o primeiro ciclo, além da crise de legitimidade diante da fragmentação dos cursos (WADSWORTH, 2005, p.26), ressaltando a inter-relação entre as crises de legitimidade, de hegemonia e institucional. Segundo Bertagna (2000, p.207-211), com a política universitária dos últimos vinte anos (crise de legitimidade), o primeiro escopo tradicional da universidade, o incremento e a validação crítica dos saberes através da pesquisa, foi obscurecido em favor do segundo, a cultura profissional específica que utiliza conhecimentos do primeiro escopo, tornou-se dominante e originou um terceiro escopo, a preparação ao exercício das profissões liberais e/ou dependentes (crise de hegemonia), que privilegia as técnicas operativas e confere maior peso às dimensões técnico-pragmáticas dos currículos (crise institucional).

Mesmo diante das crises, a procura pela formação superior acontece independente do gênero dos estudantes e a reforma, pelo menos em seu momento inicial, pareceu ser bem aceita pela população. A Tabela 5 mostra os estudantes matriculados em cursos de láurea e de diploma no ano letivo de 2000/01 por grupo de cursos e por gênero, além da variação de matrículas em relação ao ano anterior, isto é, entre o período letivo de 2000/01 em relação ao período de 1999/01.

²¹ Dados obtidos pela internet (<http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx?DatasetCode=RNENTAGE>) em janeiro/2006.

Tabela 5 – Estudantes matriculados por grupo de cursos e por gênero em 2000/01

Grupo de Cursos	Láurea ²²	Variação		Fem.		Variação		Fem.	
		(1999/00)	Masc. (%)	(%)	Diploma ²³	(1999/00)	Masc. (%)	(%)	
<i>Engenharias</i>	23.865	-19,0	81,2	18,8	3.524	-41,0	88,0	12,0	
<i>Arquitetura</i>	6.890	-16,0	47,2	52,8	348	4,5	60,3	39,7	
<i>Ciências Agrárias</i>	5.192	-12,5	58,4	41,6	1.112	12,4	67,6	32,4	
<i>Letras</i>	24.511	-7,6	33,5	66,5	1.572	35,1	25,3	74,7	
<i>Direito</i>	37.630	-7,0	44,4	55,6	1.940	17,5	56,4	43,6	
<i>Educação Física</i>	4.162	-7,0	60,8	39,2	-	-	-	-	
<i>Medicina</i>	7.372	-5,6	39,7	60,3	13.256	34,2	27,7	72,3	
<i>Geo-biológicos</i>	12.252	-5,5	39,9	60,1	278	-6,4	54,7	45,3	
<i>Químico-farmacêuticos</i>	8.301	-5,4	36,9	63,1	1.037	35,2	41,8	58,2	
<i>Láurea Breve</i>	249.297	-4,4	43,8	56,2	-	-	-	-	
<i>Econômicos e Estatística</i>	35.490	-2,7	54,7	45,3	8.066	0	51,1	48,9	
<i>Educação</i>	17.311	0,4	10,6	89,4	127	16,5	22,0	78,0	
<i>Psicologia</i>	11.848	1,8	18,7	81,3	-	-	-	-	
<i>Linguística</i>	16.624	3,3	18,8	81,2	990	20,6	14,1	85,9	
<i>Ciências Sociais</i>	29.916	8,2	43,5	56,5	2.891	4,9	31,3	68,7	
<i>Científicos</i>	7.933	11,6	70,8	29,2	2.882	28,9	80,3	19,7	
<i>Láureas Novas</i>	23.612	-	61,1	38,9	-	-	-	-	
<i>Total</i>	272.909	4,6	45,3	54,7	38.023	8,9	45,4	54,6	
<i>Média por grupo</i>	15.051	-4,2	44,9	55,1	2.804	12,5	47,7	52,3	

Fonte: MURST apud ISTAT

Os dados mostram que a transferência em direção às láureas novas começou desde o primeiro ano da reforma, pois, há uma variação negativa na maioria dos cursos de láurea (média de **-4,2%**) e um pequeno aumento nos cursos de diplomas (8,9%), pouco significativa devido à baixa expressividade desses cursos (12,2%), porém, a diminuição da procura em direção das láureas existentes é superada pelo aumento na procura por láureas novas (8,7% do total de láureas). Outro aspecto interessante é um leve predomínio feminino tanto nos cursos de láurea (54,7%) quanto nos de diploma (54,6%), além de grupos de cursos predominantemente masculinos, como as engenharias e os cursos científicos, e outros predominantemente femininos, como a educação, a psicologia e a linguística.

4.2. Massificação e abandono

Independentemente da confusão entre os títulos e da fragmentação dos cursos, segundo o ISTAT, 9,8% da população italiana entre 25 e 64 anos possuía formação superior em 2001²⁴. Se

²² Cursos afetados pela reforma que foram ou serão reestruturados.

²³ Cursos anteriores a reforma de curta duração.

²⁴ Fonte: Rilevazione trimestrale sulle forze di lavoro. Media 2001.

considerada a população entre 25 e 34 anos, o valor sobe para 11,4%. Entre os jovens, como pode ser visto na Tabela 6, o percentual italiano fica em 16,7%, sendo apenas 1,2% com formação breve (entre 2 e 3 anos) e 15,5% com formação longa (entre 4 e 6 anos).

Tabela 6 – Jovens (entre 20 e 25 anos) com formação superior por país em 1999

País	Formação Breve (%)	Formação Longa (%)	Total (%)
<i>Reino Unido</i>	35,6	12,7	48,3
<i>Estados Unidos</i>	33,2	12,1	45,3
<i>Espanha (1998)</i>	12,5	15,4	27,9
<i>Alemanha</i>	5,1	11,8	16,9
<i>Bélgica</i>	10,9	5,8	16,7
<i>Itália</i>	1,2	15,5	16,7
<i>Áustria</i>	0,9	11,1	12,0
Média	14,2	12,1	26,3

Fonte: OCSE apud ISTAT

4.2.a. Tipo de formação

Ao considerar o total de jovens com formação superior concluída, segundo a categorização de Trow (1973, p.40 apud NTSHOE, 2003, p.381-382), a Itália e a maioria dos países europeus possuiriam universidade de massas (entre 15% e 40%) e apenas o Reino Unido e os Estados Unidos possuiriam um sistema universal (acima de 40%). Mesmo assim, apenas se considerada a formação longa juntamente com a breve, caso considerada apenas a formação longa, apenas a Itália e a Espanha teriam universidade de massas e os outros países teriam sistemas elitistas (até 15%), inclusive Reino Unido e Estados Unidos.

Percebe-se, pela análise dos dados separados entre formação tradicionalmente universitária e formação breve, como os discursos sobre a crise de hegemonia são pertinentes e mostra como ocorre na prática a diferenciação social diante da elitização da formação superior (DI GIORGI, 2001, p.54). No aspecto da crise de hegemonia da universidade, ao considerar principalmente o acesso à formação, a proposta de Souza (2005, p.64), de separar o que é realmente universidade do que não é, mostra-se extremamente relevante, pois realmente estaria sendo oferecido um serviço, independentemente de quem o estaria pagando, com denominação incorreta, principalmente quando considerados os escopos tradicionais da universidade (Bertagna, 2000, p.207-208).

Contudo, é preciso considerar também a possibilidade de acesso e não apenas a efetividade da formação, como pode ser observado na Tabela 7, que mostra, em relação à população geral, os percentuais de jovens matriculados, formados e que abandonaram o curso (matriculados menos formados) e o percentual de formados em relação aos matriculados.

Tabela 7 – Percentual de jovens no curso superior em relação à população, por país, em 1999

País	Matriculados (%)	Formados (%)	Abandono (Matric.-Form.)	Form./Matric. (%)
<i>Reino Unido</i>	45	48	-3	106,7
<i>Estados Unidos</i>	45	45	0	100,0
<i>Espanha (1998)</i>	46	28	18	60,9
<i>Alemanha</i>	28	17	11	60,7
<i>Bélgica</i>	30	17	13	56,7
<i>Áustria</i>	28	12	16	42,9
<i>Itália</i>	40	17	23	42,5
Média	37	26	11	51,0

Fonte: OCSE apud ISTAT

Ao considerar o total de jovens matriculados no ensino superior, tanto a Itália como a Espanha, além de Reino Unido e Estados Unidos, teriam universidade universal e não de massas. Porém, o dado que chama a atenção nessa tabela é o percentual negativo de abandono no Reino Unido, o percentual inexistente (0%) de abandono nos Estados Unidos e o maior percentual de abandono na Itália (23%), onde apenas 42,5% dos estudantes que entraram acabam concluindo o curso.

Uma interpretação simplista do caso do Reino Unido, por não haver intenção de se aprofundar nesse dado, poderia ser devido à diminuição de interesse dos jovens em buscar a formação superior, que estariam deixando de se matricular e os anteriormente matriculados se formando. Ou, num caso mais crítico, uma possível contagem duplicada daqueles que fizeram mais de um curso superior, provavelmente de duração breve. Esta hipótese estaria de acordo com o caráter mais escolástico e menos universitário da tradição anglo-saxônica apontado por Cambi (2000, p.111).

Ao se considerar a hipótese da necessidade de mais de uma formação, interpretações interessantes podem surgir: a mais simples seria sobre escolhas inadequadas feitas pelos jovens estudantes, uma outra seria a respeito da insuficiência de uma única formação para a entrada no mercado de trabalho, porém, se considerada do lado da privatização, onde a obrigação pela

formação é transferida ao mercado, devendo ser mantida pelos clientes, quanto maior a “procura”, maior seria o lucro dos disponibilizadores desses serviços de formação. Tal hipótese estaria de acordo com o comentário de Are (2002, p.57) sobre a Inglaterra, ao apontar como esta pouco se importa com o caráter nobre e livre da universidade, assim como também pouco se importaria com o caráter inflexível e impiedoso da seleção da classe dirigente diante do nível de qualidade da universidade, sendo o país que tem enfrentado de modo mais corriqueiro e pragmático o problema do aumento do interesse pelo ensino superior, universalizando as “*common schools*” e depois criando as “*comprehensive schools*”, mas sem abolir ou suplantar inteiramente as famosas “*public schools*”, deixando vias privilegiadas abertas para os possuidores do poder econômico, além de oferecer formação mais breve para “todos” e da distribuição de bolsas de estudo para, supostamente, igualar as condições iniciais de diferentes classes sociais.

Em relação ao praticamente inexistente abandono nos Estados Unidos, a interpretação simplista poderia apontar para a crise institucional, através da transformação da estrutura da universidade em lugar de diversão do estudante que se transformou em cliente, sempre com a “razão”, não devendo ter motivos para cessar com a aquisição do serviço educacional, como, por exemplo, ser reprovado e ter de pagar duas vezes pelo mesmo produto, ou ser “obrigado” a fazer o que não lhe interessa, como disciplinas consideradas como básicas porém trabalhosas, tediosas e que demandam esforços “desnecessários”. Talvez seja essa a eficiência cobrada, porém questionada por alguns, da universidade americana, modelo que tem servido de exemplo para muitos outros países, conforme apontado por Are (2002, p.83), Casanova (2001, p.220-221), Wadsworth (2005, p.28) e tantos outros.

O caso italiano requer mais atenção: o percentual de abandono é simplesmente o mais alto de todos os países. Em muitos discursos, tal percentual é usado como justificativa para a reforma. Portanto, diante do interesse da pesquisa, é preciso tentar compreender melhor esse número.

4.2.b. Considerações sobre a universidade

Considerando que a universidade italiana seja de massas e que um dos fatores de abandono seja fruto da insatisfação com o curso, uma análise da crise de legitimidade (SANTOS, 2005, p.9) pode contribuir para a compreensão do abandono a partir do momento da

entrada dos estudantes na universidade: vários autores comentam a difícil transição entre a universidade de elite e a de massas, como, por exemplo, Silva (2001, p.171) que afirma que a universidade nesse momento se voltou para a qualificação profissional; Fernandes (2001, p.7) ressalta o ideal especializante e profissionalizante; Schneider (2005, p.63) aponta para as formas menos acadêmicas de aprendizado, separando as camadas sociais; Chauí (apud CASTANHO, 2000, p.79) amplia a interpretação identificando a formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho; e Böhm (2000, p.18) indica que a extensão da função de formação se posicionou à frente de tudo e acabou por romper a unidade entre ensino e pesquisa.

Ampliando a discussão para as relações externas à profissionalização, apesar de inter-relacionadas, Semeraro (2000, p.30), ao comentar sobre a universidade italiana, aponta para a ainda dominante divisão do saber concebido segundo a lógica das macro-áreas disciplinares (humanas, científica, técnica e tecnológica), enfatizando a posição difusa que, também em razão da história da universidade e do tipo de atividade científica e didática que a caracteriza, tende a não considerar dever da universidade, juntamente com os professores, propor planos de estudo nos quais as disciplinas básicas se articulariam com a profissionalização e, assim sendo, deixa de promover a utilização dos títulos universitários no âmbito produtivo do trabalho. Portella (1999, p.47), em relação à visão social da formação, indica a inversão do diploma do mérito para o mérito do diploma. Labrador (2000, p.25), recordando a influência econômica, aponta para exigências de quantidade em detrimento da qualidade. Leite (2002, p.148), acrescentando a organização social, coloca que a universidade não consegue ser democrática.

Portanto, ao entrar numa universidade de massas, o jovem estudante se depara com uma instituição em crise: criada originalmente para atender a elite, a universidade se transformou, perdendo características fundantes e tornando-se uma organização burocrática e complexa (TRINDADE, 2001, p.37), onde se alega a deterioração da qualidade e ampliação na demanda nos serviços prestados, como se a ampliação em direção à pesquisa não tivesse acontecido antes. Are (2002, p.153), reafirmando alguns pressupostos, aponta para a dificuldade de adaptar qualitativa e funcionalmente a instituição à função de fornecer um amplo conhecimento superior a uma quantidade de jovens que tende a aproximar-se da totalidade na faixa etária de interesse (65,2% dos jovens que passaram pelo exame de maturidade se matriculam na universidade, segundo o ISTAT). Além disso, a rápida formação voltada para a profissionalização e

especialização, que pode ter rompido com sua organização, sua finalidade e sua prática, mostra-se resistente (SEMERARO, 2000, p.30).

Perdida, a instituição não consegue perceber as expectativas dos estudantes e, aparentemente de forma regressiva, adota os padrões tradicionais para enfrentar as novidades com o que já conhece. O abandono surge como conseqüência e os alunos, diante de dilemas pessoais e institucionais, não conseguem se formar no prazo previsto, pela instituição para alunos médios (seja lá o que isso signifique), desconsiderando as expectativas e necessidades de cada estudante, para concluir o curso (fora de curso), como pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 – Percentual de abandono no 1º ano em 1999/2000 e estudantes fora de curso em 2000/2001 por grupo de cursos

Grupo de Cursos	Abandono (1º ano)²⁵	Fora de curso²⁶
<i>Geo-biológicos</i>	34,6	26,2
<i>Engenharias</i>	32,1	33,7
<i>Científicas</i>	30,6	32,6
<i>Linguísticas</i>	27,6	38,7
<i>Direito</i>	26,8	51,9
<i>Ciências Agrárias</i>	26,3	32,5
<i>Letras</i>	26,2	42,3
<i>Químico-farmacêuticas</i>	26,0	24,5
<i>Educação</i>	25,6	30,0
<i>Psicologia</i>	25,2	22,1
<i>Econômicas e Estatística</i>	24,8	40,6
<i>Educação Física</i>	20,4	29,0
<i>Ciências Sociais</i>	19,5	33,8
<i>Arquitetura</i>	13,3	38,8
<i>Medicina</i>	3,2	17,9
Média	25,3	36,7

Fonte: MURST apud ISTAT

Entretanto, como pode ser inferido a partir da Tabela 7, uma explicação simplista de que o abandono seria apenas devido às características da universidade não é suficiente para explicar o fenômeno. A variação entre os cursos é muito grande, chegando a uma diferença de mais de 30% entre o maior percentual (Geo-biológicos, 34,6%) e o menor (Medicina, 3,2%). Tal diferença indica que o curso, além da universidade, também influi na resolução do abandono. Bighetti, Fares Riedo e Bem-Haja (1998, p.14) e Fares Riedo (2004b, p.1) apontam como, a partir de um programa de orientação profissional, a opção por um curso superior envolve

²⁵ Considerando o período letivo de 1999/2000 para 2000/2001.

aspectos emocionais, intelectuais, afetivos, culturais e sociais, sendo um motivo de muita ansiedade nos jovens.

Diante de tal constatação, a ampliação da interpretação sobre abandono do curso torna-se necessária: segundo Pascarella e Terenzini (2005, p.54-56), que usam a Teoria do Abandono do Estudante formulada por Tinto, o abandono envolve atributos pré-existentes, objetivos pessoais, experiências institucionais e fatores de integração.

Os atributos pré-existentes seriam os antecedentes familiares, as capacidades e habilidades do estudante e a escolarização anterior. Bighetti, Fares Riedo e Bem-Haja (1998, p.14) apontaram a influência familiar na decisão sobre a formação superior, sendo que, muitas vezes, as vontades e expectativas dos jovens não coincidem com as de seus pais, gerando conflitos emocionais. Segundo Fares Riedo (2004b, p.1), muitos estudantes conheceriam pouco as próprias capacidades e habilidades, levando a opções inadequadas. Em relação à escolarização anterior, Are (2002, p.151) e Bertagna (2000, p.220) apontam problemas que podem influir na evolução do aprendizado durante o ensino superior.

Os objetivos pessoais, as experiências institucionais e os fatores de integração se relacionam tanto com o sistema acadêmico quanto com o sistema social. Com a crise apontada no sistema acadêmico, o atendimento das expectativas dos estudantes diante de suas intenções, de sua performance e das interações inter-pessoais podem causar a insatisfação com o curso. Em relação ao sistema social, alguns fatores podem influir na decisão de abandono ou continuidade no curso, como, por exemplo, a possibilidade de conseguir trabalhar na área de formação, a satisfação profissional e o desemprego.

4.2.c. Considerações sobre o mercado de trabalho

As condições do mercado de trabalho, segundo Bighetti, Fares Riedo e Bem-Haja (1998, p.14) e Fares Riedo (2004b, p.1), afetam consideravelmente tanto a escolha do curso a seguir quanto a decisão de continuar ou não no curso escolhido. Quanto mais fragmentada as opções de cursos oferecidos, justificada por facilitar o treinamento profissional a inserção no mercado do trabalho, mais reflexões sobre a aplicabilidade do conhecimento aprendido surgirão diante das restrições impostas pela especialização. Deve-se ressaltar que, provavelmente, diante de 16 agrupamentos dos cursos e 246 cursos “diferentes”, as dúvidas na escolha devem ser uma fonte

²⁶ No período 2000/2001.

considerável de angústia para os jovens, principalmente em relação à adequação da escolha em relação ao futuro profissional, não sendo ainda comum no nível secundário da educação formal, a orientação vocacional concomitante com o ensino público ou a presença de disciplinas voltadas para a discussão sobre a interação entre homem e sociedade, como psicologia ou sociologia.

A Tabela 9 mostra como os laureados se encontram em relação ao mercado de trabalho, isto é, se, após três anos de formados estão trabalhando, se encontram emprego após o laureamento, e, para aqueles que não estão trabalhando, se estão ou não a procura de emprego. São apresentados os dados de dois períodos, a situação em 2001 dos estudantes formados em 1998 e em 2004 pelos formados em 2001. Convém lembrar que foram considerados os estudantes laureados pelo modelo de formação anterior à reforma, não tendo sido considerada nenhuma turma com láurea trienal, pois a formatura das primeiras turmas aconteceu em 2003 e em 2006 estarão com três anos no mercado de trabalho, conforme o modelo seguido para obtenção dos dados. As colunas quatro e cinco (“Desde a láurea”) servem para diferenciar os estudantes que já tinham conseguido um trabalho antes de se formarem daqueles que foram procurar colocação depois de laureados.

Tabela 9 – Condição de trabalho em 2004/2001 para os diplomados em 2001/1998 por grupo de cursos

Grupos de Cursos	Trabalho		Desde a		A procura		Não pro cura	
	2004	2001	2004	2001	2004	2001	2004	2001
<i>Engenharias</i>	90,8	93,0	81,7	88,3	4,6	2,3	4,6	4,6
<i>Arquitetura</i>	85,7	84,2	60,0	70,1	9,3	7,4	5,1	8,2
<i>Ciências Sociais</i>	85,7	82,5	55,6	63,1	10,3	10,9	4,0	6,4
<i>Educação</i>	83,8	80,3	50,9	50,5	12,3	12,0	4,0	7,6
<i>Econômicos e Estatística</i>	80,6	81,6	68,2	72,4	10,3	6,9	9,0	11,4
<i>Químico-farmacêuticos</i>	79,6	82,0	72,7	78,0	8,0	5,4	12,3	12,4
<i>Psicologia</i>	76,5	76,8	52,3	62,4	14,6	13,9	9,0	9,1
<i>Ciências Agrárias</i>	75,5	77,0	58,9	68,5	13,5	10,2	11,0	12,6
<i>Linguística</i>	75,3	76,8	53,6	62,7	17,6	14,2	7,1	8,9
<i>Letras</i>	69,7	70,0	46,2	56,2	19,2	18,4	11,1	11,4
<i>Científicos</i>	69,3	80,5	57,0	74,9	11,3	6,8	19,4	12,6
<i>Geo-biológicos</i>	65,7	66,9	53,0	57,9	16,7	12,9	17,6	20,1
<i>Direito</i>	56,0	55,2	41,7	47,6	20,8	18,3	23,3	26,4
<i>Medicina</i>	34,2	20,0	19,5	17,6	3,1	3,0	62,7	76,9
<i>Média (sem Medicina)</i>	76,5	77,4	57,8	65,6	13,0	10,7	10,6	11,7

Fonte: MURST apud ISTAT

É importante apontar que os dados da Tabela 9 relativos ao curso de Medicina refletem a necessidade de especialização após a conclusão da láurea, quando apenas 20,9% já trabalham e a maioria dos 76,2% dos que não procuram emprego, não o fazem por se encontrarem ainda em processo de formação na especialização, que geralmente dura quatro anos. Por isso, seus valores foram excluídos da média. A média de diplomados empregados é alta (77,9%), sendo que oito grupos de cursos apresentam valores acima dessa média e, sem contar Medicina, apenas cinco abaixo. Portanto, diante das estatísticas, a possibilidade de desemprego é relativamente baixa.

A Tabela 9 indica se os laureados estão trabalhando ou não, sem fazer referência ao tipo de formação, pois, sempre há a possibilidade de fazer um curso e encontrar trabalho em ocupação não relacionada com a formação. Para determinar a importância da formação na colocação profissional, a Tabela 10 apresenta dados sobre a necessidade da láurea no trabalho, seja a láurea do próprio curso ou em outro curso. Devido à diferença na apresentação dos dados encontrados, os de 2004 indicam apenas a necessidade da láurea em relação ao grupo de cursos, sem indicar se no próprio curso ou no grupo do curso ou noutro não específico. Como tal informação auxilia a reflexão sobre a especialização dos cursos universitários, será apresentada uma única coluna com os dados de 2004 (segunda coluna) e mostrados detalhadamente os dados encontrados para o ano de 2001 (da terceira à sétima coluna), acrescido da soma entre a

necessidade da láurea no próprio curso (terceira coluna) com a de outro curso do mesmo grupo (quarta) na coluna denominada “Total no grupo”.

Tabela 10 – Percentual de diplomados em 1998 e que trabalham em 2001 por grupo de cursos

Grupo de Cursos	Láurea necessária em 2004	Láurea necessária em 2001	Em área afim	Total no grupo	Outra láurea	Não é necessária
<i>Medicina</i>	98,7	82,8	14,9	97,7	0,9	1,3
<i>Químico-farmacêuticos</i>	93,9	54,8	36,6	91,4	1	7,5
<i>Engenharias</i>	82,8	42,4	34,7	77,1	2,5	20,2
<i>Geo-biológicos</i>	77,5	35,8	37,8	73,6	2,6	23,5
<i>Ciências Agrárias</i>	76,9	55,5	18,7	74,2	1,7	23,9
<i>Arquitetura</i>	76,7	59,7	18,8	78,5	1,7	19,7
<i>Direito</i>	71,7	46,7	20,3	67	4,3	28,6
<i>Psicologia</i>	69,7	43,1	22,2	65,3	5,1	29,5
<i>Científicos</i>	68,9	24	39,2	63,2	3,4	33,4
<i>Econômicos e Estatística</i>	62,2	24,4	32,5	56,9	4,2	38,8
<i>Educação</i>	59,1	22,7	23,6	46,3	8	45,5
<i>Letras</i>	51,1	26,6	19,9	46,5	8,7	44,7
<i>Linguística</i>	47,2	25,3	15,6	40,9	7,7	51,3
<i>Ciências Sociais</i>	46,7	10,2	24,9	35,1	10,5	54,2
Média	70,2	39,5	25,7	67,2	4,6	30,2

Fonte: MURST apud ISTAT

Considerando inicialmente as médias entre todos os cursos, a importância de uma formação superior especializada aumentou de 67,2% em 2001 para 70,2% em 2004. Entretanto, ao analisar os dados mais detalhados de 2001, não se pode afirmar que a especialização em determinado curso realmente facilite o jovem a encontrar um posto de trabalho, pois, é maior a proporção dos que atuam num emprego onde a láurea não é necessária (30,2%) do que aqueles que trabalham num curso correlato, sendo empregados menos da metade (39,5%) num cargo com a formação alcançada, ou seja, quase um terço não precisou de nenhuma especialização (30,2%) e pouco mais de um quarto (25,7%) acabaram atuando num campo próximo ao em que foi laureado.

A importância da atuação no curso em que foi laureado, de forma bastante coerente, é maior na medicina, seguido pelo grupo químico farmacêutico, pelas engenharias, pelo grupo de ciências geo-biológicas, pelas ciências agrárias e pela arquitetura. Esse pode ser considerado um bloco predominantemente da área da saúde (medicina, químico-farmacêuticos, geo-biológicas e agrárias) e das tecnologias (engenharias e arquitetura), onde o pensamento científico quantitativo é bastante exigido. Um segundo bloco pode ser formado pelo direito, pela

psicologia, pela área científica, pela economia-estatística e pela educação, no qual as ciências humanas passam a ser mais valorizadas, por exemplo, a retórica no direito em contraposição às relações matemáticas das tecnologias, a preocupação com abordagens quantitativas e qualitativas da psicologia para melhor compreender o ser humano, o aprofundamento teórico, muitas vezes afastado da prática, do grupo científico, a compreensão quantitativa do social através da economia-estatística e a educação que, busca transmitir o pensamento científico para os aprendizados, devendo considerar seu desenvolvimento integral. Num último bloco, onde ficariam os grupos mais voltados para as artes e humanidades, estariam as letras, a lingüística e as ciências sociais. Tais blocos demonstram como o mercado de trabalho se relaciona mais com a técnica e a exatidão do que com a formação voltada para o ser humano num contexto social. Entretanto, considerando as diferenças entre as áreas de conhecimento, representadas nos blocos anteriormente formados, não é possível afirmar que uma maior absorção pelo mercado de trabalho favoreça a formação de um profissional socialmente mais adaptado às condições sociais de sua própria existência, pois, como é possível perceber no terceiro bloco, os laureados em humanidades parecem ser mais flexíveis ao terem de se adaptar em campos profissionais nos quais a formação não é um diferencial que iniba a atuação. Seria importante verificar a qualidade de vida e a satisfação no trabalho para compreender melhor os objetivos da formação universitária.

4.2.d. Considerações sobre a satisfação no trabalho

Do ponto de vista individual, a possibilidade de satisfação com o trabalho indica a adequação às características e demandas encontradas no cotidiano da profissão, podendo revelar o prazer obtido através da atuação e realização profissional. Provavelmente é um prazer de ordem semelhante ao encontrado durante a formação universitária, funcionando como fator motivacional para enfrentar desafios durante a aprendizagem de maneira significativa e não apenas como cumprimento de etapas burocráticas entre a apresentação dos conteúdos e as cobranças nas avaliações, influenciando nas reflexões sobre a continuidade ou abandono do curso enquanto estudante ou na acomodação e frustração diante do desempenho profissional. A Tabela 11 apresenta o percentual de diplomados em 1998 que trabalham regularmente em 2001 e a satisfação com alguns aspectos do trabalho. Infelizmente, os dados encontrados sobre a situação em 2004 não apresentam a separação por agrupamento de cursos e não há como apresentá-los

juntamente como os de 2001, apontando apenas uma média entre motivos para a insatisfação com o trabalho, a qual será analisada.

Tabela 11 – Percentual de diplomados em 1998, trabalhando regularmente em 2001 e a satisfação em alguns aspectos do trabalho por grupo de cursos

Grupo de Cursos	Tratamento econômico	Possibilidade de carreira	Estabilidade na função	Utilização do conhecimento	Média da satisfação
<i>Engenharias</i>	79,7	81,3	86,5	65,9	78,4
<i>Econômicos e Estatística</i>	80,1	78,8	85,2	64,4	77,1
<i>Medicina</i>	79,4	77	72,5	76,6	76,4
<i>Científicos</i>	81,2	75,8	81,1	58,7	74,2
<i>Químico-farmacêuticos</i>	75,7	69	83,6	60,2	72,1
<i>Direito</i>	67,7	76,1	74,1	61,5	69,9
<i>Ciências Sociais</i>	73,2	68,6	77,5	52,7	68,0
<i>Arquitetura</i>	64,3	76,2	66,8	62,2	67,4
<i>Ciências Agrárias</i>	69,9	72,3	66,5	59,6	67,1
<i>Linguística</i>	69,3	59,3	70,7	57,9	64,3
<i>Educação</i>	62,5	55,6	70,3	68,2	64,2
<i>Geo-biológicos</i>	69,9	64,1	62,1	59,3	63,9
<i>Letras</i>	67,7	60,1	66	56	62,5
<i>Psicologia</i>	62,5	59,2	60,5	63,5	61,4
Média	71,7	69,5	73,1	61,9	69,0

Fonte: MURST apud ISTAT

Segundo os dados da Tabela 11, a utilização do conhecimento adquirido é o item que de menor satisfação e a estabilidade na função o de maior. A relativamente baixa satisfação com a utilização do conhecimento (12,7 pontos baixo do item de maior satisfação) tanto pode ser decorrência das expectativas individuais do estudante com sua formação quanto da falta de interação entre o mundo acadêmico e o profissional, fruto da crise de hegemonia e semente da crise institucional, como apontado por Bertagna (2000, p.227) através da sistemática desqualificação do trabalho na universidade. É interessante notar que os profissionais das engenharias são os que relatam a maior satisfação média (78,4%) e os de psicologia apresentam a maior insatisfação, considerando que o percentual de satisfação com o trabalho seja inversamente complementar com a insatisfação (38,6%).

Pode-se notar também que os blocos formados em relação à tabela anterior não se repetem, o que pode indicar que a possibilidade de colocação no mundo do trabalho e a satisfação pessoal não tenham muita relação, pois, por exemplo, o grupo dos cientistas sociais, mesmo com toda dificuldade de encontrarem um emprego de acordo com sua formação, apenas

10,2% trabalham numa profissão que dá importância para sua própria láurea e 24,9% conseguem trabalho em relação ao grupo de sua láurea, relata 68,0% de satisfação enquanto que os geo-biólogos, com 35,8% trabalhando na especialização em que se laurearam e 37,8% com exigências no mesmo grupo de seu curso, indicam 63,9% de satisfação. Se considerado o abandono como um fator na insatisfação com o curso que se refletiria posteriormente na insatisfação profissional, uma vez que nem sempre apenas a insatisfação leva ao abandono, as ciências geo-biológicas apresentam a maior taxa de abandono no primeiro ano (34,6%) e as ciências sociais, uma das menores (19,5%), que poderia ampliar a reflexão sobre a adequação na escolha do curso superior a realizar e que estar relacionado posteriormente até com o êxito profissional.

Para uma comparação entre os dados de 2001 e 2004, a insatisfação dos laureados em 2001 em relação à estabilidade na função seria de 26,9% contra 28,4% em 2004, de acordo com o tratamento econômico seria de 28,3% contra 38,0%, da possibilidade de carreira de 30,5% contra 35,0% e da utilização do conhecimento adquirido de 31,0% contra 34,2%. É percebido que os laureados em 2004 estão mais insatisfeitos em todos os critérios do que aqueles que se laurearam em 2001, principalmente em relação ao tratamento econômico que aumento em quase 10,0%, parecendo haver muito pouca interferência quanto à possibilidade de usar o conhecimento adquirido, que oscilou apenas 3,2%, e a preocupação com a estabilidade, com um aumento de apenas 1,5%. É interessante confrontar esses dados com o da tabela anterior que mostrou um aumento de 3,0% em relação aos laureados que se encontravam trabalhando.

Retomando o discurso economicista e recordando que as amostras ainda não refletem as mudanças impostas pela reforma, como, por exemplo, a maior profissionalização, o menor tempo de formação, a obrigatoriedade no aprendizado de outra língua ou o treinamento em recursos informatizados, mesmo com mais jovens trabalhando em 2004 (3,0%), a insatisfação com os proventos (9,7%) e a preocupação com a possibilidade de carreira (4,5%) aumentaram consideravelmente em relação a 2001, provavelmente devido à situação sócio-econômica percebida, inclusive em níveis inconscientes, fruto da propaganda globalização e das transformações das relações trabalhistas, provavelmente devido ao neoliberalismo ou aos novos formatos do conhecimento. Com alguma probabilidade, pode-se apontar para a precarização das relações sociais devido às transformações que vêm alterando a sociedade, principalmente se

considerado que nem a estabilidade no emprego (1,5%) nem a preocupação com a formação (3,2%) foram causa de grande aumento na insatisfação dos recém laureados.

4.2.e. Considerações sobre o desemprego

O desemprego é um aspecto que pode causar apreensão em muitos estudantes, levando-os a refletirem sobre a utilidade de obtenção da formação superior. A Tabela 12 mostra a taxa de desocupação por região na Itália e servirá para algumas reflexões.

Tabela 12 – Taxa de desocupação por região e título de estudo em 2001

Título de estudo	Noroeste	Nordeste	Centro	Sul	Média
<i>Formação Superior</i> ²⁷	2,7	3,7	5,6	9,7	5,4
<i>Diploma de maturidade</i> ²⁸	2,6	2,7	5,6	14,4	6,3
<i>Qualificação profissional</i>	3,1	2,7	5,2	15,1	6,5
<i>Ensino médio</i>	4,4	3,1	6,6	16,6	7,7
<i>Ensino básico ou nenhum</i>	4,4	3,1	6,4	18,6	8,1
Média	3,5	3,0	6,0	15,3	7,0

Fonte: Rilevazione trimestrale sulle forze di lavoro. Media 2001 apud ISTAT

Considerando a média da taxa de desocupação, percebe-se que quanto mais alto o nível do título de estudo, menor a taxa de desocupação, contudo com uma variação relativamente baixa entre o nível mais alto e o mais baixo (2,7). A diferença entre a qualificação profissional, que é uma formação em ensino médio, e o diploma de maturidade, que é basicamente a formação breve no ensino superior, é muito baixa (0,2), podendo fazer com que seja questionada por parte dos estudantes a necessidade da formação superior. Essa também pode ser uma boa justificativa social para a baixa procura pelos cursos de diploma. A diferença entre o ensino médio e a formação superior já é mais significativa (2,3), provavelmente mais atraente para os jovens que não iniciaram precocemente a formação profissionalizante, e que, provavelmente, não tenham tanto interesse numa formação profissional rápida durante o ensino superior. Tais dados, apenas como divagação e não como reflexão, seriam incomparáveis com a realidade brasileira...

Porém, se considerarmos os dados por região, as situações são bastante diferenciadas. Na região Sul, onde se encontram as maiores taxas de desocupação, a relação entre o nível do título de estudo é ainda mais relevante, principalmente por essa região ser considerada a menos

²⁷ Inclui Lâurea, Especialização e Doutorado.

desenvolvida economicamente, onde realmente a titulação faz diferença: diferença alta entre o ensino médio e o superior (6,9), maior até do que a média da qualificação profissional do país (6,7), assim como também entre o diploma de maturidade e a formação superior (4,7), porém bem mais baixa entre a qualificação profissional e o diploma de maturidade (0,6).

Na região central, começa a inversão da relação entre a diferença entre a formação superior e a qualificação profissional (-0,4), que se acentua no Nordeste (-1,0) e torna-se positiva no Noroeste (0,4). A explicação para o fenômeno pode ser a predominância industrial na região Nordeste que valorizaria a mão de obra não especializada enquanto que no Noroeste e no Centro predominam as atividades terciárias. Essa característica é tão relevante que a maior taxa de desocupação no Nordeste fica justamente entre os que possuem formação superior, não havendo praticamente diferenciação entre a qualificação profissional e o diploma de maturidade (2,7), ficando um pouco abaixo das formações inferiores (3,1). A baixa diferença entre as titulações mais baixas também ocorre tanto no Noroeste (4,4) como no Centro (6,6 e 6,4), o que permite a suposição da universalização do ensino médio e sua baixa qualidade, por não serem percebidas diferenças funcionais entre a posse ou não da titulação no ensino médio. Finalmente, a taxa de desocupação para trabalhadores que possuem formação superior, tanto no Noroeste quanto no Nordeste, é superior aos que possuem o diploma de maturidade, onde deve estar havendo o incremento no interesse pelos cursos superiores mais rápidos de formação profissionalizantes, sendo no Noroeste, pelo menos a formação superior apresentaria menor taxa entre os que possuem formação superior do que os que possuem apenas ensino médio.

4.3. Breve comentário sobre a reforma italiana

Enfim, a reforma universitária italiana fica presa a vários aspectos da crise atual da universidade, não apresentando nenhuma proposta original para a solução efetiva de qualquer aspecto da crise. Semeraro (2000, p.29) cobra uma união sempre mais aberta e profunda entre os percursos de formação universitária e a exigência de desenvolvimento cultural, econômico, tecnológico, produtivo dos contextos sociais contemporâneos. Segundo Cambi (2000, p.111), as transformações recentes da universidade italiana, que juntamente com novas culturas se caracterizam pela hiper-especialização e pela complexidade, foram: a massificação, a coordenação européia e o advento de novas profissões. Além disso, apesar de não aparecer diretamente o discurso sobre a privatização do ensino superior, vários pontos a respeito do

²⁸ Também chamado de diploma universitário (formação breve).

discurso sobre a globalização se fazem presentes, como, por exemplo, a profissionalização, a despreocupação com a qualidade da formação, a avaliação externa das universidades através de classificações e a utilização da informática mais para controle do que como ferramenta de apoio. Além do mais, segundo Duarte (2003, p.13), “a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”.

Portanto, a influência do sistema econômico através da política educacional italiana, pode ser constatada pela autonomia restrita, limitada à didática e restrita a nomear cursos e atribuir parte dos conteúdos aos currículos; da convergência para o modelo europeu único, que adotou uma nomenclatura dos títulos atribuídos aos laureados que gerou confusão entre estudantes e a população; da aceleração na formação, usada como justificava para diminuir a evasão; e da aproximação aos modelos educacionais de outros países, como Reino Unido e Estados Unidos, sem considerar sua história e as próprias especificidades. Cambi (2000, p.115), que considera a universidade não só como lugar da cultura livre, mas também aquela que tutela a liberdade através da crítica, da oposição e da autonomia, aponta problemáticas perversas no atual modelo italiano: a “americanização” do sistema universitário, a “colegiação” e a “didatização”, que separam a pesquisa do ensino e a formação da profissionalização.

Segundo Are (2002, p.152-154), o fato é que, substancialmente, o que está em jogo é a arquitetura do principal organismo que a sociedade contemporânea tem para reestruturar os saberes científicos e a relação entre esses e as tecnologias, e, com uma reforma dessa natureza e dessa extensão, todo o ensino superior é posto em jogo não apenas por ser uma reforma mal elaborada e ladeada de compromissos e incoerências, mas por ser uma reforma desqualificada de uma organização apriorística, ruim e resistente.

Formação em psicologia

*“Nosso século, que tanto fala de economia, é um esbanjador:
esbanja o mais precioso, o espírito.”*

Friedrich Nietzsche (1983, p.177)

O contexto universitário no qual a psicologia se desenvolveu é complexo. Considerando o período após a II Guerra Mundial, houve o questionamento da razão e sua relação com os procedimentos científicos; a criação do Estado de Bem Estar Social, voltado para o atendimento das necessidades da população diante das conseqüências da guerra em todos os níveis educacionais, na saúde e nas relações trabalhistas; a competição pela prevalência do sistema econômico durante a Guerra Fria e os investimentos em pesquisa, que transformaram a universidade numa produtora de conhecimentos atrelados à tecnologia; a crise dos sistemas socialistas e capitalistas e o surgimento do neoliberalismo, que passou a questionar o investimento do Estado e o financiamento da educação; a massificação do acesso à universidade e a valorização das especializações e da formação profissionalizante; a tendência da transformação do conhecimento em produto comercializável e da educação em prestação de serviço; a globalização e a evolução dos meios de comunicação e informacionais, que levaram a questionamentos sobre a administração da universidade, do próprio conhecimento e das maneiras de transmiti-lo; e tantas outras modificações institucionais e sociais.

Tais transformações afetaram a psicologia não apenas enquanto uma região do loteamento científico, mas também em suas metodologias, que tiveram de se ampliar e se tornar mais abrangentes e flexíveis (HORNSTEIN, 1992, p.253), como também alterações significativas aconteceram em relação ao seu principal objeto de estudo: o ser humano. Além disso, segundo Benjamin (2001, p.735), o campo da psicologia está no caminho da fragmentação e da desintegração. A falha em encontrar um consenso nos padrões educacionais está enfraquecendo até sua permanência nos domínios da ciência, educação, suporte em saúde e na percepção pública. Os fragmentadores predizem que, com o contínuo crescimento das sub-

áreas, a multiplicidade de psicologias independentes em breve, ou já poderia ser percebido atualmente, serão incapazes de se comunicarem, mesmo se usarem tecnologias informacionais.

Antes de entrar nos aspectos específicos da formação em psicologia, uma rápida reflexão sobre os efeitos das transformações sociais que acompanharam o ser humano pode ajudar na compreensão da relação com seu objeto de estudo, na qual a psicologia deve prestar contas considerando os próprios indivíduos, os grupos, as organizações e a sociedade.

1. O indivíduo diante das transformações sociais

Os desafios atuais da psicologia aumentaram quando, diante de uma possível mudança paradigmática, quer tenha ocorrido ou não, foram percebidas alterações na visão de mundo, na cultura, na comunicação, na temporalidade, e tantas outras. Japiassú (1996, p.170) ressalta que a pós-modernidade seria responsável pela avalanche de comportamentos desencantados em relação à política e pelo crescente ceticismo e, mesmo, cinismo face aos valores fundamentais da modernidade racionalizadora. Segundo Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.223), o ser humano, diante da diversidade do mundo industrial e da necessidade de conhecer e controlar suas próprias atividades, desenvolveu uma forma de pensamento específico acerca de seu comportamento, além de desenvolver métodos para análise e compreensão do caráter individual e da subjetividade. Kress (2003, p.121) aponta que, se a subjetividade antes se originava de estruturas estáveis, agora os sujeitos humanos encontram-se em situações frequentes de fragmentação radical, organizada em torno do gosto expresso como estilo. O consumo baseado na estética individual, através da política do estilo, substituiu formalmente as estruturas sociais mais seguras enquanto base para a formação da subjetividade. A questão “quem sou eu?” passou a ser determinada por “o *quê* e *como* consumo”.

Bevan (1991, p.479-480) pergunta se haveria vida pós-moderna para a psicologia após tanta fragmentação, tanto do ser humano quanto do conhecimento e da própria disciplina, imposta pelas condições atuais. A resposta estaria na procura para reconhecer tanto a grande complexidade como a qualidade dinâmica dos fenômenos psicológicos, esquecendo o grande desserviço que resultou da metodologia genérica associada às mentiras modernas que estamparam alguns procedimentos como científicos e outros não, alguns como legítimos e outros não. Sacristán (2003, p.63) aponta para o sujeito afetado pela desintegração nos âmbitos em que anteriormente encontrava segurança: 1) enquanto membro da comunidade social com a qual mantinha vínculos; 2) enquanto cidadão amparado por um Estado que lhe garantia os

direitos básicos e a segurança necessária para o desenvolvimento de um projeto de vida autônomo e livre; 3) enquanto trabalhador numa estrutura produtiva que o incluía como indivíduo útil e lhe proporciona uma narrativa para o desenvolvimento de sua biografia pessoal; 4) enquanto membro de uma cultura homogênea que lhe permitia uma identidade estável.

Além da desintegração, Gentili (1996, p.40) aponta para outro problema e afirma que a promoção de um individualismo exacerbado tende a criar bases materiais e culturais de um tecido social marcado pela ausência de mecanismos de solidariedade coletiva, estimulando a corrupção como um problema que ultrapassa o âmbito da moral particular das elites políticas e econômicas, num processo de desagregação e desintegração social, que penetra capilarmente em todas as instituições, principalmente nas educacionais, que tendem a converter-se em promotoras e difusoras da competição selvagem. Segundo Sousa (2002, p.36), o princípio baseia-se na crença de que a avaliação geraria competição e a competição geraria qualidade, sendo que, nessa perspectiva, o Estado deveria estimular a produção da qualidade, fragilizando a luta da população pelo direito de todos à educação diante da busca por conquistas individuais. Por outro lado, Gentili (1996, p.20) afirma que, a crise seria produto da difusão, excessiva aos olhos neoliberais, da noção de cidadania, que teria gerado falsas promessas para orientar as ações coletivas e individuais, caracterizadas pela improdutividade e pela falta de reconhecimento social no valor individual da competição. Segundo Nogueira (2002, p.22-23), o neoliberalismo radicalizaria o lado mais pobremente utilitário do liberalismo econômico, cuja moral estabelece que a vida deve se orientar pela permanente satisfação dos desejos enquanto desejos, deixando à parte a dimensão ética do liberalismo político, que trata a liberdade como fator de promoção de formas superiores de vida moral, incapaz de defender e promover os próprios valores que proclama aceitar, homenageando o mercado e o sujeito, além de pavimentar o terreno da livre competição e do descompromisso social, se derramando em elogios à sociedade civil despojada da política, que seria o terreno dos interesses organizados concebidos em si mesmos.

Follari (2001, p.77), ao analisar a possível mudança paradigmática em relação à modernidade, afirma que “a crise da razão não é algum vírus externo contraído de algum tipo inesperado de inimigo: é o fruto e o efeito inerentes da imposição dessa mesma razão, a inversão parcial de seus efeitos a partir de sua intensificação operativa”, onde o pós-moderno não é uma negação da modernidade, mas a própria modernidade levada a suas últimas conseqüências,

transformando inclusive o modo de se encarar o mundo. Essas conseqüências podem ser percebidas em fenômenos sócio-culturais que abarcam todas as sociedades contemporâneas e se impõe como marcas da pós-modernização cultural em curso:

Queda da leitura, universalização do *zapping* e vertigem perceptiva; desvencilhamento da memória e da identidade, tanto pessoais como coletivas; época de pós-moral e de individualismo *light*; abandono dos grandes projetos e das utopias fundadoras; aparição de novos fenômenos, como o alcoolismo juvenil e a difusão do consumo de drogas; espetacularização da política; corrupção política aberta e evidente, exibida muitas vezes como troféu; televisão-lixo, com altos pontos de audiência e entronização de modelos e atrizes como ideal a seguir; desaparecimento das normas sociais que asseguram os vínculos, sob pressão do gozo e do benefício imediato. (ibidem, p.73)

Follari (ibidem, p.79) continua afirmando que “o esgotamento do modelo da razão subjetiva – a razão das certezas e das garantias do sujeito, a do fundamento/origem – se dá por suas próprias contradições e aporias e é interno à lógica de seu desenvolvimento”, determinada pela “impessoalização crescente das decisões e pela complexização cada vez maior da instrumentação cotidiana da existência”, devido à perda da identidade diante do manejo sobre o mundo. Individualmente, os estilos tornam-se “menos exigidos, mais abertos e tolerantes, que se esforçam por ser solidário, mas sem que isso implique esforços para eles” (ibidem, p.84), contrapondo o fim da adesão a grandes ideologias, projetos e utopias à compensações imediatas, midiáticas e às módicas tomadas de posição em relação ao próximo. Gondim (2002, p.300), vê a identidade do sujeito pós-moderno como uma identidade fragmentada e expressa em várias identidades, caracterizada pela pessoa que não tem uma identidade individual, nem uma identidade grupal fixa ou permanente, mas que vivencia inúmeras identidades, muitas vezes contraditórias, decorrentes dos sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam na sociedade pós-moderna.

Ainda assim, em tal contexto, a diversidade na própria individualidade não seria indicador de uma ausência total de responsabilidades, mas de novos modos de assumi-las. Dessa forma, a pluralização dos pontos de vista, não mais induzidos por um meta-discurso classificatório e com pretensão de validade, levaria a um caleidoscópio caótico em que não caberia o desespero da impossibilidade, onde o *horror vacui* seria o mais marcante sinal do presente (FOLLARI, 2001, p.85-86). Diante da inflexão pós-moderna, dos novos cânones da não-unicidade do verdadeiro e da impossibilidade de consensos para práticas fragmentadas ao infinito e multiplamente variadas entre si, seria necessário assumir a complexidade recomeçando

o trabalho de uma outra e nova razão na composição da norma ética, dos modelos políticos alternativos e da justificação epistemológica da ciência de modos a torná-los plausíveis, ainda que não obrigatórios, mas desejáveis, mesmo quando não intrinsecamente verdadeiros. Enfim, Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.217) afirmam que o homem, ao desenvolver sua atividade prática, geralmente o trabalho, além de criar idéias e formas de pensar que vão auxiliá-lo em novas transformações, cria instrumentos e formas de relações sociais com outros homens, como, por exemplo, a linguagem. Isso significa que o homem não se limita à sua condição biológica.

Ou seja, a busca da verdade pela ciência, principalmente através de antigos procedimentos racionais, como era feito na modernidade, perdeu o sentido. E, diante de um contexto complexo e das transformações individuais, tornou-se vital para a psicologia repensar-se. Mais importante para a psicologia do que para as outras ciências, pois, apesar da continuidade da gravidade que “*eppur si muove*”²⁹, enquanto a influência das leis naturais descobertas pela ciência é relativamente pequena diante das influências culturais, as mudanças sociais afetaram diretamente seu principal objeto de estudo. Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.208) afirmam que tal reflexão deve ser feita com o objetivo de se entender a produção histórica da ciência psicológica para, a partir daí, entender a psicologia que está sendo feita e os rumos ela vem tomando. Noronha (2003, p.160), numa linguagem que evidencia a visão de mundo, afirma que a formação em psicologia necessita de uma ampla revisão em suas características básicas, de modo a fazê-la responder melhor às demandas mais atuais da sociedade. Ou seja, mesmo partindo de diferentes concepções, chega-se à percepção da necessidade de mudança.

Entretanto, McGovern (1988, p.108) afirma que as transformações sociais não são atuais e apresenta um trecho do relatório do Comitê da Universidade de Amherst: “a grande objeção da população americana ao sistema educacional era que o sistema não era suficientemente moderno e compreensivo para encontrar as exigências da época e do país onde viviam”, publicado em 1827! Apesar da semelhança na reivindicação por um sistema educacional “mais adaptado” às exigências sociais, não podem ser desconsideradas as outras transformações que ocorreram na sociedade e que, mesmo diante da aparente continuidade dos problemas educacionais, surgiram tentativas na busca por um sistema educacional melhor, mesmo na psicologia, que pode ser considerado um ramo recente da ciência.

Portanto, caso ainda queira servir como instrumento para a compreensão do desenvolvimento e das transformações de indivíduos que atuam em grupos, sistemas e na sociedade, como pretendeu no passado orientar seus pacientes na escolha de ocupações e na busca por melhores relacionamentos, ajudar os empregadores a selecionar funcionários, aconselhar pais sobre a educação das crianças (BENJAMIN, 2001, p.735), precisará, segundo Roysircar (2004, p.659), desenvolver a competência na diversidade. Tal competência é a habilidade em integrar a abordagem teórica e técnica na avaliação e intervenção diante dos fatores relevantes da diversidade humana e importantes para o processo e o resultado da terapia. Além disso, precisará ampliar a compreensão da própria cultura como um importante elemento no desenvolvimento pessoal e social para poder contribuir na solução dos problemas existenciais e sociais na conturbada vivência de um mundo em contínua transformação, quer os que defendem uma reorientação no uso da razão queiram ou não.

Afinal, segundo Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.209), a psicologia pode ser considerada uma ciência social, e seu objeto o homem, sendo necessário estudar a psicologia numa dimensão histórico-social para entender, através de sua constituição como ciência, os debates atuais no interior das relações sociais desenvolvidas pelos homens. E, para Martins (2004, p.85), “a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade”. Para compreender melhor a relação entre as exigências da sociedade e a formação em psicologia, é necessário se deter no próprio desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e no contexto universitário, principalmente a partir da II Guerra Mundial.

2. Um breve histórico do desenvolvimento da psicologia

A origem da psicologia, enquanto disciplina singular e autônoma, se deu através da psicologia experimental (CARPINTEIRO, 1992, p.91; KORN, 1985, p.188; PFROMM NETTO, 1981, p.237; POLKINGHORNE, 1983, p.33; SORO, 1999, p.11), reconhecidamente pelo estabelecimento do primeiro laboratório destinado exclusivamente a pesquisas psicológicas empíricas e ao ensino de psicologia científica por Wilhelm Wundt em 1879 na Universidade de Leipzig, Alemanha. A influência dos laboratórios foi marcante para o surgimento da psicologia

²⁹ Última frase de Galileo ao abjurar diante da inquisição em 1633.

enquanto ciência autônoma e a partir de 1883 surgiram muitos laboratórios em diferentes países, dedicados ao estudo científico, empírico da psicologia (PFROMM NETTO, 1981, p.253).

2.1. *Os laboratórios de psicologia científica pelo mundo*

William James, que estudou fisiologia experimental em 1867 na Alemanha, se formou em medicina na Universidade de Cambridge, e em 1873 iniciou a carreira de professor universitário, lecionando anatomia e fisiologia em Harvard, foi o primeiro americano a organizar um laboratório de psicologia experimental. Em 1890 publicou o livro “*Princípios de psicologia*” e tornou-se um marco para o nascimento da psicologia científica nos Estados Unidos (MARICONDA, 1985, p.VIII-IX). Segundo Benjamin (2001, p.736), o primeiro programa de graduação em psicologia nos Estados Unidos começou em 1883, implantado por G. Stanley Hall na Universidade John Hopkins. A Associação Psicológica Americana foi fundada em 1892, onde o ensino de psicologia já representava uma das preocupações diante da formação dos futuros profissionais da área (SPIELBERGER, 1992, p.XVII).

Gerard Heynmans fundou em 1892 o primeiro laboratório psicológico da Holanda em Groningen, porém, apenas em 1921 que a psicologia foi introduzida na universidade como uma especialização para os estudantes de Filosofia, sendo criada a associação dos psicólogos em 1938 (VAN DRUNEN, 1995, p.77).

Na Inglaterra, segundo Lunt (1995, p.152), as Universidades de Cambridge e Londres fundaram seus laboratórios em 1897 e a Sociedade Psicológica Britânica foi fundada em 1901, sendo que, já na primeira década do século XX, as universidades de Cambridge, Londres, Aberdeen, Edimburgo e Glasgow mantinham cursos de graduação em psicologia.

Na Itália, segundo Soro (1999, p.19-25), Giuseppe Sergi fundou em 1889 o primeiro laboratório de psicologia experimental na Universidade de Roma e organizou o Congresso Internacional de Psicologia em Roma em 1905, que passou a ser considerado como o marco inicial do surgimento da psicologia na Itália, juntamente com a publicação da “*Rivista di psicologia*”, coordenada por Cesare Ferrari. Torino foi sede de muitos pesquisadores reconhecidos internacionalmente, apoiados na pesquisa antropológica do famoso experimentalista Cesare Lombroso, sendo criado em 1906 o “*Istituto di Psicologia Generale e Sperimentale*” na Universidade de Torino por Federico Kiesow, vindo em 1894 do laboratório de Wundt, além do “*Istituto di Psicologia*” da Faculdade de Medicina de Roma também em 1906 por Sante De Sanctis e seu discípulo Mario Ponso e do “*Istituto di Psicologia*” da

Universidade Católica de Milão em 1919 pelo padre Agostino Gemelli, vindo da Universidade de Torino.

Mesmo no Brasil, segundo Pfromm Netto (1981, p.253-254), apesar de não existir nenhuma universidade até 1934, o primeiro laboratório teria surgido em 1899, no Rio de Janeiro, na instituição “Pedagogium”, por iniciativa de Joaquim Medeiros e Albuquerque. E em 1909 foi fundado outro num grupo escolar da cidade de Amparo, seguido em 1912 por mais um na Escola Normal da Praça da República em São Paulo, ambos por empenho de Clemente Quaglio, sendo que o psicólogo italiano Ugo Pizzoli reorganizou e ampliou o laboratório da Praça da República em 1914.

2.2. *Abrindo o leque de atuação*

Apesar da importância dos laboratórios na psicologia científica, o desenvolvimento da psicologia também foi marcado pela expansão em sub-áreas ou especializações. Segundo Nogueira (2002, p.26), as especializações representam o império da técnica, o reino dos experts, lugar dos membros de uma “elite” dotada de conhecimentos específicos que não teriam como ser possuídos por nenhum outro grupo ou pessoa da sociedade. Neste aspecto, a Psicologia possui certo diferencial em relação a outras ciências que partem de uma base comum, por exemplo, a engenharia com todos seus pré-requisitos matemáticos ou a medicina com sua base biológica, apresentando, desde sua instituição enquanto ciência autônoma, uma fragmentação em áreas que necessariamente não compartilham os mesmos suportes teóricos. Algumas áreas historicamente importantes na estruturação da própria psicologia como ciência foram a psicologia escolar, a psicologia clínica e a psicologia do trabalho. Como é opção temática deste trabalho, serão apresentados, de forma resumida, alguns aspectos históricos da psicologia escolar e, devido à influência na visão social da psicologia e se contrapondo à metodologia quantitativa, da psicologia clínica e da psicanálise. É preciso ressaltar também a importância da psicologia do trabalho na evolução da psicologia, mas, como não é este o escopo do trabalho, e por poder ser considerada, em termos de evolução e significância, como uma sub-área com características próximas à psicologia escolar, optou-se por não incluí-la nesta apresentação.

2.2.a. Psicologia Escolar

Fagan (1992, p.236) aponta como outro fator que favoreceu o desenvolvimento, nos Estados Unidos, da psicologia, e principalmente da psicologia escolar, as reformas sociais do

final do século XIX e início do século XX, muitas delas voltadas para as crianças, como a escolarização compulsória, as cortes juvenis, leis de trabalho infantil, a saúde mental, a orientação vocacional, o crescimento de instituições para o atendimento de crianças e uma matriz de esforços em direção aos cuidados das crianças. Muitas dessas reformas se relacionavam com a emergência dos serviços psicológicos na escola.

Depois de se estabelecer, houve muita diferenciação entre os países. Segundo Gonçalves (1999, p.43-44), a formação em psicologia escolar, principalmente a que toma a psicologia como base, pode ser: 1) específica já na graduação, enquanto sub-área ou especialização da psicologia, como na França; 2) não específica na graduação, porém voltada para a licenciatura, e exigindo experiência prática no ensino, como na Alemanha, Reino Unido, Bélgica, Holanda ou Noruega; 3) não específica, mas passando por pré-especialização ainda na graduação e posterior especialização, como no Brasil ou em Portugal; 4) não específica na graduação e posterior especialização em nível de pós-graduação, como Estados Unidos, Espanha ou Venezuela.

Apesar dos estudos de Saigh e Oakland (1989 apud GONÇALVES, 1999, p.46) afirmarem que a formação na Itália não era específica durante a graduação, desde 1995, através do Decreto do Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) de 17/07 publicado no G.U. 268 de 16/11, o “diploma de láurea” indica a área de formação, de modo semelhante ao francês. Outra afirmação que não foi confirmada na pesquisa foi sobre a ênfase médica observada na Itália, com destaque para a especialização em neurologia ou psiquiatria, baseando-se no primeiro estudo de abrangência internacional realizado pela UNESCO/IBE (1948 apud GONÇALVES, 1999, p.45), provavelmente devido aos primeiros cursos de psicologia terem sido autorizados em 1971 e muitas especializações, principalmente as da área de saúde, se realizarem junto à área médica.

2.2.b. Psicologia Clínica

Segundo Peterson (1996, p.2-3), durante a II Guerra Mundial, a função central do psicólogo clínico era a avaliação e a pesquisa, quando se desenvolveram muitos testes e análises estatísticas. Entretanto, no outro lado do campo de batalha e de modo até curioso, os alemães pararam de usar testes para recrutar os pilotos de seus aviões porque os generais prussianos, que dominavam o alto comando, queriam que seus filhos e sobrinhos recebessem a autorização direta para a força aérea, sem serem “prejudicados” por qualquer bateria de testes psicológicos.

Além disso, os psicólogos clínicos americanos ganharam reputação pela competência não apenas no diagnóstico como também ao auxiliar os psiquiatras na psicoterapia e no tratamento de traumas de batalha. Numa combinação única de condições pessoais e políticas, os psicólogos americanos saíram da guerra em grande número e altamente respeitados, tendo estabelecido um perfil favorável no atendimento em saúde como em nenhum outro país. Por exemplo, em 1946, quando o treinamento profissional do psicólogo era voltado para o tratamento de distúrbios pós-traumáticos, diante de 16 milhões de veteranos voltando da guerra e da necessidade de aumentar o pessoal de atendimento clínico, foi proposto para os “Veterans Administration” que estudantes em treinamento nas clínicas psicológicas fossem contratados em tempo parcial para avaliar os veteranos, além de serem treinados nas habilidades de sua profissão. Nesse contexto, os psicólogos clínicos contribuíram muito para colocar a psicoterapia nas firmes fundações da ciência do que qualquer outra disciplina.

2.2.c. Psicanálise

Não se pode negar a influência das guerras na evolução da ciência, mas não foi apenas esta contribuição que permitiu a evolução da psicologia, como pode ser encontrado até em tempos anteriores à guerra. Hornstein (1992, p.258-260) afirma que os psicólogos americanos sempre foram reconhecidos pelas estranhas habilidades de se adaptarem às tendências culturais tão rapidamente quanto elas emergiam. Quando, na década de 1920, tornou-se claro que o público achava a psicanálise irresistível, os psicólogos encontraram caminhos para acomodá-la. Como a psicanálise tornou-se menos ameaçadora, os psicólogos puderam noticiar que os dois campos compartilhavam muitas suposições básicas, como o comprometimento com o determinismo psíquico, a crença na importância vital das experiências infantis e uma visão otimista sobre as possibilidades de mudança. Entretanto, a não haveria nenhuma relação entre a psicologia e a ciência quanto ao método e suas variáveis controladas e contadas ao infinito. Deste ponto de vista, os esforços dos psicólogos, com seus equipamentos volumosos e pilhas de tabelas e gráficos, pareciam superficiais e altamente irrelevante para os objetivos da psicanálise. A solução óbvia, que só apareceu por volta de 1945, era que os próprios psicólogos deveriam determinar através de experimentos cuidadosamente controlados quais, se existissem, conceitos psicanalíticos realmente poderiam ser considerados válidos.

2.3. *A expansão a partir da década de 1960*

As conseqüências da guerra foram incontáveis e indetermináveis, causando inclusive uma modificação drástica, talvez jamais ocorrida de tal forma em toda história da humanidade, na forma de pensar. Neste momento de reorganização das estruturas sociais, diante da ampliação nas áreas de atuação e da demanda social pelos serviços psicológicos e do contexto pelo qual passava a universidade, que recebeu investimentos públicos para e pela valorização da ciência no período da Guerra Fria, a universidade se expandiu e os departamentos de psicologia acompanharam o crescimento.

2.3.a. *A expansão nos Estados Unidos*

McDonald (1997, p.22) aponta os períodos de 1960 a 1974 e a partir de 1986 como dois momentos de crescimento de formandos em psicologia nos Estados Unidos. Segundo McGovern (1992, p.14), o primeiro momento de expansão aconteceu a partir dos anos 1960, concomitantemente com o momento em que a universidade se voltou para a educação das massas, quando a universidade elitista, a universidade de concepção moderna, foi transformada num “*shopping center acadêmico*”, quando muitas universidades passaram a encarar os estudantes como consumidores. Rosenzweig (1984, p.880) aponta um crescimento de 80% nos membros da Associação Psicológica Americana (APA) de 1970 a 1980.

Segundo Peterson (1996, p.1), no segundo momento de crescimento, a psicologia profissional, ou aplicada, cresceu enormemente desde os anos 1980, quando o número de psicólogos licenciados aumentou em mais de 300%, alcançando, em 1995, quase 65.000 psicólogos habilitados para atuarem em um ou mais estado americano.

2.3.b. *A expansão no mundo*

O crescimento da psicologia não aconteceu somente nos Estados Unidos, mas, foi uma tendência mundial, favorecendo o surgimento em muitos países dos cursos de psicologia. Wilpert (2002, p.222), possibilitando identificar características das crises de legitimidade, de hegemonia e institucional, emenda que, em muitos países europeus, o final do século XX foi caracterizado pela crescente insatisfação com os cursos de educação superior, sendo sentida pela inadequação ao encarar os desafios da globalização, pela insegurança em relação à atenção diante das tecnologias da informação e do processo educacional. O suprimimento de resultados da

educação superior e as demandas do mercado de trabalho pareciam estar fora de balanço. Segundo Genovesi (2000, p.108), a universidade teria apenas aumentado os inscritos, sem transformar-se numa verdadeira universidade para todos. Ainda assim, segundo Schoor e Saarli (1995, p.VII), o interesse pela psicologia e a conseqüente expansão desta na Europa aconteceu durante as décadas de 1960 e 1970. E, segundo Lunt e Poortinga (1996, p.504), nenhuma disciplina acadêmica atraía mais estudantes na Inglaterra do que a psicologia.

Em muitos países, a psicologia só passou a ter curso de graduação universitária a partir da suposta crise pós-moderna, depois do fim da II Guerra Mundial. Por exemplo, a grande difusão da cultura psicológica entre a sociedade na Itália (SORO, 1999, p.47), aliada da Alemanha no Eixo, se deu nos anos 1960 e as primeiras faculdades de psicologia (Roma e Pádua) foram fundadas em 1971, tendo formado até o ano 2000 cerca de 40.000 psicólogos para uma população de 57,8 milhões de habitantes, perfazendo 0,69 psicólogos por mil habitantes (SARCHIELLI, 2001 apud TONZAR, 2003, p.38).

A Suécia, país invadido pela Alemanha durante a guerra e atualmente um dos países com maior relação entre psicólogos e população, tinha em 1980, segundo Rosenzweig (1984, p.878), 357 psicólogos inscritos na associação nacional para cada milhão de habitantes. Segundo Ghiglione (1998 apud TONZAR, 2003, p.38), apresentava em 1995 uma relação de 0,70 psicólogos para cada mil habitantes.

A Holanda, que também sofreu invasão alemã, apresenta a maior proporção de psicólogos em sua população, sendo um psicólogo para 850 habitantes, com mais de 20 mil psicólogos formados até 1993 e mais de seis mil inscritos na associação nacional, segundo van Drunen (1995, p.77), perfazendo uma relação de 1,17 psicólogos para cada mil habitantes (GHIGLIONE, 1998 apud TONZAR, 2003, p.38), com um desemprego de 8,7% em 1990 (VAN DRUNEN, 1995, p.88). Apesar de ter surgido em 1892, a psicologia só foi reconhecida como disciplina independente em 1941 e só se expandiu depois da guerra.

A Finlândia, outro também invadido, onde os cursos de psicologia iniciaram na década de 1950 (SAARI, 1995, p.23) e que, segundo Rosenzweig (1984, p.878), tinha 275 psicólogos inscritos na associação nacional em 1980.

2.3.c. A expansão no Brasil

No Brasil, segundo Pfromm Netto (1981, p.260), os primeiros cursos surgiram no final da década de 1950, anterior até a regulamentação da profissão de psicólogo (Lei nº4119/1962). Segundo Rocha Jr. (1999, p.4), a partir de 1969, houve uma corrida em direção à criação dos cursos de psicologia em razão da reforma universitária promulgada pelo governo militar, que permitiu um aumento expressivo no número de faculdades particulares. Outro momento de expansão, segundo Palma e Pinto (2005, p.31), aconteceu a partir da década de 1990, principalmente devido à privatização e à municipalização, quando comparando os dados de 2001 com os de 1991, ainda que menores do que a expansão do ensino superior, foi percebido um aumento no número de matriculados de 55%, de 98% no número de ingressantes e de 31% no número de concluintes, indicando grande evasão. Em relação aos dados de 2003, a psicologia era o décimo primeiro curso em número de matrículas, contando com 2,3% dos matriculados e 2,8% dos concluintes.

2.4. *Conseqüências da expansão*

Juntamente com a expansão, inegavelmente ligada à crise de legitimidade da universidade, surgiram questionamentos a partir de situações anteriormente não relevantes ou nem percebidas.

2.4.a. Especialização

Segundo Lunt e Poortinga (1996, p.504), quando os psicólogos cresceram em números, a disciplina cresceu em variedade e no escopo de seus domínios e aplicações. Por volta de 1965, segundo Ellis (1992, p.571-572), a atuação profissional dos psicólogos americanos tinha se tornado mais ampla, fazendo com que alguns psicólogos passassem a considerar a formação em programas profissionalizantes de escolas de psicologia, tanto em clínica quanto em outras áreas aplicadas, que não mantinham vínculo com a universidade. Nos anos de 1980, tentando reverter esta tendência, a universidade trouxe os estágios para os cursos de graduação. Ellis (1992, p.574) aponta que os estágios podem proporcionar aos estudantes melhor compreensão sobre o campo de trabalho, provavelmente melhorando a empregabilidade, além de dar a oportunidade de refletir sobre o plano de carreira.

Segundo Soro (1999, p.29), a primeira centena de especialistas italianos surgiu até o meio dos anos 1970 nas escolas, nos hospitais e em clínicas privadas com terapias psicanalíticas.

2.4.b. Diversidade

A diversidade foi outro aspecto que surgiu a partir da expansão. Segundo Bluestone, Stokes e Kuba (1996, p.394), a importância de treinar estudantes para serem sensíveis e abertos intelectualmente às diferenças individuais e culturais tem sido enfatizada no campo da psicologia desde a Conferência de Vail em 1973. Segundo Roysircar (2004, p.660-662), é necessário examinar as relações entre os valores e as orientações teóricas do profissional, caso contrário ele poderá se encontrar numa posição de desvalorizar as apresentações de clientes com diferentes referenciais culturais. Para minimizar a possibilidade desse tipo de ocorrência, é sugerido o exame da defensividade do terapeuta, que se apóia em cinco princípios: 1) contra-transferência inter-étnica; 2) erros de avaliação (ansiedade e intelectualização podem encobrir a curiosidade do terapeuta sobre o repertório cultural do cliente); 3) abertura para as diferenças individuais; 4) consciência sobre atitudes e privilégios da identidade racial branca; 5) ferramentas para a auto-avaliação cultural. A auto-avaliação cultural deve possibilitar que cada estudante explore seguramente e expanda o conhecimento sobre os próprios conceitos, valores e preconceitos culturais (repertório cultural, como as artes, a história, as tradições espirituais e religiosas, as práticas culturais, o sentido da beleza, as atribuições de gênero, as identidades sexuais, as famílias de origem e genealogias, os níveis de status socioeconômico, a educação e as atitudes frente aos excepcionais e aos idosos, etc.); o conhecimento sobre as visões de mundo de outras culturas; e o conhecimento sobre as respostas das relações entre pessoas culturalmente diferentes, possibilitando administrar eficiente e construtivamente as relações pessoais com pessoas de diferentes repertórios culturais.

2.4.c. Ética

Foi nesse momento que, segundo Wefel e Kitchener (1992, p.179), os psicólogos redescobriram a ética profissional, quando o renascimento da atenção aos princípios éticos foi promovido tanto pela rápida expansão na literatura sobre comportamento moral quanto pela documentação de grosseiros comportamentos antiéticos por psicólogos nas salas de terapia e na universidade. Para Del Prette (2003, p.293), ao refletir sobre o papel político do psicólogo escolar, embasado em tendências internacionais, afirma que a questão ética deve ser abordada a partir de uma análise filosófica e epistemológica, permitindo extrair diretrizes essenciais para a formação e a atuação do psicólogo.

Segundo Kitchener (1992, p.191-194), é obrigação institucional orientar quando os estudantes apresentam comportamentos antiéticos ou antiprofissionais. Um grande problema na educação profissional é que nem todos os estudantes entram na graduação com a mesma compreensão do que seja eticamente aceitável ou mesmo que estejam prontos para atuar eticamente. Além disso, o que se percebe é que, como participantes numa instituição na qual de muitas maneiras limitam suas alternativas, os estudantes não são totalmente autônomos. Quando entram na instituição, implicitamente aceitam as obrigações éticas de seguir as regras universitárias. Para nivelar o aprendizado, a política de autorização da APA exige que os estudantes tenham instrução em ética. Entretanto, não há exigências sobre autorização para que os programas de psicologia ofereçam um curso sobre ética. Dessa forma, o treinamento de profissionais éticos vai além do currículo para uma única classe e precisa ser responsabilidade de toda a faculdade.

2.4.d. Regulamentação

Nos Estados Unidos, o Estado de Missouri, segundo Benjamin (2001, p.737), foi o último a aprovar uma lei para regulamentar a atuação dos psicólogos em 28 de julho de 1977. Contudo, a determinação do que seria necessário para a obtenção da licença era um problema. Como proposta da “National Commission on Education and Credentialing in Psychology”, foi solicitado a APA que definisse o que distinguia as práticas psicológicas das não-psicológicas, ficando conhecido como “sistema de designação”. O relatório do comitê de orientação foi publicado em 1978 e recomendava um currículo comum (Wellner, 1978, p.38 apud BENJAMIN, 2001, p.737), com formação abrangente e calcada na ciência. Entretanto, Klein (1996, p.216) aponta para uma lacuna nos padrões acadêmicos nacionais da psicologia, pois os psicólogos americanos são licenciados apenas no título e não para realizarem qualquer procedimento, embora tenha havido esforços para padronizar o treinamento dos psicólogos. Atualmente, o Estado regula o título, mas não existe nenhum padrão nacional de educação. Desse modo, os psicólogos não podem afirmar que sejam um recurso homogêneo no cuidado de pacientes. Realmente não há nenhum padrão nacional e aqueles oferecidos como sendo, são incrivelmente reduzidos e restritos aos programas profissionais.

Lunt (1995, p.152) aponta que, como conseqüência do aumento na demanda da população por melhores serviços, a psicologia, que se profissionalizou no final da década de

1940, principalmente a partir da seleção de soldados para combaterem na guerra, passou a ter um controle profissional (“chartered status”) sobre a atuação profissional em 1987. Segundo Friedlmayer e Rössler (1995, p.165), a profissão de psicólogo na Áustria foi regulamentada em janeiro de 1991.

Na Itália, segundo Leozappa (2003, p.57), a psicologia se coloca no regime tradicional de profissões nas quais é preciso um Exame de Estado, após a conclusão da graduação, e a inscrição na relação de profissionais regida pela sentença da Corte Constitucional n°17/1976, sendo que a profissão de psicólogo foi normatizada pela sentença da Corte Constitucional n°412/1995. A Itália já apresentava a orientação para a formação voltada para a especialização com uma formação em cinco anos, sendo o biênio inicial propedêutico, com nove disciplinas anuais, e o triênio final articulado em quatro sub-áreas³⁰, com oito disciplinas anuais em cada área e cinco optativas. Concluída a formação, o diploma seria em função da sub-área escolhida (Decreto MURST de 17/07/1995).

A partir do DM n°509/99, as orientações curriculares foram alteradas e o DM de 04/08/2000, publicado no Diário Oficial em 19/10/2000 n°245, instituiu a determinação das classes de láurea, atribuindo a classe 34 para a psicologia, onde são determinados e quantificados os objetivos formativos, indicando 118 CFU dos 180 necessários para a formação. O DM de 24/11/2000, publicado no Diário Oficial em 23/01/2000 n°18, instituiu a láurea especialística como classe 58/S, indicando 198 CFU dos 300 necessários para a formação. O Decreto n°328 de 05/06/2001 indicou os requisitos para a admissão ao Exame de Estado, orientando a inscrição na relação de profissionais, disciplinando as atividades profissionais, inclusive de psicólogo (Título II e capítulo X).

No Brasil, segundo Pfromm Netto (1981, p.260), a regulamentação da profissão de psicólogo ocorreu com a promulgação da Lei n°4119 em 1962. E de modo semelhante aos Estados Unidos, porém com um caráter disciplinador ainda mais forte, o currículo também foi alvo de regulamentação. O primeiro currículo oficial foi fixado pelo Conselho Federal de Educação em 1963. As atuais diretrizes curriculares foram homologadas em abril de 2004 através do Parecer do Conselho Nacional da Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n°062/2004.

³⁰ 1) psicologia geral e experimental; 2) psicologia do desenvolvimento e da educação; 3) psicologia clínica e de comunidade; 4) psicologia do trabalho e das organizações.

Considerando as Diretrizes Curriculares mais recentes, o Parecer CNE/CES nº583/2001 indicou como orientação para a elaboração das diretrizes curriculares, em seu quarto princípio, o incentivo a uma “sólida formação geral”, acrescentando ainda no mesmo parágrafo a permissão a variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa. Foi proposto no item 2 desse parecer que as diretrizes deveriam contemplar: a)um perfil profissional conforme o projeto pedagógico do curso, b)competências/habilidades/attitudes; c)habilitações e ênfases; d)conteúdos curriculares; e)organização do curso; f)estágios e atividades complementares; e g)acompanhamento e avaliação. O Parecer CNE/CES nº776/2001 praticamente reproduz o Parecer CNE/CES nº583/2001, acrescentando um oitavo princípio que inclui “orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas”

O Parecer CNE/CES nº1314/2001, especificamente voltado para a graduação em psicologia, aponta como um de seus princípios gerais a “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão”, que pode ser associado a uma formação generalista. Contudo, vai além, indicando como perfis profissionais (artigo 5º) a formação em: 1)Bacharel em psicologia, voltado mais para a pesquisa; 2)Professor em psicologia, voltado mais para o ensino; e 3)Formação do Psicólogo, voltado mais para a atuação profissional. O parecer associa cada perfil profissional ao domínio dos conhecimentos articulados em torno de eixos estruturantes e para o perfil de “Formação do Psicólogo” inclui “ênfases curriculares de aprofundamento” devido à diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional. No artigo 7º, indica um “núcleo comum da formação em psicologia” que serviria para estabelecer uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

O Parecer CNE/CES nº072/2002 foi uma de retificação do Parecer CNE/CES nº1314/2001 que apenas simplificou as competências gerais em relação ao parecer anterior. Vale ressaltar que esses pareceres apontam a “necessidade de uma formação que desenvolva um forte compromisso com uma perspectiva científica e com o exercício da cidadania” e “um equilíbrio entre a formação básica e a profissionalizante”, onde as ênfases não devem ser entendidas como o estabelecimento de especializações prematuras. Entretanto, havia discussões

entre dois grupos distintos: um que concordava com o parecer e outra que discordava, apontando para a escolha de uma terminalidade única, isto é, pela não diferenciação dos perfis formativos, oferecendo uma formação abrangente e pluralista, fundamentada em pilares epistemológicos e teóricos visando à consolidação de práticas profissionais comprometidas com a realidade sócio-cultural. Percebe-se em ambos os grupos a relevância dada à formação generalista, voltada para o exercício da cidadania e pela não preponderância da formação voltada exclusivamente à profissionalização. Diante da reação contrária por parte das entidades e associações representativas dos psicólogos e o parecer foi devolvido.

O Parecer CNE/CES nº062/2004 foi o resultado alcançado pelo Fórum Nacional das Entidades em Psicologia, apresentando uma proposta que, além de superar as principais divergências e respeitar grande parte dos documentos anteriores, contemplou uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação. Considerando a complexidade do campo, as diretrizes definiram eixos estruturantes ao redor dos quais os cursos de psicologia deveriam se articular para garantir a identidade do curso de psicologia no país através de um núcleo comum que assegurasse uma base homogênea para a formação. Além da identidade nacional do curso, deveria ser buscada a capacitação para apreender a lidar com os conhecimentos da área, acentuando a dimensão social e ética da profissão e o respeito aos diferentes fenômenos pessoais, grupais e culturais. Nesse contexto, as ênfases deveriam ser suficientemente abrangentes para não constituírem especializações, mas para assegurar o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais, atendendo à abertura proposta pela nova LDB, sendo que cada curso precisaria possibilitar aos estudantes a formação em pelo menos duas ênfases curriculares. O parecer se encerra apontando a intenção de formar um profissional competente que, atuando eticamente, seja capaz de colaborar de forma criativa para o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido, sendo aprovado em 19 de fevereiro de 2004.

2.4.e. Formação

Até como consequência da regulamentação, a formação passou a ser legalmente controlada. Não que não existissem discussões antes, mas a formação ganhou um aspecto

geralmente orientador e freqüentemente controlador. Segundo McGovern (1992, p.15), as reformas curriculares refletem reformas sociais mais amplas, percebidas através das transformações na base do conhecimento e na prática das disciplinas das instituições de ensino superior. Desde a década de 1970, as propostas para reforma curricular, tanto através de estudos empíricos como de recomendações produzidas em congressos da categoria, estaria sendo apoiada pela APA.

Por exemplo, nos Estados Unidos, o currículo comum (Wellner, 1978, p.38 apud BENJAMIN, 2001, p.737), recomendado pelo relatório do comitê de orientação publicado em 1978, deveria promover a ética e os padrões científicos e profissionais, desenvolvendo conhecimentos sobre psicométrica, estatística, projetos de pesquisa e metodologias. Além dessas características básicas, os estudantes também deveriam demonstrar competência em: 1) bases biológicas do comportamento; 2) bases cognitivo-afetivas do comportamento; 3) bases sociais do comportamento; 4) diferenças individuais; e 5) história e sistemas da psicologia. Mann (1982, p.10-12), ao analisar o currículo e o contexto da psicologia, aponta seis orientações para o ensino de psicologia: 1) psicologia como ciência; 2) psicologia como campo de aplicação; 3) psicologia como profissão de ajuda; 4) psicologia como um facilitador do desenvolvimento; 5) psicologia como sabedoria humana; e 6) psicologia como paradigma.

Na Europa, a influência da Comunidade Européia, que pretende formar uma área integrada de ensino superior, promovendo a “Europa do Conhecimento”, tem se refletido praticamente em todos os países membros e a Associação dos Psicólogos da Federação Européia (EFPA), colaborou com o projeto EuroPsyT, desenvolvido entre abril de 1999 e abril de 2001, que buscou uma base para um futuro diploma europeu em psicologia (EFPA, 2003, p.291-293). Quanto à formação, é adotada a opção generalista integral pela APA e inicial (três anos) pela EFPA, seguida de dois anos para especialização e um ano para supervisão.

Considerando o Brasil, segundo Rocha Jr. (1999, p.4), os psicólogos sempre se mostraram preocupados com a própria formação, como pode ser notado em dois momentos de grandes transformações: o primeiro, entre 1970 e 1980, com a tentativa de se reestruturar o currículo mínimo imposto pela reorganização educacional através da lei nº5540 de 28/11/68, promulgada durante o regime militar, que foi frustrada devido a grande oposição de profissionais e estudantes dos cursos de psicologia do Brasil inteiro, e acabou não passando de um "acréscimo" de disciplinas; e o segundo, no período entre 1991 e 1999, quando as discussões

pareciam mais fundamentadas e capazes de unir os profissionais em torno da formação profissional.

Rocha Jr. (1999, p.5) aponta o "Encontro de Serra Negra" em 1992, onde, além de amadurecer algumas idéias, ofereceu, como preparação do Congresso Regional Constituinte, sete princípios norteadores para a formação acadêmica que deveriam desenvolver: 1) a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e com a qualidade de vida; 2) a atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção tecno-científica; 3) o compromisso de ação profissional cotidiana, baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanentes destes fundamentos; 4) o sentido de universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; 5) a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno e cada agência formadora ao contexto regional; 6) uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; 7) práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para a avaliação permanente do processo de formação.

Diante desses princípios, fica evidenciada a evolução entre os dois momentos, visível através da postura social (1, 5, 6) crítica (1, 2) e ética (1, 3) tanto diante da produção do conhecimento (2, 4, 5) como da profissionalização (3, 5) e da própria formação (2, 3, 5, 7). Ainda assim, ou por terem sido princípios planejados, porém não facilmente implantáveis, Noronha (2003, p.161) aponta para “banalização” da preparação do psicólogo, uma vez que se multiplicaram os cursos de psicologia e o número de profissionais, mas não se garantiu mais a competência.

2.5. *A influência da psicologia norte-americana*

A grande influência norte-americana na psicologia pode ser percebida praticamente desde seu surgimento, geralmente partindo de conceitos vindos de outros países, na maioria das vezes europeus, adaptando-os e ampliando-os através de um desenvolvimento mais pragmático. Segundo Soro (1999, p.76), foram os motivos técnico-empíricos e as formas de aplicação que, na França, na Alemanha e acima de tudo nos Estados Unidos, permitiram a ligação entre o tecido cultural e a forma de viver, resultando num efeito decisivo para o desenvolvimento da

psicologia. Gonçalves (1999, p.44) afirma que a psicologia escolar americana é considerada um parâmetro importante, já que seu desenvolvimento é um dos mais altos do mundo.

Em nenhum outro país as condições foram tão favoráveis e tão bem aproveitadas para o desenvolvimento da psicologia, sejam por oportunidades aproveitadas através da inserção em diferentes campos, seja pela inibitória interferência política. Por exemplo, no Brasil, a inexistência de ambiente universitário para pesquisas e o golpe militar de 1964 atrapalharam o desenvolvimento. De modo similar, na Itália, o isolamento cultural imposto pelo Fascismo no período entre guerras inibiu totalmente o desenvolvimento da psicologia, forçando posteriormente a colonização cultural através dos modelos americanos de pesquisa psicológica (SORO, 1999, p.75), como também aconteceu no Brasil.

E, nos países que sofreram mais diretamente o impacto da guerra, como, por exemplo, França, Inglaterra ou Alemanha, onde as baixas militares foram mais prolongadas e proporcionalmente mais intensas, a preocupação política estava voltada para a reconstrução física e social desses países, sendo criadas condições sociais voltadas para o atendimento de toda a população através do Estado de Bem Estar Social, não focando o problema nos indivíduos. Portanto, diante de preocupações diferenciadas, as condições não foram as mesmas, nem para o desenvolvimento da ciência e ainda menos para o da psicologia.

2.5.a. Justificativas para a influência

Rosenzweig (1984, p.877) aponta quatro razões para a psicologia americana ocupar um lugar de destaque na psicologia mundial, principalmente depois da II Guerra Mundial: 1) a quantidade de membros da APA é quase igual a soma das outras 43 associações de psicólogos no resto do mundo; 2) os periódicos americanos são lidos no mundo inteiro e recebem artigos de muitos países; 3) o status profissional está bem estabelecido legalmente e é melhor do que na maioria dos outros países; e 4) a psicologia americana tem a maior proporção de membros na academia e trabalhando com pesquisa do que em outros países, e a quantidade de psicólogos com grau de doutorado é provavelmente maior do que qualquer outro país. Segundo Peterson (1996, p.1), os Estados Unidos é o único país no mundo que tem uma grande profissionalização em nível de doutorado na psicologia, enquanto que a educação para a prática profissional nos outros países é tipicamente em nível de mestrado. E, mesmo considerando que a psicologia seja

ativa como ciência na maioria dos países culturalmente avançados, assim como toda a ciência, ela também é muito maior do que em qualquer outro lugar.

Peterson (1991, p.422) aponta o forte componente utilitário da psicologia americana desde seu surgimento: a primeira clínica psicológica foi fundada nos Estados Unidos; os testes psicológicos, inventados originalmente na Bélgica e na França, através de um movimento para a testagem e avaliação mais gerais, tornando-se predominantemente uma invenção americana; os primeiros estudos sobre tempo-e-movimento da indústria foram feitos por psicólogos americanos, assim como os primeiros estudos sobre o moral dos trabalhadores; a psicanálise como profissão se enraizou mais firmemente e cresceu mais profusamente nos Estados Unidos do que na Europa. Através da história, nas escolas, nos ambientes voltados para a saúde mental, nas casernas e quartéis, nos locais de trabalho, os psicólogos americanos pressionaram as aplicações da psicologia para seu futuro. Segundo Serbena e Raffaelli (2003, p.33), a APA talvez seja a mais influente associação científica e profissional do campo psicológico no mundo.

2.5.b. Reflexo da influência no Brasil

Tomando o Brasil como um país representativo dos países periféricos para refletir sobre a influência norte-americana, percebe-se um adensamento no interesse pela psicologia mais tardio do que o americano, apesar do primeiro laboratório ter surgido em 1899. Mesmo diante do interesse inicial, parece não ter havido condições suficientes para o desenvolvimento de uma psicologia voltada para as necessidades brasileiras a partir de características específicas do país, e assim, diante de uma maior tradição e da suposta superioridade norte-americana, exatamente no momento que toda a universidade se expandia apoiada nas pesquisas orientadas para os avanços tecnológicos e o conhecimento se fragmentava através das especializações, os modelos importados acabaram virando o padrão de referência. No caso específico brasileiro, a inexistência de universidades até 1934, a fundação Associação Brasileira dos Psicólogos em 1954 no Rio de Janeiro (ROCHA JR., 1999, p.3) e a regulamentação da profissão em 1962 contribuíram para o destino da psicologia e seu desenvolvimento no país.

Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.211-212), ampliando a interpretação para o contexto nacional, apontam o modo como as universidades, por serem centros de excelência de formação, foram categoricamente atingidas durante o período do governo militar, influenciado por ditames norte-americanos. A reorganização educacional através da lei nº5540 de 28/11/68

possibilitou o “patrulhamento” dos conteúdos ensinados nas universidades durante o período que, associado às grandes mudanças na organização e funcionamento das universidades, numa tentativa de moldá-las como universidade de massa americana, com a departamentalização dos cursos e a matrícula por disciplinas, além da nomeação de reitores e vice-reitores pelos governadores, comprometia a criticidade da pesquisa científica. Diante da vivência de uma universidade despolitizada que, via de regra, não possui senso crítico, nem do momento histórico nem das ciências referidas na formação, a concepção de ciência adotada pela “psicologia brasileira” assumiu o modelo biológico, fazendo uma analogia acrítica (a-histórica) entre o meio natural e o meio social ao qual o homem teria de ajustar-se da melhor maneira possível para conseguir sobreviver enquanto sujeito.

Nas instituições, segundo Rocha Jr. (1999, p.3-6), a prática da psicologia também estava voltada para a doença mental e para o ajustamento educacional, porém, com o golpe militar de 1964 e a instalação de um regime repressivo no país, o avanço da psicologia e suas conquistas foram retardadas. Foram impostas alterações nos currículos pelo Ministério da Educação, aparentemente sutis e baseadas na valorização de disciplinas das Ciências Biológicas em detrimento daquelas vinculadas às Ciências Humanas, especialmente Filosofia e Sociologia. Tais alterações praticamente subordinaram a psicologia às concepções e modelos científicos americanos, além de restringir o desenvolvimento da psicologia social, uma vez que esta não interessava ao governo devido a um possível desenvolvimento da reflexão e, principalmente, da crítica, supostamente associadas aos “comunistas” que queriam atrapalhar o crescimento do país.

A influência americana pode ser percebida na estrutura do curso e na postura científica. Por exemplo, considerando as discussões ocorridas no Congresso Regional Constituinte, realizado em maio de 1994, suas principais orientações refletem posturas americanas: 1) a formação deverá ser básica e consistente, mantendo a concepção do psicólogo generalista e abrangendo as variadas abordagens psicológicas e áreas de atuação; 2) a formação deve estar voltada para desenvolver a postura científica e produção de conhecimento, encarando a psicologia como algo não acabado e respeitando a interdisciplinaridade com outras áreas.

2.5.c. Reflexo da influência na Europa

A associação entre a psicologia e a ciência foi fundamental para o desenvolvimento desta e, apoiada pelo pragmatismo e pela emergência econômica que alavancava pesquisas em todas as áreas de conhecimento, o modo americano de encarar a psicologia tornou-se referencial mundial, tanto para os países que fundaram laboratórios de psicologia científica quanto para os que, por um motivo ou por outro, tiveram acesso tardio ao conhecimento psicológico produzido pelo padrão de ciência norte-americano.

Lunt e Poortinga (1996, p.504), ao comentarem sobre a condição da psicologia na Europa, indicam que, embora a expansão da psicologia fosse mundial, os jornais e livros publicados nos Estados Unidos continuavam a proporcionar a imagem predominante da psicologia. Uma importante medida do sucesso para um pesquisador em qualquer país é o número de publicações nestes jornais porque são os que apresentam maior taxa de impacto.

Reforçando essa afirmação, Newstead e Makinen (1997, p.5) afirmam que muitas semelhanças vêm do uso dos mesmos livros-texto, geralmente norte-americanos, sendo o mais citado numa pesquisa realizada na Europa o livro-texto “Introduction to Psychology” de Atkinson, Atkinson, Smith e Bem, publicado em 1993, um livro excelente, mas que proporciona uma perspectiva predominantemente da psicologia americana.

2.5.d. Reflexo da influência na Itália

Considerando a Itália como representante dos países centrais, é percebido de modo geral que, mesmo quando houve algum interesse inicial, surgiram obstáculos para o pleno desenvolvimento da psicologia, que passou a ser socialmente mais exigida principalmente depois da II Guerra Mundial. Segundo Soro (1999, p.28-38), a psicologia, durante os anos de 1910 e 1943, entrou em decadência, afastando-se do processo fecundo de interação e troca de conhecimentos que possibilitaria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, devido à polêmica idealista e espiritualista contra a evolução do materialismo italiano e pelo Fascismo, desfavorável às ciências naturais, que impôs o isolamento cultural diante das grandes nações democráticas, como França, Inglaterra e Estados Unidos.

Houve um breve período de renascimento entre 1943 e a metade dos anos 1960, mas poucos estudiosos de relevo reobtiveram ou viram confirmada a oportunidade de ensinar e de pesquisar, apesar das primeiras aplicações sociais relevantes aparecerem através da escola média

e da orientação de jovens em idade escolar. A partir do meio da década de 1970, houve um período de internacionalização, porém, o desenvolvimento foi limitado pela dependência da experiência e da cultura já elaboradas no mundo anglo-saxão e norte-americano, realinhando a tradição de pesquisa italiana ao que de melhor acontecia no mundo. Entretanto, sentiu-se a ausência da elaboração de uma cultura psicológica italiana, gerando problemas como uma resposta superdimensionada às necessidades da sociedade, com mais estudantes do que postos de trabalho, mais terapeutas do que pacientes e mais livros do que leitores. Segundo Luccio (1999, p.90-95), reconhecendo a história atormentada da psicologia na Itália, escrever um artigo em italiano é condená-lo a um convento de clausura, sendo que a presença de pesquisas italianas em âmbito internacional é relativamente recente e seguramente posterior aos anos 1970.

3. Finalmente, a formação em psicologia

Segundo Chauí (1980 apud SANTOS, 2001, p.10), “a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica”. Além disso, a formação, segundo Santos (2001, p.11) é “prática, ação, um projeto ou o campo das potencialidades nas quais se realizam as aspirações humanas”. Portanto, ao pensar a formação em psicologia, é mister considerar tanto as aspirações humanas quanto o campo teórico além do contexto histórico. Para isso, segundo Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.208), é necessário estudar a psicologia de uma perspectiva histórica, ou seja, a partir do ponto de vista que apreende a ciência psicológica como uma prática social e que entende serem os seus fundamentos, históricos e filosóficos, intimamente ligados à própria forma de o homem viver e se expressar na sociedade. Diante da influência da perspectiva histórica nas aspirações humanas, uma tentativa de apreciação inicial desta se faz mais premente.

3.1. A perspectiva histórica americana

McGovern (1992, p.14) divide a história do currículo da psicologia em três momentos:

1)de 1636 a 1870, quando os cursos de estudo eram relativamente padronizados e voltados para identificar os membros da classe de pessoas educadas, não havendo tanta fragmentação nem formação específica por áreas do conhecimento, quando a psicologia ainda estava subordinada à filosofia;

2)de 1870 a 1960, quando a universidade se tornou uma instituição de serviço público, na qual os novos conhecimentos tinham caráter utilitário, voltados para treinar as novas

populações de estudantes para a vida profissional. Foi nesse período, quando a psicologia científica chegou aos Estados Unidos, que se definiu o domínio da nova psicologia para diferenciá-la dos chamados pseudo-psicólogos, como frenologistas, curandeiros psíquicos e espiritualistas (COON, 1992 apud BENJAMIN, 2001, p.735). Além disso, foi quando surgiu a preocupação com a formação, podendo ser percebida quando, segundo Benjamin (2001, p.736), a seção clínica da APA em 1918 convidou psicólogos para contribuir com idéias sobre o treinamento de psicólogos que trabalhariam em clínicas, empresas e escolas. Entretanto, o problema dos padrões nacionais não recebeu muita atenção até o começo dos anos 1930 com a Grande Depressão e a onda de imigrantes, incluindo muitos psicólogos alemães e austríacos, causando escassez de trabalho para os psicólogos americanos nas universidades. Até 1950, o número de diferentes cursos de graduação em psicologia era relativamente pequeno, significando que os graduandos eram obrigados a fazer um certo número de cursos comuns durante o período de formação, geralmente em quatro ou cinco anos;

3)após 1960, quando a intensidade das pesquisas na universidade aumentou e foram criados os programas de especialização em resposta às crescentes e complexas expectativas sociais, além do acesso quase universal ao ensino superior, passando a universidade a ser chamada de “*shopping center acadêmico*”.

McGovern (1992, p.15), em relação às duas etapas iniciais, aponta três fatores que inicialmente afetaram praticamente todos os currículos de psicologia: 1) o conflito entre religião e ciência; 2) novos conhecimentos e a transformação científica; e 3) conhecimento aplicado e especializado. Considerando a evolução dos currículos após a II Guerra Mundial, podem ser consideradas praticamente cinco propostas de currículos apresentados em diferentes momentos por grupos de estudo, forças de trabalho ou painéis de especialistas.

3.1.a. Contribuições da Psicologia e a Conferência de Boulder (1949)

Em 1947, o presidente da Universidade de Harvard subvencionou o estudo (GREGG ET AL., 1947 apud MCGOVERN, 1992, p.27) para se informar sobre as potenciais contribuições da psicologia na educação superior, reconhecendo a crescente popularidade desta entre os estudantes e o público em geral, sendo que matemática, ciências naturais da vida e ciências sociais foram consideradas como co-requisitos essenciais para o curso de introdução à psicologia, quando os cursos de psicologia, ainda não específica como campo de maior interesse

(“*major*”), foram considerados adequados para os estudos pré-profissionais de medicina, administração de empresas, engenharia, pedagogia, sociologia, religião e governo.

Quase que paralelamente a esse momento, em relação mais especificamente à formação do psicólogo, Benjamin (2001, p.737) aponta para o primeiro esforço de criação de um modelo de treinamento para psicólogos que aconteceu no final do verão de 1949 na Conferência de Boulder (Colorado), em resposta à solicitação do recentemente fundado “National Institute of Mental Health” e que prometia suporte financeiro de longo prazo para os departamentos de psicologia das universidades que oferecessem treinamento em psicologia clínica (BAKER, BENJAMIN, 2000 apud BENJAMIN, 2001, p.737) diante da pressão por serviços de saúde mental do pós-guerra, sendo considerada a primeira tentativa americana para a padronização do currículo da graduação em psicologia.

Segundo Rayburn e Davison (2002, p.265), o modelo cientista-praticante, também conhecido como “modelo de Boulder”, emergiu no pós-guerra como o modelo predominante para a educação e treinamento de psicólogos clínicos. As justificativas para esse modelo seriam sua filosofia supõe que psicólogos clínicos devam ser inicialmente formados como cientistas e posteriormente como profissionais praticantes. Esse modelo foi uma tentativa de encontrar semelhanças no programa para o treinamento do psicólogo clínico, mas não para os experimentalistas ou desenvolvimentistas ou de outros campos. Um dos capítulos do relatório da conferência divulgou explicitamente um currículo comum, mas tendo o cuidado de apontar que era um currículo para o treinamento de psicólogos clínicos e não para a psicologia geral, devendo cobrir as áreas de fisiologia humana, teorias da personalidade, psicologia do desenvolvimento, relações sociais, psicopatologia técnicas clínicas relacionadas.

3.1.b. Conferências de Cornell (1951) e de Miami Beach (1958)

No que ficou conhecido como a Conferência de Cornell, que aconteceu em 1951 (BUXTON ET AL., 1952 apud BREWER, 1993, p.161-162), um grupo de seis psicólogos das Universidades de Cornell, Maryland, Michigan, Vanderbilt e Yale se reuniram para determinar os objetivos, examinar o conteúdo e apreciar os resultados da instrução dada nos cursos de psicologia (BUXTON ET AL., 1952 apud MCGOVERN, 1992, p.27-28).

Os objetivos identificados foram: 1)desenvolvimento intelectual e educação liberal, 2)conhecimentos psicológicos, através de pesquisas, da reflexão sobre os maiores problemas e

contribuições da psicologia, e de integrações teóricas; 3)crescimento pessoal e reflexão sobre problemas de ajustamento; e 4)incentivo ao desenvolvimento de atitudes desejáveis e hábitos de pensamento, como a curiosidade intelectual, o respeito pelos outros e o sentimento de responsabilidade social. Foram enfatizados: 1)o conhecimento, através de problemas, fatos, princípios e cientificidade; 2)os hábitos de pensamento, através da observação, do pensamento quantitativo e de causas múltiplas; e 3)os valores e atitudes, através do conhecimento como valor e da responsabilidade como atitude.

O currículo recomendado tinha cinco elementos: 1)curso introdutório, com ênfase nos conteúdos científicos e não em aplicações práticas; 2)curso elementares de interesses especiais, que seriam eletivos; 3)curso comuns, como percepção, motivação, pensamento e linguagem, habilidades e estatística; 4)curso avançados especializados, como os de aprendizagem, comparativos, fisiológicos e interdisciplinares; e 5)curso integrativos, como os de história, de sistemas psicológicos e de personalidade. Em relação à educação liberal, um trecho do relatório pode ser significativo: “um currículo de graduação expressivamente liberal é um baluarte contra o desenvolvimento do grupo de limitados artesões psicológicos e comerciantes” (BUXTON ET AL., 1952, p.52 apud MCGOVERN, 1988, p.110)

Segundo Benjamin (2001, p.737), depois da Conferência de Boulder até 1958, as questões sobre os padrões educacionais emergiram em todos os campos, incluindo a Conferência de Thayer (CUTTTS, 1955 apud BENJAMIN, 2001, p.737) em 1952, que estabeleceu a guia para a psicologia escolar. Em 1958, financiada pelo “Education and Training Board” da APA, aconteceu a Conferência sobre a Educação da Graduação de psicologia em Miami Beach (Florida) de 30 de novembro a 7 de dezembro, comemorando os 75 anos da fundação do curso de psicologia na América, focando todo o campo da graduação e não apenas em especialidades (ROE ET AL., 1959, p.2 apud BENJAMIN, 2001, p.737). As duas conclusões que surgiram foram: 1)existe um currículo comum; 2)não se deve especificá-lo para não desencorajar inovações imaginativas no treinamento dos graduandos.

3.1.c. Interesses vocacionais, Conferência de Vail (1977) e o sistema de designação

Já na época do “*shopping center acadêmico*”, surge a valorização da formação profissionalizante em decorrência da massificação do ensino superior. Em 1960, psicólogos das Universidades de Michigan, Oberlin, Northwestern, Oregon e Bethany se reuniram para

desenvolver o currículo de graduação em psicologia (MCKEACHIE, MILHOLLAND, 1961 apud MCGOVERN, 1992, p.28-29), ao serem confrontados com o aumento de estudantes entrando na graduação e com grupos heterogêneos de estudantes com interesses vocacionais, reafirmaram a psicologia como uma disciplina da educação liberal, voltada para a preparação dos estudantes como cidadãos e aprendizes durante toda a vida e não apenas treinados individualmente para a profissão. Foram apresentados três modelos de currículo que diferiam quanto à estrutura e baseados em: 1)bloco inicial contendo curso introdutório, estatística e métodos experimentais; 2)cursos eletivos voltados para interesses especiais; 3)cursos comuns, como aprendizagem, social, personalidade e princípios de testes psicológicos; 4)cursos vocacionalmente orientados; e 5)cursos integrativos, como história e sistemas da psicologia. Ainda havia recomendação quanto à educação liberal “diante da história da educação americana, da tradição da educação geral, dos cidadãos que devem conhecer e entender sua cultura e a de seus vizinhos para votarem e agirem responsavelmente” (MCKEACHIE, MILHOLLAND, 1961, p.31 apud MCGOVERN, 1988, p.110).

Brewer (1993, p.164), ao analisar outro relatório da época voltado para o currículo da psicologia, aponta para o relatório de Kulik em 1973 que não recomendou um modelo de currículo, mas descreveu uma crescente diversidade de programas de graduação em psicologia, aconselhando que programas orientados vocacionalmente seriam mais apropriados do que o tradicional currículo baseado na educação liberal, alegando que “os objetivos diversos dos estudantes nos cursos de psicologia sugerem que o pluralismo possa ser um conceito apreciável no projeto dos programas de psicologia” (KULIK, 1993, p.202 apud MCGOVERN, 1988, p.110)

Paralelamente a esse relatório, Peterson (1996, p.1-3) aponta a importância da Conferência de Vail em 1973 sobre “Níveis e Padrões de Treinamento em Psicologia Profissional”, pois praticamente todo o desenvolvimento do lado profissional da psicologia surgiu depois da II Guerra Mundial e muito desse desenvolvimento aconteceu depois desta conferência. Numa geração baseada em conceitos biológicos, a psicologia saiu de uma posição relativamente menor na área da saúde para transformar-se num dos maiores provedores de serviços de saúde mental com nível de doutorado na nação. A psicologia profissional, muitas vezes chamada de psicologia aplicada, apesar de também ser uma atividade profissional em outros países, não atinge o nível de doutorado. O fato da ciência ser aplicada possibilitou que

mais e mais psicólogos conseguiram trabalho fora das universidades, contudo, a educação para a prática era dispersa e a definição cultural do campo exclusivamente como ciência prevalecia formal e politicamente.

Segundo Benjamin (2001, p.737-738), depois da regulamentação da atuação dos psicólogos no Missouri em 1977, o último estado a fazê-la, surgiu um problema quanto à determinação do que seria necessário para a obtenção da licença de psicólogo. Como proposta para a “National Commission on Education and Credentialing in Psychology”, foi solicitado a APA que se definisse o que distinguia as práticas psicológicas das não-psicológicas, ficando conhecido como “sistema de designação”. O relatório do comitê de orientação foi publicado em 1978 e recomendava um currículo comum (WELLNER, 1978, p.38 apud BENJAMIN, 2001, p.738) que deveria conter, além da instrução em ética e padrões científicos e profissionais, em projetos de pesquisa e metodologias, em estatística e psicometria, os estudantes deveriam demonstrar competência em: 1) bases biológicas do comportamento; 2) bases cognitivo-afetivas do comportamento; 3) bases sociais do comportamento; 4) diferenças individuais; e 5) história e sistemas da psicologia.

Em fevereiro de 1979, o “APA Council of Representatives” aprovou novos critérios de autorização e especificou pela primeira vez um currículo comum em três especializações: clínica, aconselhamento e escolar. Em 1986, o “sistema de designação” foi rejeitado com a justificativa de que o currículo comum violaria a liberdade acadêmica dos departamentos e inibiria os departamentos de se adaptarem às mudanças no campo. Em 1981, relatórios dos comitês formados pelo “APA Board of Professional Affairs” nas especialidades profissionais de clínica, escolar, aconselhamento e organizacional publicaram guias, e não padrões como era a intenção, para a prática nessas quatro especialidades.

3.1.d. Competências, empregabilidade e a Conferência de Utah (1987)

Em 1982, num número especial da revista “*Teaching of Psychology*” (MORRIS, 1982 apud MCGOVERN, 1992, p.29-30), vários autores apresentaram o tópico “A educação em psicologia na graduação na próxima década”, onde, considerando a demanda da nova população de estudantes no “*shopping center acadêmico*”, a Faculdade de Psicologia deveria reconciliar os tradicionais objetivos de aprendizagem durante toda a vida, através da educação e das

habilidades gerais, com as expectativas dos estudantes por “empregabilidade”, através do treinamento e de habilidades específicas.

Brewer (1993, p.165), ao analisar outro relatório da época, aponta para o relatório de Scheirer e Rogers de 1985 que apresentava de forma puramente descritiva as informações sobre o ambiente educacional, onde afirmavam que a educação liberal “proporcionava a base para o trabalho subsequente e unificava todos os estudantes que se uniriam na compreensão compartilhada do caráter e dos fins da psicologia, favorecendo um forte sentido de seus limites e capacidade enquanto instrumento para compreender a sociedade humana” (SCHEIRER, ROGERS, 1985, p.29 apud MCGOVERN, 1988, p.111).

Segundo Benjamin (2001, p.738), foi decidido no verão de 1987, na Conferência Nacional na Educação da Graduação em Psicologia, que aconteceu na Universidade de Utah (BICKMAN, ELLIS, 1990 apud BENJAMIN, 2001, p.738), que havia um currículo comum e era encorajado a educação e o treinamento em: 1)estatística; 2)métodos de pesquisa; 3)biopsicologia; 4)percepção; 5)cognição; 6)aprendizagem; 7)personalidade; 8)desenvolvimento; 9)psicologia social; e 10)psicologia da anormalidade. Porém, foi ressaltado que a responsabilidade para especificar o conteúdo comum para a educação da graduação seria dos departamentos e escolas de psicologia (NATHAN, 1990, p.121 apud BENJAMIN, 2001, p.738).

Diante da falta de posicionamento na definição do currículo comum pela conferência nacional, o “National Council of Schools of Professional Psychology”, através de uma conferência sobre padrões na educação e treinamento de psicólogos profissionais, realizada em dezembro de 1986, seis meses antes da conferência de Utah, em Mission Bay (San Diego, California), propôs um currículo comum baseado no modelo conhecimento-habilidade-competência que enfatizava os conhecimentos necessários tanto nas áreas como nas habilidades profissionais, detalhadas com algum detalhe, mas sem especificar o conhecimento científico das áreas comuns (BOURG ET AL., 1989, p.9 apud BENJAMIN, 2001, p.738).

3.1.e. Conferência de Maryland (1991), avaliação externa e aprendizagem de habilidades

Aconteceu entre os dias 18 e 23 de junho de 1991 no St. Mary’s College em Maryland a Conferência Nacional para o Aprimoramento da Qualidade da Educação na Graduação em

Psicologia³¹. Segundo McGovern (1993, p.4), a preocupação da conferência estava focada na necessidade de alterações no currículo da psicologia e, num contexto mais amplo, nas transformações que aconteciam na educação superior. As áreas críticas identificadas foram: 1)avaliação dos cursos; 2)aconselhamento e preparação para a vida; 3)inscrição e retenção de minorias étnicas; 4)desenvolvimento das faculdades; 5)redes de comunicação entre as faculdades; 6)currículo; e 7)aprendizagem ativa. Analisando as áreas críticas, percebe-se a penetração cada vez maior do ideário neoliberal nos cursos de psicologia através da avaliação externa e da comparação entre os cursos, do discurso sobre a preparação para a vida e a aprendizagem ativa, e do incentivo à informatização.

Além dessa conferência, ainda em 1991, a APA subvencionou uma força de trabalho (MCGOVERN ET AL., 1991 apud MCGOVERN, 1992, p.30-31), a partir do convite da “*Association of American Colleges*” para doze sociedades voltadas para a aprendizagem a fim de prepararem o relatório “*Project on Liberal Learning, Study-in-Depth, and the Arts and Science Majors*”, que apontou oito finalidades comuns a serem buscadas pelo currículo da graduação: 1)base de conhecimentos; 2)habilidades do pensamento; 3)habilidades da linguagem; 4)habilidade em coleta de informações e síntese; 5)habilidade em modelos de pesquisa e em estatística; 6)habilidades inter-pessoais; 7)história da psicologia; e 8)ética e valores. Para acompanhar os intentos em habilidades e garantir a cobertura apropriada da base de conhecimentos, foram sugeridas cinco elementos comuns a constarem nos modelos curriculares: 1)introdução à psicologia; 2)cursos de métodos – estatística, métodos de pesquisa, psicometria e diferenças individuais; 3)dois cursos de levantamento de dados (“*survey*”) seguidos por dois cursos correspondentes e especializados em utilização de laboratório; 4)projeto ou seminário de integração no último ano; e 5)laboratório de habilidades inter-pessoais e processos grupais.

Segundo Benjamin (2001, p.739), a APA apresentou em 1995 novos critérios de autorização, com uma suposta mudança na postura da entidade ao afirmar que “se os objetivos e o modelo de treinamento forem clara e acuradamente descritos, os diferentes ‘públicos’ servidos pelo programa poderão fazer escolhas inteligentes e informadas sobre a qualidade do programa” (COMMITTEE ON ACCREDITATION, 1996, p.2 apud BENJAMIN, 2001, p.739), tornando importante o que o programa diz que faz e não o que ele deve fazer, revelando intenções de

³¹ Tradução própria para “APA National Conference on Enhancing the Quality of Undergraduate Education in Psychology”.

avaliações externas aos cursos, como Gustad (1958 apud BENJAMIN, 2001, p.739) já antecipava em relação à filosofia de avaliação.

3.2. *A perspectiva histórica europeia*

Na Europa, as diferenças culturais e organizacionais entre os países eram, e continuam sendo, intensas e as características históricas, permeadas por diferentes tradições, se refletem tanto nas universidades como em seus cursos e, além deles, na regulamentação das profissões. Porém, a partir da formação da Comunidade Européia em 1950, com seus seis Estados fundadores e a posterior agregação de outros países-membro, um novo horizonte voltado para a unificação se abriu, possibilitando o projeto de uma “Europa do Conhecimento” através de uma “Área Européia da Educação Superior” (RUIZ, 2004, p.24). Lunt e Poortinga (1996, p.506), ainda antes dos esforços para a unificação, afirmavam que a Europa apresentava discrepâncias moderadamente extensas nos assuntos profissionais, assim como dificuldades no desenvolvimento de paradigmas europeus para a educação e para a prática.

Semeraro (2000, p.25) apontou para a necessidade de rever a organização da formação universitária em todos os países europeus para garantir o exercício da cidadania europeia e também para o reconhecimento e a utilização no plano continental dos títulos de estudos conseguidos pelos jovens nas universidades de cada Estado membro. Lunt e Poortinga (1996, p.504-505) afirmam que o processo de integração política claramente aponta para a necessidade de internacionalização da psicologia e para a cooperação entre cientistas e praticantes, e que a psicologia enquanto profissão está crescendo rapidamente na Europa, onde a controvérsia entre o mundo acadêmico e a prática profissional provavelmente seja a mais relevante, prejudicando a internacionalização, além da ignorância dos psicólogos de teorias e pesquisas produzidas em outros países que não os seus. Mesmo assim, tem havido crescimento em campos como psicologia da saúde, organizacional e de aconselhamento, forense e, em alguns países, da psicologia do tráfego e dos esportes, embora a psicologia clínica continue a dominar o campo em muitos países.

3.2.a. Diferenças na formação e atuação

Lunt e Poortinga (1996, p.506) apontam para diferenças nacionais substanciais entre os países europeus nos cursos universitários de psicologia e nas exigências, tanto em extensão quanto em conteúdo, exigidas para a qualificação dos psicólogos. Há significativas variações

nos diferentes países europeus: tanto no tempo exigido para a qualificação do psicólogo, entre quatro a oito anos, quanto nos requisitos curriculares para sua formação. As diferenças entre os países aumentam no domínio profissional e tornam mais específicas as práticas nacionais, as leis e as regulamentações. Tradições em ciência e educação, desenvolvidas historicamente, têm levado a diversas formas de educação universitária e treinamento de psicólogos. Por exemplo, em relação à formação, a Holanda tinha formação totalmente generalista em 4 anos e a Itália era orientada para uma formação generalista nos dois anos iniciais seguida por três anos voltados para a especialização, modificado depois do DM n°509/99 para a profissionalização desde os anos iniciais; em relação à atuação profissional, em países como a Áustria e o Reino Unido, a psicoterapia é vista como uma profissão a parte que requer habilidades profissionais e experiência prática, mas não necessariamente conhecimento acadêmico prévio sobre comportamento ou patologias mentais.

O psicólogo clínico ou escolar num país europeu tem um percurso de treinamento muito diferente do outro e, na prática, os percursos são quase irreconhecíveis. Alguns países, como o Reino Unido e a Escandinávia, aderem ao modelo cientista-praticante de psicologia clínica e aplicada; em outros, como na França e na Bélgica, os psicólogos clínicos se desenvolveram mais na tradição psicanalítica ou, ao menos, na psicoterápica. Ambos são psicólogos praticantes em seus próprios países, ainda que o treinamento e a prática possam ser consideravelmente diferentes. A especialização e a diferenciação profissional estão em diferentes níveis nos países europeus. Em alguns países, a maioria dos psicólogos trabalha no setor público ou suportado pelo Estado; em outros, os psicólogos trabalham predominantemente na prática privada.

Newstead e Makinen (1997, p.3-5) afirmam que, apesar das variações nos currículos ensinados, as áreas básicas cobertas parecem ser similares na maioria dos países. Newstead (1994a apud NEWSTEAD e MAKINEN, 1997, p.4) identificou três padrões gerais de treinamento: 1)especialista de cinco anos; 2)generalista de cinco anos; e 3)modelos “3+3”. Segundo Lunt (1992 apud NEWSTEAD e MAKINEN, 1997, p.4), esses três padrões podem ser denominados especialistas contínuos, generalistas contínuos e especialistas descontínuos. Geralmente antes do treinamento específico de generalistas e especialistas contínuos há um ano introdutório de psicologia geral. De modo similar, no modelo descontínuo, a primeira parte pode levar até 4 anos, como na Escócia, e a segunda menos de três anos. Em todos os países, um

período extensivo de treinamento, geralmente de cinco anos ou mais, é exigido antes que o estudante se qualifique como psicólogo.

O padrão possível inclui um mínimo de seis anos de treinamento, no qual deve ser coberta a combinação de conhecimentos científicos e habilidades profissionais, além de incluir também componentes de pesquisa. Os que optaram em programas generalistas contínuos presumivelmente acreditam que, através das habilidades aprendidas pelos estudantes, eles se tornarão capazes de trabalhar tanto como psicólogos clínicos como educacionais com, se preciso, relativamente pouco treinamento posterior. Entretanto, existem claramente diferentes visões na extensão de quais as habilidades adquiridas pelo psicólogo seriam genéricas, no sentido de poderem ser aplicadas em qualquer domínio profissional. Aqueles que optaram pelo treinamento especialista, sejam contínuos ou descontínuos, parecem assumir que algumas das habilidades que os psicólogos precisam adquirir são altamente específicas para a área na qual irão se empregar e que um treinamento intenso dessas habilidades é fundamental.

É impossível afirmar qual desses padrões de treinamento produzem psicólogos mais capazes. Nos países que adotaram o modelo “3+3”, muitos estudantes que completam os três anos iniciais de treinamento não continuam a formação em psicologia. Em muitos países, há limitações de vagas disponíveis para avançar nos programas de treinamento, por exemplo, no Reino Unido, aproximadamente 80% não avançam, trabalhando numa ampla variedade de empregos, incluindo posições em serviços públicos, como autoridades em saúde ou serviços civis, em escolas e universidades, na indústria e no comércio (VAN LAAR e SHERWOOD, 1995 apud NEWSTEAD e MAKINEN, 1997, p.5). Além disso, não há nenhuma aceitação universal na divisão das sub-áreas da psicologia.

Pesquisas apontam que os estudantes de psicologia na Europa são predominantemente mulheres e, por uma variedade de razões, as profissões onde há um predomínio de mulheres tendem a ser mais mal remuneradas. Mesmo considerando que “a inferioridade social das mulheres em relação aos homens não dependa de um fato econômico de produtividade, mas do um fato social de monopólio das armas” (RUFFOLO, 2006, P.20), existem professores e estudantes preocupados com a diferenciação de gênero em relação à profissão (DIEM, 1995, p.134-135; MCDONALD, 1997, p.25-26).

Alguns problemas associados com a psicologia na Europa são bastante específicos e podem ser considerados como consequência das características de cada país, envolvendo

problemas de linguagem, diferenças culturais de repertório e outros nesse sentido. Outros problemas parecem estar diretamente relacionados à psicologia, como a falta de uma estrutura comum de treinamento, o domínio da psicologia americana, a falta de controles legais sobre a psicologia, a escassez de psicólogos homens e a falta de unanimidade entre a própria natureza da psicologia.

Diante de tantas diferenças, Newstead e Makinen (1997, p.8) afirmam que, ainda assim, os psicólogos têm um grande repertório de habilidades, como as capacidades apuradas de observação, avaliação, organização, crítica, solução de problemas, cooperação, socialização, motivação, condução de pesquisa e desenvolvimento de novas idéias, e todas estas habilidades potencialmente necessárias para a Europa que emerge.

3.2.b. Perspectivas de mudança

Lunt e Poortinga (1996, p.505) afirmam que uma das mais significantes alterações nas presentes relações entre os países da União Européia iniciou com a diretiva 89/48/EC sobre a livre movimentação de profissionais entre os estados membros. Ela reclama que as pessoas com três anos ou mais de formação superior tenha seu diploma reconhecido em qualquer Estado membro, através de um processo mútuo de reconhecimento de qualificação. Nas situações em que os treinamentos diferem significativamente entre os dois Estados, haveria cláusulas para o Estado solicitar limitadas exigências adicionais antes de reconhecer a equivalência do treinamento e da experiência. O impacto dessa diretiva tem sido tão negligenciado que tem limitado a migração de psicólogos, principalmente os praticantes, parcialmente devido às diferenças na língua e parcialmente porque o grande número de estudantes em muitos países europeus tem levado a altas taxas de desemprego, principalmente entre os psicólogos mais jovens. Entretanto, há medo em alguns países, principalmente naqueles com período mais longo de educação e treinamento, que a requisição para o reconhecimento da equivalência na qualificação de diferentes países poderá colocar em risco os padrões para os psicólogos que tiveram de trabalhar duro para atingi-los, além de diminuir o status dos psicólogos.

Em 1990, membros da EFPPA subscreveram um documento para definir padrões ideais para a educação e o treinamento dos psicólogos (EFPPA, 1990). A maioria dos países com formação mais longa, com percurso de treinamento mais específico, consideram que um documento como este, que propõe um período de formação mínimo de seis anos e combinação

de educação acadêmica e treinamento prático, deveria se tornar um “padrão mínimo”. Muitos países estão em processo de desenvolver suas próprias leis e regulamentações sobre os psicólogos. Mais recentemente, muitos países tiveram sucesso na provação de leis que protegem o título de psicólogo, como, por exemplo, Bélgica, Dinamarca e Finlândia; muitos outros têm iniciado as atividades nessa área, como Suécia, Grécia e Reino Unido. Entretanto, tais iniciativas são apenas a nível nacional; seguindo o princípio de subsidiaridade, e estão sem opções coordenadas num nível europeu mais alto. Ainda na década de 1990, permanecem considerável diversificidade.

Mais recentemente, surgiu o projeto EuroPsyT contando com membros provenientes de 10 países europeus, um membro da EFPA e um de uma nação não pertencente à União Européia (Suíça). Dentro de um contexto de modificações da instrução superior na Europa, seguindo a Declaração de Sorbone (1998), firmado pelos Ministros para Educação Superior da França, Alemanha, Itália e Inglaterra, e a Declaração de Bolonha (1999), assinado por vinte e nove Ministros Europeus para Educação Superior, considerando as diferentes tradições de instrução universitária, com diferentes estruturas e modelos de instrução e formação, foi indicado o ensino das teorias gerais, das evidências empíricas e de como os saberes provenientes de todas áreas do conhecimento psicológico podem ser aplicados no processo de compreensão do comportamento dos indivíduos, dos grupos, dos sistemas e da sociedade, para que posteriormente os estudantes possam escolher com segurança uma área da psicologia aplicada na qual receberão formação teórica e prática especializada (EFPA, 2003, p.296-297).

Segundo Wilpert (2002, p.221-222), os fins do projeto EuroPsyT são: 1)explorar as semelhanças e as diferenças nos currículos e nas exigências de treinamento tanto internamente quanto entre os países; 2)desenvolver uma estrutura de padrões mínimos para a educação e o treinamento na psicologia profissional que proporcionará as bases para a atribuição de equivalência de qualificações pela Europa. Além disso, o projeto trabalhou em direção aos objetivos: 1)desenvolver procedimentos para facilitar a mobilidade de estudantes e de profissionais qualificados internamente na Europa; 2)ampliar a exposição de países membros individuais à educação e treinamentos práticos dos outros países; 3)ampliar a comunicação e a abrangência das melhores práticas no treinamento profissional entre os países europeus. O projeto encarou três problemas principais ao conduzir seu negócio: 1)o curto horizonte de tempo (2 anos); 2)a burocracia européia; 3)recursos muito limitados.

A proposta do projeto tinha como principais tarefas: 1)refinamento da estrutura: os conteúdos dos níveis de exigências necessárias precisam ser substituídos por novas pesquisas no contexto de um modelo de saída, o que implica também na definição metodológica e dos percursos didáticos para atingir as competências desejadas; 2)aceitação e implementação da estrutura; e 3)regulamentação de autorizações da prática profissional (WILPERT, 2002, p.223). Foi proposta uma formação em cinco anos de estudos universitários, de modo semelhante ao sistema “3+2”, acrescida de mais um ano de prática supervisionada, sendo seguido um currículo mínimo dividido em três ciclos, sendo um básico com 180 créditos, voltado para o desenvolvimento das noções teóricas e da capacidade acadêmica – “*bachelor*”, e outro mais especializante com 120 créditos, voltado para a formação geral e estágios – “*master*”, e o último, com 60 créditos para a prática supervisionada, voltada para a capacitação da prática autônoma (EFPA, 2003, p.312).

Todavia, segundo a interpretação de Cambi (2000, p.114), os acordos europeus, de qualquer modo assinados, impõe o sistema “3+2” às universidades, baseado numa láurea breve seguido de uma especialização post lauream em 2 anos e que se configura como um mestrado de formação profissional. E o modelo formativo da psicologia tem que se enquadrar nesse modelo.

3.2.c. A psicologia na Itália

Mesmo com a orientação para uma formação mais geral da EFPA, a Itália manteve a tendência para a especialização durante a graduação após a reforma proposta pelo DM n°509/99. Segundo Genovesi (2000, p.94-95), foi o decreto lei de 04/05/1965 n°2314 que intensificou a preocupação com a formação profissional nas universidades e que, posteriormente, levou a criação das especializações durante graduação na psicologia (Decreto MURST de 17/07/1995). Outro marco importante da legislação foi a Lei n°910 de 1968, que liberou os planos de estudo e o acesso à universidade, massificando-a. Como pode ser visto no livro “*Guida all’università 2000-2001*” (MURST, 2000, p.188), o curso de psicologia levaria cinco anos para a conclusão, sendo os dois anos iniciais chamado de propedêutico e os três finais com currículos bem diferenciados em quatro sub-áreas: 1)psicologia geral e experimental; 2)psicologia do desenvolvimento e da educação; 3)psicologia clinica e da comunidade; 4)psicologia do trabalho e das organizações.

A reforma imposta pelo DM n°509/99, chamada de “regulamento sobre as normas concernentes à autonomia didática das universidades”, num primeiro momento, até pode parecer apenas uma inversão entre os ciclos formativos da psicologia, onde aumentou um ano no ciclo “propedêutico” e diminuiu um na formação especializante. Contudo, a orientação do artigo 3 do DM foi para que o primeiro ciclo de três anos também tivesse caráter profissionalizante e tentou-se manter a antiga estrutura, sendo que a diferenciação curricular começa desde a seleção para o curso, isto é, o estudante, ao terminar o primeiro ciclo, que deveria ser voltado para o desenvolvimento das noções teóricas e da capacidade acadêmica, passa a ter seu certificado de conclusão (“*laurea trienniali*”) associado à sub-área escolhida no início do curso.

3.3. Polarizações que precisam ser ultrapassadas

Apresentados os contextos históricos americano, europeu e italiano, pode-se encarar o discurso sobre a formação em psicologia e seus conflitos. Mesmo reconhecendo a necessidade de compreender toda a complexidade da psicologia diante do duplo aspecto de ciência e profissão, serão apresentadas, de forma até radical, polarizações a serem superadas quanto à metodologia de abordagem do conhecimento científico, quanto à integralidade ou fragmentação do conhecimento psicológico e quanto ao tipo de formação dos estudantes. Tais polarizações se justificam pelo aspecto didático de refletir sobre o percurso formativo e a inserção dos futuros profissionais num contexto social, podendo considerá-los preparados para atuarem com indivíduos, com grupos, com organizações e com a sociedade. Para chegar a este ponto, Matos (2000, p.13) afirma que a graduação em psicologia deveria garantir uma formação científica sólida, capaz de promover a superação da dissociação entre ciência e prática, ampla em pesquisa básica e aplicada, baseada nos conhecimentos de metodologia científica e instrumentalização para análise, tratamento e interpretação de dados.

Sarchielli (2003, p.671) comenta as características desejáveis que o psicólogo deve desenvolver durante sua formação. Segundo Altmaier (1993 apud YUKIMITSU, 1999, p.14), “os futuros profissionais da psicologia devem obter ao longo de sua formação um treinamento que lhes permita experiências individuais e em grupo, recorrendo-se à consultoria e à supervisão, para assegurar a competência de seus serviços após a formação”. Segundo Semeraro (2000, p.32), a disciplina de estudo deverá ser considerada como uma passagem para o desenvolvimento do estudante, onde a aquisição do conhecimento permita que o estudante fique em condições não apenas de apropriar-se de um complexo de saberes específicos, presentes nos

diferentes setores disciplinares, mas também, e acima de tudo, de estabelecer mapas paradigmáticos que transcendam a setorização e permitam reencontrar as conexões entre os saberes, através do uso e conseqüente desenvolvimento da capacidade cognitiva.

Brewer (1993, p.172-176), depois de analisar a evolução histórica do currículo, refletindo sobre os crescentes conhecimentos e habilidades necessárias na formação dos psicólogos, como o pensamento científico, a competência metodológica, uma base de conhecimento ampla e profunda, a habilidade efetiva de comunicação, a experiência prática aplicada, a atenção à diversidade humana e a sensibilidade às questões éticas, propôs um currículo em quatro grupos: 1) curso introdutório, com informações básicas em princípios psicológicos para permitir aos estudantes escolherem criteriosamente os cursos subseqüentes, além de promover o pensamento crítico sobre os conceitos psicológicos; 2) cursos de metodologia, com estatística, métodos de pesquisa e psicometria, importantes para desenvolver habilidades analíticas e o pensamento crítico; 3) cursos de conteúdo, não muito estritamente especializados, mas apresentando um nível intermediário de generalidades e expondo a psicologia tanto em seu lado de ciência natural quanto ciência social, incluindo princípios básicos e áreas de aplicação do conhecimento; 4) cursos integrativos, como história, grandes idéias, sistemas, projetos de pesquisa, congressos.

Ellis (1992, p.574), quase que resumindo, afirma que um currículo comum deveria conter o aprendizado em projetos de pesquisa e metodologia, estatística, psicometria, história dos sistemas psicológicos, padrões de ética pessoal e profissional, além da abordagem de uma ou mais áreas básicas da psicologia (biológica, cognitivo-afetivas, social e diferenças individuais). Peterson (1996, p.4), de certo modo, contrapõe tal interpretação ao afirmar que o profissional não é um técnico que rotineiramente aplica as técnicas científicas conhecidas, mas um investigador reflexivo que constantemente reformula o problema trazido pelo cliente ao planejar e testar diferentes soluções para cada novo caso. Segundo Rayburn e Davison (2002, p.272), freqüentemente a realidade não reflete adequadamente a integração entre ciência e a prática como apresentado nas ementas. Uma apreciação ampliada tanto da ciência quanto da prática e o comprometimento em integrá-las teria o potencial de melhorar a formação.

É interessante notar que normalmente nos Estados Unidos não se faz referência à quantidade de créditos necessários para o desenvolvimento curricular, pois, além de não haver um sistema nacional de equivalência, seria considerado uma interferência na autonomia das

universidades. Segundo Marchesi (2000, p.71), geralmente o número mínimo para um estudante graduar-se nas universidades americanas fica em torno de 120 créditos, sendo que o estudante deve inscrever-se em pelo menos 12 créditos por semestre e a média de créditos por semestre fica em torno de 16, o equivalente a quatro cursos de quatro horas semanais de estudo. Em relação ao curso de psicologia, diante das orientações curriculares apresentadas, o total de créditos para completar a formação ficaria em torno de 160 créditos.

Newstead e Makinen (1997, p.3-5), ao analisarem os cursos europeus de psicologia, apontam para comentários de estudantes que consideram o tipo de cobertura proporcionado pelos programas de psicologia nem sempre ideais, sentindo as abordagens muito técnicas, além de sobrar muito pouco tempo para o desenvolvimento pessoal e das habilidades profissionais. Segundo Chao (2002, p.452), além de educar futuros psicólogos para apreciar o currículo comum e o desenvolvimento das especialidades, a tarefa mais urgente dos psicólogos é integrar as especialidades no currículo comum.

Ellis (1992, p.574), que buscou informações sobre os programas academicamente orientados em americanos recém-formados, afirma que cerca da metade deles decidiu ir para o mercado de trabalho não acadêmico devido ao maior valor dos salários, à maior quantidade de vagas disponíveis ou por maior interesse. A avaliação dos cursos foi considerada boa em relação aos métodos de pesquisa quantitativos e as habilidades em usar computadores, assim como os conteúdos das áreas tradicionais foram altamente estimados. Porém, eles desejavam cursos mais orientados a aplicações, mais informações sobre trabalhos não acadêmicos, oportunidades de estágio e disponibilidade de cursos técnicos. Gondim (2002, p.299), ao estudar a formação avaliada por estudantes brasileiros, afirma que, segundo a opinião dos estudantes, não há clara definição do perfil profissional exigido no mercado de trabalho e o despreparo profissional estaria relacionado à qualidade dos estágios curriculares, avaliados como insuficientes e inadequados. Gomide (1984, p.74 apud CAMBAÚVA, SILVA e FERREIRA, 1998, p.210), ao analisa a formação acadêmica em psicologia e suas deficiências, concluiu que não estavam sendo formados profissionais capazes de construir a psicologia mas apenas de repeti-la, pois o estudante apenas aprendia as técnicas e buscava clientes para aplicá-las.

Numa tentativa de compreender tais insatisfações, pode-se recorrer a Martins (2004, p.93) que afirma que a apropriação de conhecimentos não é necessariamente coincidente com o desenvolvimento de capacidades, embora entre ambos existam correlações e interdependências,

sendo que o desenvolvimento de capacidades transcende o sentido utilitário do conhecimento e da ação e, por isso, implica sempre possibilidades de análises, sínteses e generalizações. Nesse sentido, Fernald (1995, p.422), mesmo tendo desenvolvido um sistema que ajudou os estudantes a adquirirem muita informação, aponta que apenas o conhecimento tem pouquíssimas conseqüências se não fizer diferença na vida do estudante. Numa abordagem mais racional, Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.209) afirmam que não é possível resgatar a história da psicologia sem a compreensão da filosofia como primeira forma de desenvolvimento do pensamento humano racional, principalmente ao considerar as primeiras indagações do homem sobre o mundo. Crochík (1998, p.69) defende a idéia de que, para o psicólogo estudar a subjetividade, é necessário, além do saber específico, o conhecimento de noções de filosofia e sociologia, relacionadas com o objeto, e um bom contato, de uma forma geral, com a literatura e com a arte. Tais argumentos favorecem mais a educação liberal do que a generalista, ultrapassando o latifúndio fragmentado da psicologia.

Stevens (2004, p.395) afirma que é preciso mover a educação para um caminho mais baseado em evidências, com ênfase na construção e utilização da base de conhecimentos; é preciso focar as questões de pesquisa que tenham relevância e importância na vida dos aprendizes. Rogers (1980 apud FERNALD, 1995, p.422) duvidava do valor das práticas educacionais tradicionais que privilegiavam o conhecimento deixando pouco espaço para os sentimentos. Segundo Arroyo (2001, p.49), que não se restringe à formação do psicólogo, é preciso desenvolver não só os aspectos cognitivos, mas os aspectos éticos, além de compreender antes do processo de construção do conhecimento, o processo de construção da cultura, de construção dos valores, de construção da ética e de construção da identidade.

Para Altman (1996, p.376-377), é hora para reformular o currículo para que os estudantes não aprendam apenas conteúdo, teoria e metodologia, mas que aprendam também como aplicar diretamente o conhecimento nos problemas sociais, pois a educação superior do futuro, incluindo a psicologia, deve fazer mais do que ensinar conceitos fundamentais, conteúdos delimitados e habilidades profissionais e técnicas. Witter (1999, p.65) afirma que tanto “no Brasil, como no exterior, a problemática do estágio de formação profissional ou estágio acadêmico vem sendo uma preocupação cada vez intensa dos pesquisadores”. Fernald (1995, p.423) acrescenta que a tarefa de um professor não é simplesmente conceder conhecimento: mais do que isso, a tarefa é encorajar os estudantes, ajudá-los a obterem a

integração do conhecimento oferecido pelos cursos universitários em suas vidas, ressonando tanto em suas cabeças quanto em seus corações, e, se possível, em cada célula de seu corpo.

Portanto, percebe-se como, apesar de não ser unanimidade, muitos autores apontam para a necessidade de uma formação geral e ampla na psicologia. Entretanto, existem duas propostas, que até poderiam se combinar: uma delas se relaciona com a educação liberal, é generalista, voltada à preparação acadêmica para a formação integral do estudante enquanto ser em contínuo desenvolvimento, com base tanto científica quanto cultural, identificando a antiga inspiração humanista e abrangendo as principais sub-áreas da psicologia em repertórios científicos bem desenvolvidos. A outra, conhecida por vocacional, é orientada para a profissionalização, considerando como dever e função o atendimento das demandas sociais, e se identifica com a especialização, ao priorizar determinada sub-área em detrimento das outras, se voltando para a rápida atuação no mercado de trabalho, se possível já durante a graduação através dos estágios, ou logo após a conclusão do curso. Num enfoque mais amplo, esses tipos de formação não se limitam à psicologia, ou seja, a formação geral dos “homens livres” é contraposta à tendência vocacionalista que, principalmente depois da massificação do ensino superior, tornou-se presente nos discursos das reformas universitárias.

Um problema, bastante evidenciado na psicologia, é que o confronto não se restringe apenas às opções formativas, passando desde as metodologias utilizadas até a fragmentação do conhecimento para chegar ao tipo ideal de formação. São reconhecidas inter-relações entre metodologia, especialização e formação, muitas vezes sendo feitas referências a uma delas ao justificar as outras, porém, ainda assim é possível tentar uma apresentação separada diante dos objetivos anunciados e pretendidos pelos autores, pois a metodologia seria um primeiro nível ao abordar os objetos de estudo, a especialização seria fruto da ampliação e fragmentação na base do conhecimento, ocorrendo de maneira relativamente independente da metodologia utilizada, e a formação estaria voltada mais para o produto final da educação, passando tanto pela metodologia quanto pela especialização.

3.3.a. Metodologias quantitativas ou qualitativas?

A psicologia possui, praticamente desde sua origem, características tanto das ciências exatas, baseadas em metodologias quantitativas, como das humanidades, apoiadas principalmente em metodologias qualitativas. Como as metodologias quantitativas foram

utilizadas desde o surgimento da ciência, baseada em princípios da modernidade, e sua eficiência reconhecida socialmente, além da aceitação das metodologias qualitativas só ter acontecido no século XX, houve inicialmente na psicologia uma intencional aproximação das metodologias quantitativas, principalmente para se desvencilhar da figura tão castradora da filosofia, onde anteriormente os estudos sobre os seres humanos eram feitos de modo mais propositivo e pouco preocupados com comprovações experimentais, muitas vezes apresentando o desejo de parricídio.

Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.209), numa tentativa de justificar a abordagem através dos métodos das ciências naturais, afirmam que o aparecimento da consciência humana é concomitante ao aparecimento do pensamento racional, já que o homem de simples animal passou a ser humano, social e histórico, ressaltando que a psicologia é uma criação humana e bem concreta: mesmo quando as idéias psicológicas se encontravam imersas na filosofia e depois enquanto disciplina científica, o objetivo é compreender as ações, as atitudes, os comportamentos e tantos outros estados subjetivos humanos que se revelam dinamicamente na relação dos homens entre si no mundo em que vivem. Porém, segundo Demo (1997, p.84), “é sempre possível cair na armadilha de considerar real, ou mais real, aquilo que cabe no método, deixando o ‘resto’ – geralmente a maior e melhor parte, principalmente na realidade social e humana – de lado”. E o pior, Macedo (2005, p.50) afirma que os estudos empíricos, muitas vezes negligenciam em apontar o quão fácil é manipular as estatísticas para eliminar o lado humano dos objetos de estudo, através de um processo que não só desumaniza, mas também distorce e falseia a realidade.

Segundo Santos Filho (2001, p.23), “o desenvolvimento da psicologia e da educação, desde o início deste século [XX] até os anos 70, deu-se dentro do paradigma das ciências naturais”. Polkinghorne (1983, p.IX) justifica que a identificação das humanidades com os métodos científicos aconteceu porque os estudos científicos, e não mais filosóficos, dos fenômenos humanos e sociais começaram historicamente depois do estudo do mundo natural, quando o método científico já tinha atingido bastante prestígio e sucesso: “o movimento em direção às investigações empíricas começou com as guildas de artesões da Idade Média, gradualmente se acelerou, até eventualmente irromper como um ‘grande acordar’ durante o período do Renascimento e a era Barroca” (ibidem, p.16) e apenas nas últimas décadas de 1800, quando ainda não estavam decididos quais os princípios metodológicos que deveriam ser usados

para os estudos do domínio humano, que o movimento das humanidades iniciou a questionar os princípios da ciência em suas investigações (ibidem, p.20).

As pretensões da psicologia em se afirmar como ciência exata, usando os princípios científicos em seus métodos – em síntese o dualismo epistemológico entre objeto e sujeito, a neutralidade da ciência e a busca de regularidades e relações (SANTOS FILHO, 1995, p.23), foram relevantes, serviram e ainda servem de orientação para muitos profissionais e professores. Todavia, já em 1947, num relatório elaborado a pedido do presidente da Universidade de Harvard para avaliar potenciais contribuições da psicologia na educação (GREGG ET AL., 1947 apud MCGOVERN, 1992, p.27), foi considerado que a psicologia teria um papel importante como ligação entre as ciências biológicas e as sociais.

Ainda assim, a característica mais marcante da psicologia foi durante muito tempo sua vinculação com as ciências naturais e principalmente a utilização de métodos quantitativos de pesquisa. Porém, Demo (1997, p.87) aponta que a ciência, com seu olhar tão relevante quanto artificial, como representação direta da realidade é ingênua, uma vez que prefere entender o que é comum, repetitivo, invariante, tipicamente conceitual, dentro dos parâmetros da lógica formal. Conseguiu fazer progressos estrondosos nesta direção, mas não deixa de ser um olhar artificial e artificializante, porque intrinsecamente seletivo e mutilador da realidade, sendo que o caráter incerto e impreciso da realidade incomoda profundamente a este olhar. Portanto, segundo Demo (1997, p.85-86), a realidade, com suas imprecisões e a incertezas, vista pela ciência não é a realidade toda, mas precisamente aquela que a ciência consegue ver, onde a maneira especial de tratar a realidade, marcada pelo método analítico, pode sempre impingir à realidade reflexos decorrentes de uma especialização que não consegue compensar o aprofundamento com a visão de conjunto. E Jerome Bruner (1986 apud BEVAN, 1991, p.477) reforça, afirmando que os cientistas constroem uma visão de mundo caracterizado pela invariância de coisas e eventos diante das transformações em suas experiências de vida. Os humanistas, ao contrário, encaram o mundo em termos de necessidades variáveis e particulares. Um é independente do contexto enquanto que o outro é sensível ao contexto.

O problema, segundo Matos (2000, p.12-13), é que, para melhor compreender e intervir, a psicologia recorre a diferentes sistemas teóricos, que ressaltam a importância de diferentes variáveis envolvidas nos fenômenos em pauta, e desenvolve diversos instrumentos de medida e de intervenção que aplica em contextos profissionais ou de pesquisa científica. Por um lado,

apesar de seu grande interesse por fenômenos culturais e sociais, o psicólogo concentra seus objetivos na pessoa e suas relações inter-pessoais. E, por outro lado, apesar de seu grande interesse por fenômenos biológicos, o psicólogo concentra seus objetivos em processos de aprendizagem, cognição, memória, senso-percepção, motivação e emoção. Qualquer proposta deveria ser calcada na análise do perfil do profissional que deseja formar tendo em vista o desenvolvimento da ciência psicológica e as necessidades da sociedade em que vivemos.

Serbena e Raffaelli (2003, p.31) confirmam o predomínio histórico das correntes neopositivistas e materialistas no campo psicológico, afirmando que foi aceito implicitamente o primado da matéria sobre o espírito. E a consequência da visão de psicologia como ciência natural, procurando um objeto apenas observável, sensível e com referência empírica, foi o reducionismo. Brodkey (1986, p.8 apud MACEDO, 2005, p.48) afirma que todo e qualquer conhecimento, incluindo o alcançado empiricamente, é necessariamente parcial, ou seja, uma explicação tanto incompleta como independente do que foi previsto. Segundo Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.210-213), foi quando a doutrina liberal afirmou a individualidade, liberdade e igualdade dos homens que a subjetividade foi reconhecida. Entretanto, o próprio indivíduo intuiu que estes princípios eram mera ilusão, ocasionando assim a crise da subjetividade. O reducionismo atingiu seu limite quando passou a entender que as perturbações dos indivíduos eram de responsabilidade individual e que caberia a ele procurar ajustar-se a normatização social e buscar a solução também no âmbito individual, com a cura da perturbação. Para Macedo (2005, p.48), a fé cega na objetividade não só dá aos pseudocientistas ‘terreno firme’ no qual eles podem tentar impedir a emergência de contradiscursos que interrogam ‘a hegemonia do positivismo e do empirismo’, mas é também uma prática que gera uma forma de teoria tradicional de acordo com a objetividade reconhecida pelos não-cientistas.

No plano epistemológico ou teórico, segundo Serbena e Raffaelli (2003, p.33), a clivagem entre matéria e espírito aparece também na própria constituição da psicologia enquanto um campo próprio do saber humanista ou da ciência, repercutindo no processo de formação acadêmica ou profissional do psicólogo, onde foram percebidos um vácuo e um descompasso entre o ensino universitário e a prática clínica, pois se considerou que quase toda a verdadeira formação é realizada fora do âmbito acadêmico. Hornstein (1992, p.253) aponta que foi a tática de cooptação de conceitos psicanalíticos para a região central da psicologia que causou o efeito irônico de ajudar a torná-la uma disciplina mais ampla e flexível. Kimble (1989,

p.491) aponta conseqüências em relação à questão se a psicologia seria uma única disciplina geral e que tem sido objeto de consideráveis discussões e controvérsias. Segundo sua interpretação, um grupo veria o campo em termos de valores científicos e aceitaria os conceitos de objetivismo e elementismo e a existência de leis nomotéticas. O grupo de opositores veria a psicologia em termos de valores humanísticos e aceitaria os conceitos de intuição e holismo e a existência de leis ideográficas. E todos os psicólogos achariam possível encontrar uma estrutura aceitável porque seria mostrado que o intuição, o holismo e a existência de leis ideográficas estariam incluídos na ciência da psicologia e que tal ciência operaria dentro dos limites impostos pelos valores humanos.

Peterson (1991, p.425) insere a profissionalização na questão da formação, afirmando que nunca na universidade foi assumido que a pesquisa e os serviços profissionais tivessem a mesma importância. A ciência enquanto profissão se dedicava fundamentalmente ao avanço do conhecimento e a melhoria tecnológica. Mesmo se os praticantes raramente fizessem pesquisa, o argumento usado era que eles precisariam “saber pensar” ao abordar os problemas profissionais. Na formação dos praticantes, tal idéia é perniciosa pois oferece a ilusão que um treinamento no rigor do pensamento e não o treinamento em práticas genuinamente úteis que responde efetivamente às demandas práticas. Ciência e prática diferem em modos fundamentais: a pesquisa básica começa com uma hipótese que guia a investigação para resultados que podem refutar ou sustentar proposições derivadas da hipótese inicial, enquanto que a atividade profissional começa e termina na necessidade do cliente, onde o praticante é o escolhido e não quem escolhe o que será examinado. Enquanto que simplificações e controles são essenciais para a ciência, não há como impô-los na prática, onde cada problema precisa ser estudado como ocorre na natureza, como um processo de vida aberto em toda sua complexidade, num contexto político que certamente requer certas formas de ação e proíbe outras, sendo que cada caso é único e são as necessidades do cliente que conduzem o estudo e não a busca por um conhecimento geral. Se o conhecimento qualitativo ou “humanístico” é o que proporciona o melhor entendimento do cliente, é ele que precisa ser usado. Os estudantes precisam aprender as habilidades práticas praticando-as no atendimento como profissionais.

Bevan (1991, p.477) aponta para outro problema: quando os psicólogos, ansiosos pela identidade de cientistas, insistiram que os procedimentos científicos eram totalmente diferentes em gênero dos outros exercícios do intelecto humano, perpetuou-se um falso dogma, e o efeito

futuro para o campo só poderia ser pernicioso. Por trás de todos os estudos científicos não há apenas a necessidade de compreensão, mas também a compulsão a persuadir. Toda a escolarização, inclusive da ciência, usa argumentos e a argumentação usa a retórica. A abordagem através da retórica não desvaloriza a legitimidade dos aspectos metodológicos, mas faz com que a metodologia seja mais bem delineada em termos da prática atual da pesquisa do que através de abstrações da filosofia da ciência. Segundo Santos Filho (1995, p.23), foram Cronbach e Campbell, dois dos mais conhecidos pesquisadores americanos, que reagiram contra a ênfase metodológica positivista no encontro anual da APA em 1974. Korn (1985, p.188), de maneira radical, aponta que a ênfase na ciência se tornou um dogma na psicologia e Kimble (1984, p.833) comenta, ao reconhecer a “qualidade fragmentada da psicologia contemporânea”, que esta tem um problema de identidade desde sua origem, pois as metodologias das ciências naturais apresentam limitações ao estudar os fenômenos humanos, podendo ser consideradas até como inadequadas por alguns pesquisadores, principalmente em relação aos valores e significados da experiência humana (POLKINGHORNE, 1983, p.20).

Além de Korn e Kimble, Cronbach (1975, p.126), vários outros autores apontam como a psicologia, e as ciências humanas de modo geral, buscou abordagem mais qualitativa nas pesquisas diante da complexidade tanto dos seres humanos como das sociedades, pois geralmente é impossível isolar os fenômenos estudados em laboratório, revelando, apesar da reconhecida eficiência dos métodos quantitativos em determinados estudos, incompatibilidades com os métodos científicos naturais, desenvolvidos a partir de abordagens das ciências exatas, porém se apropriando de várias características para que suas pesquisas fossem também consideradas científicas. Hornstein (1992, p.254) afirma que os psicólogos apenas começaram a aplicar métodos experimentais a alguns dos clássicos problemas da metafísica com a esperança de responder questões que atormentavam os filósofos por séculos. Ao organizar sistematicamente o mundo psicológico em um conjunto de variáveis limitantes, esses métodos trouxeram o turbulento fenômeno da mente ao alcance da ciência. A questão era como definir ciência.

Mesmo que para Polkinghorne (1983, p.15), a discussão sobre a cientificidade ou não das abordagens qualitativas tenha deixado de produzir qualquer discurso atualmente útil, uma vez que as investigações em filosofia da ciência trouxeram muitas mudanças na compreensão da natureza da concepção de ciência, Hornstein (1992, p.259) afirma que foram os psicanalistas

que bagunçaram o frágil equilíbrio das peças, pois os experimentalistas assumiram um risco calculado ao tentar criar uma psicologia onde os fenômenos subjetivos foram banidos do estudo. Ao encampar a subjetividade enquanto ainda se proclamavam como ciência, a psicanálise forçou a psicologia a se definir ainda mais em termos positivistas. Havia muitas razões para as mudanças e certamente o tratamento dos psicanalistas era apenas um dos muitos fatores empurrando a psicologia em direção a uma maior flexibilidade. A prontidão dos analistas ao ocuparem as fronteiras radicais da subjetividade deu espaço para os psicólogos se moverem, para criar um meio de campo onde anteriormente os fenômenos excluídos puderam entrar sem ameaçar os padrões científicos que os psicólogos brigaram intensamente para estabelecer. De qualquer forma, num ponto de vista não mais restrito à psicologia, segundo Krasilchik (1995, p.10), parece que os humanistas continuam não querendo conhecer muitos dos conceitos básicos da ciência e os cientistas continuam não se preocupando com conhecimento das dimensões psicológicas, sociais e éticas dos problemas científicos. E a psicologia, de acordo com as necessidades e conveniências ao abordar o objeto da pesquisa, continua usando ambas as abordagens.

3.3.b. Especialização: posições diante da fragmentação

Outra característica relevante do curso de psicologia, que de certa forma se relaciona com as metodologias utilizadas, é a divisão em sub-áreas ou especialidades, uma vez que haveria orientações metodológicas mais ou menos restritivas em cada sub-área. A psicologia, praticamente desde sua origem, permite a atuação profissional em variados campos e com diferentes abordagens metodológicas predominantes de acordo com o campo de atuação, por exemplo, as metodologias quantitativas seriam mais adequadas na pesquisa enquanto que as abordagens qualitativas seriam preferidas na clínica, ou ainda, na psicologia escolar haveria internamente conflitos em relação à abordagem a ser utilizada, havendo um certo predomínio em muitos países, como no Brasil e na Itália, por uma abordagem mais biologizante e quantitativa. Além disso, com a massificação do ensino superior aliada à diversificação e ao aprofundamento das pesquisas, a especialização acabou levando à divisão nos conteúdos a serem ensinados.

Matarazzo (1987, p.895-896) afirma que todos os psicólogos americanos estudaram conteúdos ou tiveram cursos em todas, ou quase todas, as dez áreas incluídas no currículo

mínimo comum: 1) projetos de pesquisa; 2) estatística; 3) medições; 4) história; 5) ética; 6) bases biológicas; 7) bases cognitivo-afetivas; 8) bases sociais; 9) diferenças individuais; e 10) experiências de aprendizado. Seriam as divisões da APA que ajudariam a perpetuar o mito de que os psicólogos pertenceriam a diferentes áreas de formação, principalmente devido à variação nos nomes das mais de 40 disciplinas. Até os títulos dos livros-texto para os cursos de graduação avançados em psicologia, talvez como forma de se diferenciar no mercado, inadvertidamente implicariam em amplas diferenças nos princípios básicos e processos psicológicos cobertos em tais cursos. Contudo, os livros-texto incluiriam discussões dos mesmos conteúdos básicos, processos e princípios básicos que diferenciam a psicologia das outras disciplinas, mudando apenas o local e o foco de aplicação do conhecimento comum. Entretanto, Ellis (1992, p.573) argumenta que, como os departamentos eram pequenos e poucas disciplinas eram oferecidas, os estudantes tendiam a uma formação mais abrangente devido à limitada possibilidade de escolha diante da quantidade de disciplinas oferecidas.

Benjamin (2001, p.735) aponta o lamento, vindo principalmente dos psicólogos mais velhos, sobre a psicologia ter-se tornado fragmentada ou desintegrada, devido ao contínuo crescimento das sub-áreas, chegando a temer que, muito em breve, a fragmentação poderá impedir, ou talvez até já impeça, a comunicação entre elas. Para Ellis (1992, p.571), as mudanças podem ser caracterizadas como o desejo da busca por uma unidade interna à psicologia contra a crescente demanda por diversidade e especialização. Segundo Koch (1981, p.259) e Bevan (1991, p.475), a psicologia não é uma disciplina simples e coerente, mas uma coletividade de estudos de variadas formas, possibilitando a rápida proliferação de campos restritamente focados e compulsivamente mesquinhos, que parecem não ter limites.

Hornstein (1992, p.260) afirma que a psicologia nos Estados Unidos sempre se caracterizou pela habilidade de adaptar-se às demandas culturais tão rapidamente quanto elas emergem: quando ficou claro que o público achava a psicanálise irresistível, os psicólogos, ao invés de concentrar seus esforços em críticas metodológicas, trataram de incorporá-la, identificando partes da teoria que poderiam ser potencialmente úteis para seus fins, como a confiança no determinismo psíquico, a crença na importância das experiências infantis e a otimista perspectiva sobre as possibilidades de mudança. Contudo, segundo Matarazzo (1987, p.893), é a partir da evolução das especializações que a direção e o modo de aplicar a psicologia são determinados, contudo, é a generalidade do conhecimento que determina o que será aplicado

na evolução. Mas Ellis (1992, p.573) aponta que os psicólogos não apenas se tornaram mais especializados, mais profissionais e mais técnicos, mas passaram a se identificar mais com a especialização do que com a psicologia, enfraquecendo a identidade e a integridade desta enquanto área do conhecimento. Além disso, como é o treinamento nas habilidades de pesquisa e nas áreas da ciência básica, isto é, o adequado domínio em projetos de pesquisa, em metodologia, em estatística, em diferenças individuais e nas bases biológicas, sociais, cognitivas e afetivas do comportamento que diferencia o psicólogo praticante de outros profissionais, minimizar a importância da ciência básica e da pesquisa retraina a integridade da psicologia assim como também tolheria sua aplicação.

Matarazzo (1987, p.893), ao discutir a pretensão de certas especializações em psicologia terem um currículo diferenciado, afirma que existe apenas uma psicologia, nenhuma especialidade, mas muitas aplicações. Segundo ele, mesmo diante da crença defendida por alguns líderes da psicologia de que o currículo da graduação dos futuros psicólogos clínicos tem sido, é e deverão manter-se amplamente diferente daquele dos futuros psicólogos experimentais e de que diferentes currículos de graduação para diferentes especialidades já existirem na maioria dos departamentos de psicologia, não haveria um currículo especializado que sustentaria os critérios sociais para que as especialidades fossem reconhecidas como profissão e nenhum departamento de psicologia estaria oferecendo um currículo de graduação significativamente diferente, em termos da amplitude dos conteúdos, processos e princípios para os futuros professores, cientistas e praticantes da psicologia clínica, experimental, social, organizacional ou do desenvolvimento.

Peterson (1976, p.794), num artigo muito citado sobre a necessidade da pós-graduação na formação do psicólogo, afirma que a psicologia profissional é a aplicação da psicologia geral, sendo necessária a compreensão integrada das “psicologias” biológica, individual, das relações inter-pessoais, social e dos processos organizacionais. Nessa mesma linha, Ellis (1992, p.573) afirma que a efetiva aplicação da psicologia depende do conhecimento básico para saber como agir. Segundo Bevan (1991, p.475), o caráter da psicologia tem sofrido com a proliferação de enquadramentos estreitos e campos insulares, parecendo desconhecer os próprios limites. Ao se perder a ligação com contextos mais amplos, se perderia também a coerência e a significação e, denegridas a fluência das idéias gerais, a insistência em tal opção levaria à dominância do culto às especialidades.

Num artigo um pouco mais recente, Peterson (1991, p.422-424) aponta, como justificativa usada pelos psicólogos que defendem a profissionalização, que a preparação para a pesquisa científica ou para os serviços profissionais exige modelos formativos diferentes pois as necessidades de cada carreira seriam diferenciadas. Combinações até seriam possíveis mas raramente caberiam na disposição dos estudantes ou nas demandas por trabalho depois da graduação. Ele divide a evolução da formação em psicologia em três fases: 1)pré-profissional, quando a psicologia tinha um forte componente utilitário e os psicólogos entravam nas carreiras práticas sem nenhuma preparação sistemática para o trabalho profissional, tendo sido educados como cientistas através do que os professores definiram como psicologia científica; 2)cientista-praticante, que seguia o modelo apontado pela Conferência de Boulder (1949) devido ao suporte oferecido pelo governo federal para o desenvolvimento de programas voltados para a clínica e o aconselhamento psicológico, quando começaram as discussões sobre programas de autorização e condições básicas para a formação de psicólogos profissionais foram estabelecidas; 3)profissional, quando, diante não só da negligência mas da desvalorização da formação profissional nas universidades, foram abertas escolas para treinamento voltadas para a especialização, aplacando as necessidades do público por praticantes competentes que deveriam entrar na carreira profissional bem qualificados.

Benjamin (2001, p.738), depois de afirmar que a psicologia é um campo tão diverso que talvez realmente não tenha um currículo comum, aponta que os departamentos de psicologia melhores classificados pelo “*National Research Council*” estariam educando seus estudantes com extrema estreiteza. Ellis (1992, p.572) sugere que a maior mudança entre as décadas de 1970 e 1980, diante do crescimento das especializações e da fragmentação das disciplinas, foi o desenvolvimento de modelos alternativos para o treinamento durante a graduação fora da universidade, causando uma perda de interesse na psicologia geral. Para Klein (1996, p.216), o fato dos psicólogos americanos não trazerem em seus certificados da graduação em quais procedimentos estariam habilitados seria um problema, pois, como o Estado regula os títulos mas não o padrão educacional, não se poderia comprovar uma capacitação homogênea no trato dos pacientes.

Na Itália, onde a graduação é voltada para a especialização, a fragmentação em sub-áreas, mesmo considerando as articulações entre a formação básica e as especializações, é mostrada por Carli e Tonzar (2003, p.2-9), após refletirem sobre a emergência de um possível

desalinhamento entre a formação universitária européia e a profissionalização precoce prevista na reforma universitária italiana, ao indicarem as diferenças na formação entre áreas tradicionais e emergentes: 1)clínica; 2)neuropsicologia; 3)da saúde; 4)da comunidade; 5)escolar; 6)da formação continuada; 7)do trabalho; 8)econômica; 9)ergonomia; 10) do direito; 11)penitenciária; 12)do tráfego; 13)das emergências; 14)militar; 15)esporte; 16)do turismo; e 17)da web. Na Europa, a EFPA (2003, p.297) aponta as áreas mais comuns de especialização em psicologia: 1)clínica e de comunidade; 2)de aconselhamento; 3)escolar e educacional; 4)organizacional e do trabalho; 5)econômica; 6)das avaliações e diagnósticos; 7)da saúde; 8)do esporte; 9)do tráfego e dos transportes; 10)ambiental; 11)forense; 12)política; 13)gerontologia aplicada; 14)neuropsicologia; e 15)cognitiva aplicada.

Diante de tamanha diversidade, não é fácil nem para os estudantes optarem por determinada especialização e menos ainda para o público diferenciar a psicologia de “pseudopsicologias” (BENJAMIN, 2001, p.740), precisando de um bom embasamento teórico para facilitar a escolha. Outro problema é quanto à visão social da psicologia, que nem percebe tamanha fragmentação, restringindo-a principalmente à atividade clínica, como forma de compreender e ajudar pessoas, conduzindo o interesse dos iniciantes principalmente em direção à psicologia clínica. Por exemplo, na Universidade de Pádua, onde a escolha deve ser feita logo após a entrada na faculdade, professores entrevistados comentaram que as vagas em “ciência psicológica da personalidade e das relações inter-pessoais”³², que é o dobro em relação às outras áreas, é quase totalmente preenchida antes dos estudantes começarem a escolher os outros cursos. Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.210) afirmam que boa parte dos estudantes e profissionais da psicologia no Brasil opta por uma atuação voltada para a chamada psicologia tradicional na área clínica, que tem, historicamente, caráter privativo e individualizado, dando motivos para se pensar que a psicologia se compromete somente com a pessoa a nível individual e não com o indivíduo-sujeito da história.

Em relação à visão social da psicologia, Benjamin (2001, p.735-736) aponta que a fragmentação também seria prejudicial para a compreensão pública do que seria a psicologia diante dos fragmentos mais ou menos reluzentes. Embora os psicólogos tenham se distanciado da inabilidade do público em distinguir a verdadeira psicologia de suas muitas versões não-científicas, a psicologia popular não dá sinais de estar esmorecendo. Não há nenhuma boa

evidência que o público já tenha tido o suficiente de psicologia popular ao observar a essência das novelas e dos filmes, dos programas de humilhações no cotidiano, do jornalismo investigativo, de muitas revistas e livros de auto-ajuda. Claro que a maioria da psicologia popular é embaraçante para o estudo sério nos programas da psicologia, mas a grande parte do público nem sequer sabe, ou quer saber, da existência de tais programas. Contudo, os psicólogos não têm o direito de esperar que o público entenda a psicologia diante da evidência que nem os psicólogos foram capazes de defini-la. Esforços realizados no século passado para definir os elementos comuns da educação e do treinamento dos psicólogos ou para identificar a essência do que é ser psicólogo obtiveram pouco ou nenhum sucesso.

Tal característica diferencia a psicologia de outras profissões que, apesar de idealizadas, não teriam uma visão social tão distorcida nem tanta dificuldade em se definirem, mas também propicia uma abordagem que enfatiza a formação profissional sem conseguir, pelo menos em relação a orientações de várias entidades, se afastar da necessidade de alguma formação mais geral. Entretanto, Fowler (1991 apud ELLIS, 1992, p.575), num discurso conhecido, aponta para a necessidade de encurtar os indevidamente longos programas de treinamento na graduação americana, que em 1987 duravam em média 9,5 anos, além de preparar para o crescente mercado de trabalho acadêmico.

Chao (2002, p.451) afirma que, sem conhecer a psicologia, os psicólogos nunca conseguirão decidir se o currículo comum ou as especialidades são melhores para a formação dos estudantes. O ponto crucial não é se a psicologia deve ter um currículo comum ou preferir as especialidades, mas como a psicologia pode integrar as especialidades em sua identidade para acompanhar sua principal tarefa distintiva, que é estudar a mente humana e os comportamentos. Além da indispensabilidade da identidade na psicologia, os psicólogos devem também notar que a lacuna entre as especialidades e a integração num todo mais amplo desmantela a psicologia, transformando-a numa ideologia vazia. Gregorian (2005, p.79), não se referindo diretamente à psicologia, mas à formação do universitário, reconhece que a especialização é um instrumento de progresso e, pela necessidade diante da complexidade, se precisa das especializações. Entretanto, para uma melhor compreensão do mundo, também é necessário o estudo em humanidades, em ciências naturais e em ciências sociais, precisando repensar o caminho

³² Tradução própria para “scienze psicologiche della personalità e delle relazioni interpersonali”.

dedicado ao conhecimento e à educação para reorganizar o conteúdo do currículo dando-lhe coerência à base de conhecimento especializada e fragmentada.

3.3.c. Formação generalista ou profissionalizante?

Segundo McGovern (1988, p.109), a dicotomia entre formação geral ou profissional e formação ampla ou especialização é frequentemente discutida como se fosse um fenômeno recente, entretanto a discussão está presente na universidade americana desde os mais remotos dias, pois, através da análise do currículo, percebe-se que sempre houve a ligação com a preparação profissional, especialmente a partir de 1800, quando os restauradores clamavam pelo retorno dos padrões hereditários, pela exclusão de alunos remediados e pela ênfase num currículo comum clássico enquanto que os reformistas advogavam a ênfase na qualidade para atingir os objetivos, porém sem excluir a nova população de estudantes que entravam no ensino superior.

Gondim (2002, p.300), aponta para influências mais recentes, ao afirmar que a educação geral e a educação profissional começaram a ser vistas como bastante inter-relacionadas, principalmente, a partir de dois processos: a globalização e a emergência de um sistema de produção sustentado na automação flexível, sendo quase impossível ignorar a confluência entre as organizações educacionais, as empresas e a comunidade. A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior podem ser avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. Semeraro (2000, p.28), continuando nessa linha de argumentação, ressalta a necessidade de maior atenção ao mundo profissional, possibilitando a formação da oferta normativa nas várias sedes universitárias e promovendo, pelo menos na intenção, um confronto sempre mais profundo entre elas, com a intenção de elevar sempre a qualidade e a diversificação dos percursos formativos.

Entretanto, Matos (2000, p.20) afirma que, mesmo se a formação do psicólogo não se voltar para a especialização, isto não deve significar que a formação deva ser inespecífica ou que não deva levar à competência profissional. Porém, Gondim (2002, p.307) acrescenta que a tão defendida formação generalista é pouco compreendida por estudantes e professores. Diante

do conflito entre formação generalista ou profissionalizante, torna-se necessário conhecer os diferentes pontos de vista.

Ellis (1992, p.574) identifica três posições diferentes em relação ao currículo comum, que daria uma formação generalista aos estudantes. A primeira, num extremo, afirma que não haveria nenhuma unidade intelectual na psicologia. Segundo Griggs (2002, p.452), os recentes achados nos estudos que analisaram os livros-texto da graduação sugerem que um conhecimento comum em psicologia não existiria, não havendo substancialmente nada em comum entre eles: nem a linguagem usada pelos autores, nem psicólogos citados ou nem as referências aos artigos de periódicos. Além disso, resultados semelhantes também poderiam ser encontrados em relação aos livros-texto introdutórios dos anos 1950, revelando que o currículo comum provavelmente nunca tenha existido nos textos introdutórios. Lipsey (1990 apud GRIGGS, 2002, p.452) argumenta que embora não haja um currículo comum na psicologia, haveria um conhecimento comum identificável nos campos especializados. Critelli e Keith (2002, p.453), ao apresentar as mesmas conclusões, afirmam ainda que, segundo esse grupo, o conteúdo comum poderia diminuir a criatividade, a inovação e a liberdade acadêmica, além de, se consideradas as carreiras na prática, os argumentos para estabelecer conteúdos especializados já seriam substanciais.

As outras duas posições reconhecem a existência de alguma unidade diante de disciplinas comuns, mas, segundo uma delas, não haveria concordância sobre a definição da psicologia e de como essas disciplinas se relacionariam com as atuações profissionais ou, segundo Benjamim (2001 apud CRITELLI, KEITH, 2002, p.454), consistiria apenas em estatística e métodos de pesquisa. A outra, mesmo admitindo a existência da unidade, questiona sua necessidade. Segundo Matarazzo (1987, p.893), que defende o currículo comum, as disciplinas gerais de hoje não difeririam das disciplinas básicas estudadas pelos estudantes nos cursos de psicologia de 1878 a 1892, quando a disciplina de psicologia passou a ser oferecida pela primeira vez nos programas das universidades americanas. Esse conhecimento geral, relacionado ao vocabulário disciplinar específico, que os estudantes de psicologia, ou de qualquer disciplina, adotam como referencial comum, permite identificá-los como membros do mesmo sub-grupo cultural, mesmo considerando que a psicologia seja continuamente definida e redefinida. Além disso, os títulos dos capítulos e os temas principais em relação aos livros-

texto³³ introdutórios e de graduação, que têm definido os parâmetros da disciplina para cada geração sucessiva, teriam se diferenciado pouco durante os últimos 100 anos.

Critelli e Keith (2002, p.453-454), ao analisar as diferentes posições, apontam para a necessidade de pesquisas sobre o assunto para fortalecer as posições teóricas. Em relação ao currículo comum, afirmam que este poderia ajudar os psicólogos a colaborarem entre si e proporcionar a exposição às idéias e aos métodos que foram usados com sucesso nas outras áreas do campo, diante da esperança que o conteúdo comum daria uma chance à psicologia para sobreviver como entidade integrada melhor do que fragmentada em sub-campos de especialidades, porém, diferenciando-a da cultura e da prática científica. Quando as tarefas conduzem para fazer algo novo, significantes descobertas empíricas, para inventar melhores metodologias e para construir teorias mais poderosas e integrativas, seria difícil sobreestimar a importância de começar com uma ampla base conceitual. Entretanto, na cultura da ciência, é defendido o encorajamento, mas não requerido uma ampla exposição a cada habilidade das áreas constitutivas do campo.

Segundo Kimble (1989, p.491-494), se é para a psicologia ter futuro enquanto ciência, ela precisará obedecer às regras científicas. Estas regras definem o limite da autoridade científica e a ciência ganha força e credibilidade operando dentro destes limites e ao entender que, em outros campos, não existe nenhum poder especial ou status. Relacionando as características da ciência com a formação generalista, apontam-se dez considerações para justificar este tipo de formação: 1) a compreensão, a predição e o controle do comportamento são ambições científicas razoáveis; 2) a psicologia é a ciência do comportamento; 3) a psicologia precisa ser analítica; 4) para todas as características psicológicas, a herança põe limites ou cria intervalos potenciais para o desenvolvimento; 5) o comportamento individual é a união de potenciais básicos mais ou menos permanentes com mais ou menos condições temporárias internas e externas; 6) conceitos mentalistas entram para a psicologia como inferências do comportamento; 7) cada indivíduo é uma expressão única da união de um exército de variáveis, resultantes nos indivíduos de efeitos específicos (ideográficos) de leis gerais (nomotéticas); 8) um conceito é aceitável para a psicologia apenas se estiver de acordo com dois critérios: precisa estar definido operacionalmente e tiver relação com o comportamento; 9) a teoria

³³ Foram considerados os livros-texto de William James (1890), de Angell (1906), de Boring (1948), de Kimble, Garnezy e Zigler (1984), e de Zimbardo (1985).

psicológica apresenta uma coleção de conceitos e leis associadas na estrutura que permite deduções sobre as conseqüências no comportamento; 10) os valores que governam a ciência psicológica são valores científicos e os valores humanistas governam o comportamento dos cientistas e dos psicólogos que aplicam o conhecimento adquirido pela ciência.

As razões para estabelecer um currículo comum, segundo Nathan (1990 apud BENJAMIN, 2001, p.739), são que ele garante que os psicólogos tenham uma base de conhecimento para passar pelo exame de licença, permite que os psicólogos se movam facilmente de um campo para outro tanto na graduação quanto na pós-graduação, garante amplitude no estudo das disciplinas, e proporciona uma identidade comum para os psicólogos. Benjamin (2001, p.740) afirma que, como a psicologia tem sido fragmentada ao longo de sua história, a necessidade de garantir a amplitude apenas tem aumentado. A divisão na psicologia é inevitável, nada pode ser feito para mudar esse curso. Os pontos de uma base comum, uma formação generalista, é o coração do que define o psicólogo. Finalizando, pode-se considerar a afirmação de McGovern (1988, p.112) de que a dicotomia entre a preparação para a carreira e os benefícios da formação liberal não é mais suportável, pois, mesmo quando as faculdades esquecem, os estudantes se recordam que a educação é sempre útil. O enfoque na preparação para a carreira necessariamente não elimina os benefícios proporcionados por uma formação mais ampla e consistente com os ideais da educação liberal.

4. *Seria a psicologia pós-moderna?*

Após tantas reflexões, a pergunta que se impõe é se a psicologia seria pós-moderna, com todas as possibilidades de interpretações como com todas as possíveis e intermináveis críticas! Mesmo considerando toda a oposição já existente e as que possam surgir, algumas características, como a complexidade, a fragmentação, a desconfiança na verdade absoluta e na neutralidade da ciência, a dificuldade de separação entre sujeito e objeto, o local individual e o global social, a valorização da ética e da estética diante de um redimensionamento da razão e o universo em expansão, colocam a psicologia no colo aconchegante da pós-modernidade, ainda que seja apenas a imagem fria e fantasmagórica de uma mãe natimorta. Considerando sua origem na figura paterna castradora da filosofia, talvez o problema não esteja na tão bem projetada, em laboratórios de psicologia científica, e consolidada imagem social de eficiência no tratamento do comportamento e da mente que a psicologia conseguiu construir, mas em seu próprio objeto de estudo: seria o ser humano apenas racional? De qualquer forma, é desse ser

humano, freqüentemente contraditório e também fragmentado em suas identidades sociais, que a formação em psicologia deve dar conta para a atuação adequada com o indivíduo, com grupos, com organizações e com a sociedade.

Metodologia

“No conjunto, os métodos científicos são, pelo menos, um resultado tão importante da investigação quanto qualquer outro resultado: pois sobre a compreensão do método repousa o espírito científico, e todos os resultados da ciência não poderiam, se aqueles métodos se perdessem, impedir um renovado recrudescimento da superstição e do não-senso.”

Friedrich Nietzsche (1983, p.118)

Partindo do objetivo da pesquisa, que é compreender melhor a formação em um curso de psicologia com uma proposta pedagógica predominantemente voltada para a especialização desde as etapas iniciais, percebe-se que o objeto de pesquisa é um processo que reflete uma transformação em dado momento histórico (período após a promulgação do DM n°509/1999) e em determinada localidade (Universidade de Pádua, Itália). Enquanto processo, supõe-se a existência de condições que justificaram a reforma e culminaram na promulgação oficial desta, objetivando fins determinados. Entretanto, como se trata de uma situação desconhecida em sua totalidade, tanto as condições originais quanto os fins nem sempre são devidamente percebidos por quem está envolvido no processo. Diante de tal situação, não haveria como aprofundar o conhecimento desejado sem considerar o contexto social da reforma, além de ser impossível uma reprodução em laboratório das variáveis estudadas. Além do mais, ao se falar em formação, não há como deixar de mencionar o projeto político-social que sustenta a educação, pois, segundo Severino (1998, p.98), “a educação é uma prática histórico-social, cujo norteamto não se fará de maneira técnica, mecânica, embora também não se faça de modo espontâneo”.

1. Um estudo qualitativo

Lüdke e André (1986, p.18) afirmam que o “estudo qualitativo é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível; e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, bastante adequado para os propósitos a serem analisados. Contudo, ainda existem críticas quanto à utilização de metodologias qualitativas, como o fato de serem subjetivas e não permitirem generalização de seus dados, além da difícil separação entre sujeito e objeto.

Diante de tais críticas, vindo principalmente de pesquisadores em ciências naturais, Crochík (1998, p.78) afirma que críticas quanto à subjetividade das metodologias qualitativas padecem da falta de informação de que a subjetividade a ser estudada é da mesma ordem daquele que a estuda, pois o que é estudado faz parte do mundo do pesquisador e de sua própria constituição.

Quanto à generalização, Lüdke e André (1986, p.23) afirmam que, por exemplo, num estudo de caso, a generalização do que foi apreendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes, dependerá muito do tipo de leitor ou usuário do estudo, ocorrendo no âmbito do indivíduo, através de um processo que envolve o conhecimento formal, mas também impressões, sensações e intuições.

E quanto à separação entre sujeito e objeto, segundo Gondim (2002, p.301), a abordagem ideográfica, hermenêutica ou qualitativa destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo – o físico/natural e o humano – ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, por meio das interações sociais, construir-se como pessoa. Além disso, para Serbena e Raffaelli (2003, p.36-37), em psicologia e outras ciências humanas, coletar dados objetivamente, segundo os padrões positivos vigentes nas ciências naturais, tomando-os como verdadeiros em si mesmos, demonstra mais a fantasia dos dados objetivos do que a realidade humana em si.

O paradigma proveniente das ciências humanas considera que todo conhecimento científico-natural é necessariamente científico-social, que pode se organizar ao redor de temas, avançando à medida que o objeto se amplia e se diferencia, criando contatos com outros saberes. Assim, todo conhecimento, onde a transformação do real e a sua manipulação estão subordinadas à contemplação do resultado e de sua compreensão, implica em autoconhecimento, pois a produção do conhecimento não prescinde do sujeito empírico, de sua articulação com a realidade e da metáfora utilizada para representá-la.

Polkinghorne (1983, p.135), ao comentar sobre sistema e estruturas do conhecimento, sugere que objetos ou sistemas complexos possibilitam uma melhor aproximação de um todo interagindo com as partes ao invés da análise de suas partes constituintes. Além disso, Rohfeld (1994, p.16) afirma que os recentes desenvolvimentos no pensamento pós-moderno, como a investigação naturalística, a pesquisa participativa e o aprendizado colaborativo, parecem mais compatíveis com uma visão mais abrangente da natureza do conhecimento e de sua construção.

Portanto, diante da pretensão de conhecer determinado contexto social, a abordagem qualitativa seria mais compatível com o estudo pretendido.

1.1. O estudo de caso

Patton (1990, p.99) aponta que o desejo de avaliar individualmente um fenômeno é uma das maiores razões para o estudo de caso, podendo, diante de sua especificidade e quando bem detalhado, gerar informações particularmente úteis, onde a unidade de análise é um indivíduo, programa, organização ou comunidade. Yin (1984, p.17), em concordância com Patton, acrescenta que o estudo de caso não requer controle sobre o comportamento do fenômeno e pode ser focado em eventos e situações atuais, além de auxiliar na determinação de características importantes para a compreensão do fenômeno. Lüdke e André (1986, p.17) afirmam que estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso deve ser sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, se destacando por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Além disso, seu interesse deve incidir naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, onde “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (ibidem, p.21). Diante dessas definições, percebe-se o quanto à metodologia do estudo de caso se aplica ao objeto desta dissertação e o quanto às metodologias das ciências naturais não conseguiriam apreender esse objeto como algo a ser estudado “cientificamente”.

Seguindo as definições de Patton (1990, p.150) sobre a tipologia de pesquisas, esta é uma “pesquisa aplicada” que tem como objetivo iluminar um assunto social, trabalhando com problemas humanos reais: a influência de uma reforma universitária imposta pelo Estado na formação em psicologia percebida principalmente através de modificações curriculares e da opinião de professores. Para Patton (ibidem, p.153), a proposta desse tipo de pesquisa deve contribuir para que o conhecimento a ser obtido ajude na compreensão da natureza do problema: no caso desse estudo, o benefício poderá surgir através da reflexão sobre formação e da elaboração futura de currículos no ensino superior e especificamente os da psicologia.

Patton (1990, p.154) ainda afirma que a fonte das questões deve vir de situações vividas em situações reais, pretendendo gerar soluções potenciais para problemas humanos ou sociais ao relacionar a aplicação do conhecimento disciplinar básico com os problemas do mundo real para

entender a maneira de como proceder em relação a um determinado problema. A situação real é o processo formativo dos estudantes de psicologia e a decorrente formação será relacionada com a estrutura curricular dos cursos e com a percepção dos professores sobre a reforma e sua influência na formação, podendo auxiliar na melhor compreensão do percurso formativo.

1.1.a. Características do estudo de caso

Lüdke e André (1986, p.18-20) apontam características fundamentais do estudo de caso:

a)os estudos de casos visam à descoberta, fundamentado no pressuposto que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente – o objetivo almejado é a formação dos estudantes de psicologia, algo complexo e bastante variável, envolvendo desde a concepção de ser humano, do que seja formação e de como esta se relaciona com a estrutura curricular;

b)os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’, visando uma apreensão mais completa do objeto – o contexto é reforma italiana iniciada através da promulgação do DM n°509/99 e que ainda está em processo de implantação;

c)os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes – as motivações sociais para a reforma, a reflexão sobre as funções da universidade, a influência da psicologia americana em todo o mundo, as condições da universidade italiana anteriores à reforma e a tradição italiana na especialização durante a graduação são elementos que se inter-relacionam e que precisaram ser mais bem compreendidos;

d)os estudos de casos usam uma variedade de fontes de informação para cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas – serão usados reportagens em jornais sobre a reforma, os currículos disponíveis na área eletrônica (“site”) oficial da Faculdade de Psicologia da Universidade de Pádua³⁴ em 2005 e entrevistas com o coordenador da presidência para assuntos acadêmicos, com o diretor do Departamento do Desenvolvimento e da Socialização, sob o qual se concentra a psicologia escolar e educacional, e com professores desse departamento;

³⁴ <http://www.psicologia.unipd.it>.

e)os estudos de casos revelam experiências vicárias, que permite associar os dados encontrados com dados das experiências pessoais – minhas experiências como estudante de psicologia e a vivência em outros cursos superiores embasaram e auxiliaram as reflexões, assim como minha atuação como professor preocupado com a formação dos estudantes, além de fornecer subsídios para a atuação futura como educador;

f)estudos de casos procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, revelando um ponto de vista, mas deixando aos usuários do estudo tirarem conclusões – não é possível afirmar que exista alguma posição hegemônica em relação à crise na universidade, à influência da economia na reforma ou ao tipo mais adequado de formação e, numa situação como tal, as interpretações necessariamente ficarão sujeitas às opiniões e interpretações dos leitores;

g)os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, voltado para uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor – contudo, este se aterá aos padrões exigidos para o desenvolvimento de um projeto de mestrado.

1.1.b. O desenvolvimento do estudo de caso

Nisbet e Watt (1978 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.21-23) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Na *fase exploratória*, o estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve, como aconteceu com o interesse inicial pela reforma universitária no Brasil e, posteriormente, diante da oportunidade de estudar a reforma italiana, foi definido o objeto de pesquisa como a formação de psicologia na Universidade de Pádua através da mudança na estrutura curricular, focando principalmente a formação sob o currículo da psicologia escolar e educacional, até chegar ao roteiro para a entrevista com os professores³⁵.

A fase de *delimitação do estudo* ocorre quando os elementos-chave e os contornos aproximados do problema são identificados e os aspectos mais relevantes e as determinações do

³⁵ Apresentado como anexo (2).

recorte são selecionadas. É um percurso crucial para chegar à compreensão mais completa da situação e que permite ao pesquisador proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sendo a escolha determinada pelas características próprias do objeto estudado. A coleta das notícias publicadas sobre a reforma (elemento-chave), o aprofundamento sobre as características do sistema “3+2” (contorno) e a diferenciação entre os currículos do primeiro ciclo (recorte) precederam as entrevistas (coleta de informações).

A última fase de *análise sistemática dos dados e elaboração do relatório* usou conceitos provenientes da análise documental (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.38) e princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1979, p.31) como ferramenta para reflexão sobre os dados obtidos.

1.1.c. A amostragem

Patton (1990, p.182) informa que o universo amostral depende da finalidade do caso e indica que é durante a elaboração da estratégia para amostragem que as informações relevantes são selecionadas para um estudo profundo do caso. Segundo Yin (1984, p.79), a amostragem pode ser feita a partir de dois tipos de caso: 1) o caso típico que ilustra ou amplia o que é normal e fica na média – como seria em relação às outras universidades na Itália; ou 2) o caso extremo ou desviante que apreende manifestações não usuais do fenômeno, como um expressivo sucesso, falhas notáveis, primeiros classificados/desistências; eventos exóticos, ou crise – como seria em relação ao Brasil onde a formação é generalista, apresentando uma forma diferente de formação em psicologia. Considerando a amostragem, este estudo pode ser enquadrado tanto num caso típico, em relação à situação na Itália, como num caso extremo, em relação ao Brasil, ressaltando o modo como a reforma está sendo vista como uma crise que se abateu na formação em psicologia.

Para Yin (1984, p.79), as fontes de evidências usadas na pesquisa são: 1) documentos, relevante para qualquer caso; 2) dados arquivados; e 3) entrevistas, fonte de informação essencial e considerada como uma das mais importantes, sendo frequentemente de natureza aberta, podendo, em determinadas situações, serem feitas perguntas diretas sobre reflexões a respeito de ocorrências determinadas. Nesse caso, serão usadas como documentos as notícias de jornais

sobre a reforma³⁶; como dados arquivados, os currículos dos quatro cursos de primeiro ciclo em psicologia expostos na área eletrônica (“site”) oficial dos cursos de psicologia da Universidade de Pádua na internet³⁷; e as entrevistas com seis professores da Universidade de Pádua. As notícias de jornais serão usadas para posicionar a reforma num contexto social externo à universidade, que pretendia informar os cidadãos sobre as mudanças que estavam acontecendo. Os currículos serão usados para tentar identificar concepções educacionais e para refletir sobre as posturas relacionadas à formação dos psicólogos. As entrevistas, usando um roteiro pré-estabelecido para as perguntas³⁸, foram feitas com o coordenador da presidência para assuntos acadêmicos, com o diretor do Departamento do Desenvolvimento e da Socialização, sob o qual se concentra a psicologia escolar e educacional, e com quatro professores desse departamento.

Quanto à entrevista, Richardson (1999, p.207) a aponta como uma técnica importante, considerada elemento fundamental nas ciências sociais e que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas devido a sua característica de comunicação bilateral, pois, em todas as ações que envolvem indivíduos, é importante que as pessoas compreendam o que ocorre com os outros. Lüdke e André (1986, p.33-34) atentam para o caráter de interação que permeia a entrevista e a captação imediata da informação desejada, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações. Richardson (1999, p.208) apresenta a entrevista estruturada que pressupõe o conhecimento das perguntas mais importantes e, o que é mais importante, o conhecimento das principais respostas, não sendo a abordagem mais adequada para o estudo realizado, sendo reforçado por Lüdke e André (1986, p.34) que indicam tipos de entrevista menos estruturados como mais adequados para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação.

Richardson (1999, p.208-209), ao apresentar os diferentes tipos de entrevista, descreve como característica da entrevista não estruturada, também chamada de entrevista em profundidade, o reconhecimento de como e porque algo ocorre em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, ressaltando que esta proporciona um “riquíssimo material de análise” (Richardson, 1999, p.218) ao tentar obter do entrevistado o que ele considera como

³⁶ “*Corriere della Sera*” e “*La Repubblica*”, que são os mais lidos na Itália entre doze jornais acompanhados pelo instituto de verificação de venda que apresenta os dados na revista “*L’Espresso*”. Em dezembro de 2005, como consta no n°5, ano LII, de 9 de fevereiro de 2006 da revista “*L’Espresso*”, o “*Corriere della Sera*” teve uma participação de 22,3% no total de exemplares vendidos e o “*La Repubblica*” de 20,9%.

³⁷ www.psicologia.unipd.it; acessados no mês de abril de 2005.

³⁸ Apresentadas no Anexo (2).

aspectos relevantes de determinado problema, geralmente descrevendo a situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, é possível obter informações detalhadas que podem ser utilizadas em análise qualitativa, sendo esse tipo de entrevista também sugerido Lüdke e André (1986, p.36) que acham “preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos”.

O objetivo das entrevistas destinadas à pesquisa é obter informações do entrevistado, seja sobre algum fato conhecido, seja sobre seu comportamento, para conhecer sua opinião e explorar suas atividades e motivações, dependendo do tipo de informação necessária em função do problema pesquisado, sendo em termos gerais, bastante livre no começo do processo e podendo ser mais diretiva quando os aspectos da problemática da pesquisa já foram bem levantadas. O roteiro (Anexo 2) iniciou com a formação pessoal do professor, passando para suas posições sobre a formação atual e depois para a ideal, comparando também sua formação com a atual, até chegar nas opiniões sobre o sistema “3+2”. Yin (1984, p.17), voltado para a aplicação do estudo de caso, indica que geralmente as questões da pesquisa buscam o como e o por quê da existência dos fenômenos – por exemplo, as questões “como você avalia sua formação como psicólogo?” ou “como deveria ser a formação ideal para os estudantes de hoje?” do roteiro de questões.

O coordenador para assuntos acadêmicos e o diretor do Departamento do Desenvolvimento e da Socialização foram escolhidos para serem entrevistados devido à relevância do cargo quanto ao contato com estudantes e professores, além da relação com aspectos organizacionais do curso de psicologia. Inicialmente era pretendida também uma entrevista com o presidente da Faculdade de Psicologia, contudo não foi possível realizá-la devido a impedimentos em sua agenda, sendo que as informações foram coletadas posteriormente através do roteiro enviado e respondido pela internet. Para a execução das entrevistas, realizadas em setembro de 2005, logo após o retorno das férias de verão, foi feita uma visita inicial à Presidência da Faculdade de Psicologia para obter informações sobre como proceder para conseguir prosseguir com a pesquisa. Seguindo as recomendações da secretaria da Presidência, foi pedida a autorização para realizar a entrevista com o presidente e com os outros professores, escolhidos aleatoriamente no Departamento do Desenvolvimento e da Socialização, baseando-se apenas na coincidência entre a data planejada para as entrevistas e a disponibilidade dos professores no referido dia. Após a autorização, foi selecionado o dia da semana no qual

mais professores estariam dando atendimento aos estudantes (quarta-feira) e foi enviado um e-mail apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando a entrevista. As entrevistas foram agendadas de acordo com as respostas dos professores ao e-mail enviado, exceto a de uma professora que foi posteriormente indicada pelo diretor do departamento.

A Estrutura Curricular da Psicologia Escolar

“Privou-se a realidade de seu valor, de seu sentido, de sua veracidade, no mesmo grau em que se mentiu um mundo ideal...”

Friedrich Nietzsche (1983, p.365)

Antes da análise dos currículos do curso de psicologia escolar da Universidade de Pádua, serão apresentadas algumas definições sobre currículo. Contudo, como Sacristán (2000, p.147) afirma, não é fácil encontrar uma definição aceita universalmente. As definições mais recentes remetem para a importância do contexto social: Crossley (2000, p.234 apud APPLE, 2003, p.127) aponta que “está cada vez mais difícil entender a educação em qualquer contexto sem referência às forças globais que influenciam a política e a prática”. Rocha (2003, p.50-51) reafirma tal interpretação ao indicar que só é possível entender a mudança curricular se for analisada a formação social e o papel da educação nela presente, sendo a organização em forma disciplinar uma das características essenciais do conhecimento escolarizado. Apesar da contextualização mundial da reforma universitária e do desenvolvimento da psicologia já terem sido apresentados, a reforma universitária italiana não foi suficientemente abordada em relação a aspectos históricos e sociais.

Para aprofundar a compreensão da visão social da reforma e do papel da educação, serão discutidas, a partir de notícias de jornais, o desenvolvimento da regulamentação da reforma numa seqüência temporal, através das principais mudanças propostas, e como esta foi recebida pelos diferentes grupos sociais, finalizando esta parte com uma entrevista com a Ministra da Instrução Letizia Moratti, realizada em 26/03/02 pelo jornal “*Corriere della sera*”, que, se não apóia abertamente o governo, sente, no mínimo, alguma simpatia por ele. Após tal contextualização, a láurea trienal de psicologia escolar será analisada através do dimensionamento da Faculdade de Psicologia na Universidade de Pádua e da comparação com os outros cursos de psicologia nessa faculdade, além das especificidades do referido curso.

1. As definições sobre currículo

Sanches (2005, p.39-41) afirma que o currículo é a pedra de toque, o alicerce

fundamentador de um ideal de sociedade, das suas necessidades e expectativas mais gerais, e, baseando-se em Morin, argumenta que a missão do ensino e do currículo não é veicular o ‘puro saber’ mas fazer-nos compreender nossa própria condição e ajudar-nos a viver, devendo promover, segundo Rodríguez e Garzón (2003, p.222), não apenas competências acadêmicas, mas gerar consciência da própria realidade. Segundo Habermas (1983 apud MORAES, 2000, p.216), “a idéia era usar o acúmulo de conhecimento, gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente, em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária”. Em relação à psicologia, Goldstein (1995 apud YUKIMITSU, 1999, p.18) indica a necessidade da modificação para um currículo que oriente para a formação da diversidade cultural. Retomando a teorização que ultrapassada o campo da psicologia, e não perdendo de vista que “o ensino se efetiva com base em um currículo e este só se materializa no momento do ensino” (MOREIRA, 1998, p.34), segundo Saviani (1986, p.68), a organização curricular, para se constituir num instrumento de promoção humana precisa ser continuamente confrontada com os objetivos da ação educativa, de acordo com as características próprias da atividade sistematizadora. Do contrário, pelo seu caráter estático, tenderá a cristalizar-se no formalismo, que surge quando, num novo processo, se aplicam mecanicamente formas extraídas de um processo anterior.

Além da indicação para enriquecer a vida cotidiana, o currículo também pode ter interpretações politizadas. Selden (2005, p.80) afirma que as relações entre teoria curricular, política educativa e prática na sala de aula não refletem necessariamente uma relação de causa-efeito: em essência, as escolas e as universidades são instituições culturais cujos objetivos, valores e processos internos estão relacionados de forma complicada e por vezes contraditória com a estrutura social em que se inserem. Kemmis (1988, p.30 apud SACRISTÁN, 2000, p.148) afirma que o currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa, por um lado, o problema das relações entre a teoria e a prática, e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade. Diante de tal postura, percebe-se a importância da tentativa de apreender o contexto da reforma universitária, pois, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.72), “a reforma educacional tem se consubstanciado em diferentes ações e políticas. A discussão curricular vem, nesse processo, adquirindo centralidade”. E como a preocupação com a qualidade sempre aparece nos discursos políticos atuais, segundo Silva (1996, p.187), “pensar politicamente sobre qualidade em educação significa questionar os currículos, os métodos de ensino e os processos

de avaliação existentes naquilo que eles contribuem para produzir e reforçar relações dominantes de poder”.

É importante reconhecer que, segundo Moreira (1996, p.132), currículo e controle se interconectam e que o currículo está necessariamente envolvido em processos de regulação da conduta humana. Sacristán (2000, p.147) afirma que a compreensão do currículo depende de marcos muito variáveis para concretizar seu significado. Segundo Kress (2003, p.119), de forma bastante objetiva, um currículo é o planejamento para o futuro. Nesse sentido, para Leite (2002, p.150), a academia tem a obrigação de fornecer decisões curriculares, decisões sobre o conhecimento que vai constituir o capital cultural dos profissionais do século XXI e tem na sua ação uma influência decisiva sobre as formas de aprender dos estudantes.

Como foi apontado para o futuro, convém recorrer às experiências passadas e para isso, Paraskeva (2005, p.105), ao analisar a evolução do campo curricular, aponta que, em seus primórdios e de acordo com o princípio da gestão científica, o propósito curricular repousava na determinação do conhecimento mais substantivo para cada disciplina, desenvolvendo as mais variadas atividades nas quais o formando seria treinado para atingir propósitos definidos. Considerando a visão de currículo enquanto uma proposta de atividades didáticas, segundo Saviani (1986, p.66), o currículo busca responder à pergunta “o que se deve fazer para atingir determinado objetivo?”, tratando o conteúdo da educação e sua distribuição no tempo que lhe é destinado. Selden (2005, p.67), numa visão mais atualizada, define o currículo como a peça central da atividade educacional, incluindo o conhecimento formal, manifesto nas atividades de ensino, como também as mensagens tácitas e sublimadas, transmitidas através do processo de ação e interação dentro de um determinado tipo de instituição, onde se encoraja a imposição de valores, atitudes e disposições particulares. Em ambas as versões do currículo, seja a latente ou a manifesta, este representaria a essência da educação enquanto força política e cultural na vida social contemporânea e que pode ser vista nos debates entre aqueles que advogam a “retidão política” e aqueles que tentam restaurar os “valores conservadores” das Humanidades.

De forma resumida e até incisiva, Johnson (1981, p.73 apud SACRISTÁN, 2000, p.147), afirma que o currículo indica o que é que se deve aprender, e não porque deve ser aprendido, determinando “qual saber pode ser considerado como legítimo para a sociedade” (RODRÍGUEZ, GARZÓN, 2003, p.217). Diante de uma definição tão resumida e objetiva, percebe-se que tanto as atividades formativas quanto a finalidade do processo educativo e as

relações sociais são distanciadas, tornam-se necessário retomar o conceito numa maneira mais abrangente. Stenhouse (1984, p.29 apud SACRISTÁN, 2000, p.147) define o currículo como uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática. Segundo Santos e Oliveira (1998, p.17), o campo do currículo passou a incluir a partir da década de 1980 a discussão de aspectos críticos voltados para a análise dos critérios que orientam a seleção e a organização dos conteúdos escolares, bem como a discussão das relações e poder, controle social e ideologia, que permeiam propostas e práticas curriculares. Para Doll (1989 apud MORAES, 2000, p.220), “as visões pós-modernas de currículo convidam a uma desconfiança profunda com respeito às dicotomias que a modernidade criou entre realidade objetiva e experiência subjetiva, fato e imaginação, secular e sagrado, público e privado”.

As definições apresentadas possibilitam diferentes abordagens ao conduzir a análise da estrutura curricular, passando, sem dúvida, pelo que deve ser aprendido, apresentado de forma bastante reduzida na proposta curricular dos cursos estudados e que se relacionam com o saber legitimado socialmente. E, diante de tal saber, algumas características se sobressaem, como, por exemplo, as diferentes ênfases profissionalizantes e o conteúdo programático de cada curso. Então, recorrendo a Paraskeva (2005, p.124), percebe-se o quanto o currículo torna-se um campo de lutas, onde os conflitos e compromissos assumidos permitem a compreensão da preponderância e da crucialidade do campo curricular no fenômeno da escolarização. Segundo Rocha (2003, p.47), uma perspectiva histórica pode desvelar a arbitrariedade dos processos de seleção e da organização do conhecimento educacional e, mais particularmente, do conhecimento escolar apontando que este é socialmente produzido e, conseqüentemente, sujeito às mudanças e flutuações. Porém, Moreira (1998, p.48) afirma que “questões de currículo, ensino e pedagogia somente são isoláveis para fins de análise” e Selden (2005, p.59-60) coloca que as mudanças no currículo nas escolas públicas e nas universidades estão freqüentemente associadas a mudanças sociais, políticas e econômicas mais vastas, não sendo exagero dizer que não se pode entender a construção e a reconstrução dos currículos da escola pública e da universidade se não for entendida a forma como eles se encontram intimamente associados às grandes correntes e contra-correntes sociais. Contudo, apesar de inferências que poderão esclarecer alguns aspectos das relações mencionadas, é assumido, desde já, que a análise não terá como se aprofundar em toda a dimensão do campo curricular, mesmo que idealmente seja

defendido um currículo que discuta as dicotomias entre realidade objetiva e experiência subjetiva, fato e imaginação, secular e sagrado, passado e futuro, público e privado. A análise ficará restrita sobre o conteúdo percebido através da denominação das disciplinas e sobre categorizações destas em relação às diferentes áreas da psicologia e do conhecimento, além de algumas extrapolações mais evidentes sobre relações e conseqüências de presenças e ausências das disciplinas nos documentos levantados.

Enfim, será considerado que, segundo Moraes (2000, p.201), as reformas curriculares atualmente em curso derivam de uma nova visão interdisciplinar do conhecimento, dos progressos realizados nos campos científico e tecnológico e da discussão que tem dominado o cenário pós-moderno sobre a inclusão da ética, dos direitos humanos, do respeito ao meio ambiente, da cidadania, do multiculturalismo, da estética, da saúde e da sexualidade. Para Rocha (2003, p.60), a compreensão do funcionamento das instituições educacionais, sua estruturação, suas finalidades, seu currículo e tudo mais, só podem ser realmente compreendidos se vistos como resultantes tanto de questões internas quanto de questões ligadas ao contexto externo a elas. Pinar (2003, p.154) reforça que explicar as relações entre currículo, cultura, indivíduo e sociedade não é um exercício analítico que desconsidere o social. E Apple (2003, p.128) afirma que nenhuma análise de educação pode ser totalmente séria sem ser sensível às lutas contínuas que modelam o ambiente educacional. E que a reforma, pelo menos uma reforma necessária e ideal, reforme as maneiras arcaicas de pensar de muitos professores e alunos.

2. A influência do contexto social sobre o currículo

Assumindo uma concepção de currículo que ressalta a importância de compreender o contexto da reforma universitária italiana, a maneira encontrada para tentar apreender como a sociedade recebeu a reforma foi através de pesquisa de notícias publicadas em jornais com grande circulação nacional, como o “*La Repubblica*”³⁹ e o “*Corriere della sera*”⁴⁰. As notícias foram selecionadas através de buscas informatizadas nos bancos de dados destes jornais, abertos ao público através da internet, utilizando palavras-chave como “*università*”, “*atenei*”, “*riforma*” ou “*Moratti*”. Como não foram encontradas muitas notícias no “*Corriere della sera*”, as notícias

³⁹ Jornal de circulação nacional, publicado diariamente, com postura crítica ao governo de centro-direita de Silvio Berlusconi. Endereço eletrônico: <http://www.repubblica.it>.

⁴⁰ Jornal de circulação nacional, publicado diariamente, com postura mais favorável ao governo de Silvio Berlusconi. Endereço eletrônico: <http://www.corriere.it>.

apresentadas a seguir podem ser consideradas como publicadas no “*La Repubblica*”, a não ser quando estiverem explicitamente atribuídas ao outro jornal.

2.1. A reforma em três momentos

Para melhor compreender as notícias aparentemente conflitantes, foi preciso estabelecer três momentos diferenciados em relação à reforma: 1) o período que vai até meados de 1999, marcado pela orientação de centro-esquerda, representada pelo então Ministro da Instrução Pública Superior Luigi Berlinguer, quem assinou pela Itália a “Declaração de Sorbone” em 25/05/98, tendo produzido o que foi chamada de “*rascunho Martinotti*”, em referência ao coordenador do grupo de trabalho ministerial que apresentou a primeira versão oficial da reforma, em outubro de 1998; 2) o período entre a crise de Governo no final de 1998, que levou a queda do gabinete dirigente e a substituição de Berlinguer por Ortensio Zecchino, sendo que nesse período foram introduzidas modificações no “*rascunho Martinotti*”, principalmente em relação à “autonomia das universidades”, assinado pelo ministro em 13/06/99 e encaminhado para o Conselho de Estado (Peruzzi, 1999), além de ter sido assinada a “Declaração de Bolonha”⁴¹, em 19/06/99, que contou com a participação do subsecretário do Ministério da Universidade Luciano Guerzoni e com o presidente do Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) Luciano Modica; e 3) o período que vem desde pouco antes da promulgação do DM n°509/99 pela Ministra da Instrução Letizia Moratti até agora, sob o governo de centro-direita de Silvio Berlusconi, no qual a reforma, incluindo a reforma na contratação de docentes e pesquisadores e a reforma do ensino médio, chamado de “superior” na Itália e atestado pelo “diploma di maturità”, passou a ser chamada de “reforma Moratti” e que apresentou alterações em fundamentos importantes, justificadas pela passagem da reforma universitária para a reforma de todo o sistema italiano de ensino e, segundo Are (2002, p.151), mais ricamente articulada, mais realista e menos impregnada de dogmas do que a proposta por Berlinguer.

2.1.a. A antiga estrutura

Os jornais ressaltavam principalmente problemas em relação aos baixos níveis, quando comparados a outros países da Europa, de instrução da população e ao alto custo do sistema educacional; quanto à desmotivação dos estudantes, que resultava em abandono ou em atraso na conclusão do curso; ao tipo de formação, ainda voltado para as elites; quanto à desvalorização

por parte do mercado de trabalho da formação escolar, devido a inadequação dos conteúdos tradicionais; e quanto aos docentes, que se aproveitam da estrutura burocratizada das instituições de ensino. Tais problemas, vistos como assombrações, precisavam ser combatidos pela reforma.

Minardi (1998b) informou que, diante dos protestos de estudantes em 01/04, Berlinguer teria dito que a consequência de parar a reforma seria a continuidade da situação na qual 70% dos estudantes não se formavam e muitos dos que concluíam algum curso, só o conseguiam mediante atraso no prazo esperado, sendo necessário que os estudantes deveriam ser colocados como o centro da universidade e não os professores, onde a autonomia, os créditos formativos, a organização em ciclos e a mobilidade dos estudantes pautariam as transformações necessárias à sobrevivência da universidade. Minardi (1998f), numa conversa com subsecretário Guerzoni, ouviu-o afirmar que “40% [...] *não encontram ocupação*” depois de laureados.

Tranfaglia (1999), presidente da Faculdade de Letras na Universidade de Turim, ao apresentar sua proposta de reforma, resumiu bem os problemas enfrentados pelos estudantes no modelo anterior: dois ciclos que não se comunicavam, sendo um titulado de “diploma”, com duração de três anos, formação profissional apoiada por organizações patronais e que representava apenas 9% do total de estudantes; e o outro titulado de “láurea”, com duração de quatro ou cinco anos, formação tradicionalmente elitista, burocratizada, rigidamente controlada pelo Estado e concluída por apenas pouco mais de 30% dos estudantes que inicialmente se matricularam em cursos superiores, geralmente indo além do tempo de conclusão previsto em dois ou três anos, sobretudo na área de humanas.

Segundo Minardi (1998d), em 18/05 (“*Jovens iletrados? Verdade mas nem tanto*”), apesar de melhoras na “*corrida pela recuperação da escola italiana*”, considerando o crescimento de 60% para 80% no índice de instrução e a diminuição no analfabetismo, o índice continuava 50% inferior à média da Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), acima apenas aos de Portugal e Espanha. O problema italiano seria a dispersão, pois era comum o abandono dos estudos, principalmente no ensino superior, por jovens que conseguiam um emprego, uma vez que a formação não era considerada uma grande vantagem em termos de acesso ao mercado de trabalho e de aumento na remuneração. A reforma de Berlinguer teria de enfrentar o desafio de transformar a universidade para possibilitar

⁴¹ Texto em italiano e em inglês disponível em <http://www.murst.it/convegni/bologna99> e acessado em junho de 2005.

o crescimento do sistema e do nível de instrução.

Chiara (1998) apontou, em 30/04 (“*A Lei: um antídoto ao clientelismo acadêmico*”), um dos mais graves problemas da universidade italiana: a fisiológica dinâmica das relações entre as diferentes gerações de estudiosos. Foram apresentadas as dificuldades encontradas na Câmara, que tinha aprovado uma versão completamente diferente da versão aprovada no Senado, para transformar o regulamento dos concursos universitários. Ainda sobre os concursos, Peruzzi (1998), em 02/07 (“*As novidades introduzidas pela nova lei*”), informou que as mudanças na lei aprovada foram: 1)transferência dos procedimentos de preenchimento de vagas de professores ordinários, associados e pesquisadores do Estado para a universidade; 2)publicação do edital pelas universidades e possibilidade de não preenchimento obrigatório da vaga; 3)limitação na quantidade de publicações apresentadas pelos candidatos e limitação na participação de bancas pelos avaliadores; 4)doutorado passa a ser visto como um nível avançado de formação e não mais com um título aceito apenas em âmbito acadêmico, podendo ser realizado sem bolsa ou mesmo gratuito; e 5)atividades didáticas podem ser atribuídas aos doutorandos desde que não atrapalhem as atividades de formação. Minardi (1999c) também comentou o problema da regulamentação dos concursos. Em 29/08/00 (“*Precisa-se de profissionais muito mais preparados*”), os problemas da antiga estrutura continuavam sendo citados e, diante de uma suposta “baixa” preparação dos estudantes que justificou a reforma dos ciclos, foi apontada a necessidade de equiparar a classe de docentes e pesquisadores com outras ordens de profissões liberais e de oferecer uma forte preparação disciplinar além de alguma formação em ciência da educação.

Em uma carta de Rosa (2001), publicada em 07/03 (“*Escola e universidade não separadas pela reforma*”), após a promulgação do DM n°509/99, que tratava especificamente das transformações na universidade, foi comentada a necessidade da reforma no sistema de ensino, devendo envolver tanto o ensino superior como os níveis mais básicos. Apontou-se certa “*violência inusitada*” do governo de centro-direita, que ameaçava a transformar em ar todas as expectativas dos críticos mais exaltados sobre a necessária e bastante discutida reforma da escola e da universidade proposta pela centro-esquerda, ressaltando uma profunda mentalidade anti-reformista. O autor apresentou o sistema universitário como um tecido esclerosado há dezenas de anos, sendo necessário romper hábitos, privilégios e hierarquias cristalizados e destruir nichos estabelecidos por cataclismos de toda a ordem de fatores. Para ele, tanto a escola

quanto a universidade tinham crescido enormemente nos últimos cinquenta anos, tornando-se instituições voltadas para as massas; mas conservaram a estrutura e a mentalidade de instituições de elite. As conseqüências de tal simulacro era a rejeição do sistema educacional por grande parte da população escolar, deixando-a numa “incultura” e numa desprofissionalização que fomentava o abandono escolar ao desconsiderar a formação dos cidadãos. A reforma deveria colocar a disposição, ou mesmo impor, um esforço contínuo de elevar a qualidade do ensino a partir de um nível médio comum fixado pelo currículo ministerial, além de oferecer um rico sistema de instituições superiores, sucessivas ou simultâneas, à formação universitária, onde fosse possível continuar o desenvolvimento da pesquisa e da profissionalidade dos jovens.

Diante da “esclerosada” e burocratizada universidade italiana, é preciso tentar entender como ela chegou a tal ponto: para isso, pode-se recorrer a Gentili (1996, p.17) ao afirmar que a expansão desordenada e “anárquica” da escolarização, durante a segunda metade do século XX, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos, gerando uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracterizou as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. Dessa forma, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional seria resultado da incompetência dos que nela trabalhavam devido a uma crise gerencial que estaria promovendo a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional e tudo o mais de ruim que pode ser atribuído ao sistema de ensino. Segundo Pazeto (2002, p.91), é o distanciamento da universidade em relação aos problemas sociais mais prementes que cria espaço para o corporativismo voltado a interesses e defesa de segmentos no interior da universidade. Além disso, Rosar (2002, p.161) ressalta que, a nova ótica da formação geral, pode prevalecer o fundamento da separação, realizada permanentemente pelo capital, entre as funções de trabalho qualificado e as funções de trabalho não-qualificado.

Pazeto (2002, p.87) aponta para o desvirtuamento gerado quando a universidade é submetida a um caráter formal-legal, que a distancia de suas funções básicas como o desenvolvimento tanto humano e social quanto da aprendizagem e do conhecimento. Silva (1996, p.178) afirma que, ao se concentrar no aspecto técnico de mediação das definições existentes de educação, currículo e ensino, característicos de sistemas burocratizados, ocorre a tendência de trivializar tais conceitos, reduzindo-os à aprendizagem atomística de segmentos de informação que sejam facilmente mensuráveis, levando a educação ao ensino de factóides,

tendendo a favorecer uma visão conservadora, hierárquica e autoritária de educação. E, segundo Burbules (2003, p.182), a educação não deve ser apenas a transmissão de um sistema de crenças e valores imutáveis de uma geração à seguinte; é preciso haver espaço para o questionamento, para a reinterpretção e para a modificação desse sistema à luz de uma compreensão ampliada de onde ele se encaixa no contexto de um mundo diversificado e em processo de rápida transformação.

Sacristán (1996, p.161) indica que, conforme Luzuriaga já afirmava em 1953, a letargia, a burocratização, a falta de estímulos e os controles burocráticos sobre o funcionamento e sobre os professores impedem a possibilidade do desenvolvimento de um espaço incomparável de liberdade para a inovação pedagógica. E Pazeto (2002, p.94) aponta para a dificuldade de formulação de qualquer projeto quando a concepção e a cultura não se sustentam na autonomia da universidade, pois se exige a expressão de sua identidade e de sua diversidade para traçar seus objetivos. Saviani (1986, p.68) reforça a interpretação ao afirmar que, diante de uma organização curricular cristalizada, perde-se a perspectiva da promoção do desenvolvimento humano através da ação educativa.

2.1.b. O período Berlinguer

Em reportagem de Minardi (1998b), o então Ministro da Instrução Superior Berlinguer apontou que a autonomia universitária, o sistema de créditos formativos, a organização em ciclos e a mobilidade dos estudantes seriam os mecanismos para alavancar as transformações necessárias à sobrevivência da universidade, passando seu centro dos professores para os estudantes. Todos os itens apontados por Berlinguer constavam na “Declaração de Sorbone” (25/05/98) e depois foram ratificados pela “Declaração de Bolonha” (13/06/99), assim como a não mencionada avaliação externa voltada para assegurar a qualidade em dimensão européia.

Considerando os outros signatários em Sorbone (França, Alemanha e Inglaterra) e a posição do índice OCDE de instrução da Itália, acima apenas de Portugal e Espanha (MINARDI, 1998d), além da lembrança de que, em meados da década de 1990, o MURST instituiu as especializações durante a graduação seguindo o modelo francês, a posição da Itália deve ter sido mais receptiva do que assertiva, apesar de toda tradição universitária e diante dos problemas característicos de seu sistema de ensino superior.

É importante ressaltar que o modelo inglês de reforma vinha se desenvolvendo, desde 1987, em busca de eficiência e visava tornar-se competitivo, do ponto de vista internacional, para aproveitar a expansão do sistema de ensino superior (MORTIMORE, 2002, p.39-42); além disso, na Inglaterra, a motivação para a internacionalização era justificada pelo ganho monetário (BENNELL, PEARCE, 2003, p.230). Pereira (2000, p.234) aponta o início do movimento na Inglaterra por um currículo nacional em torno de 1975, quando os “níveis decadentes” da educação causaram uma comoção geral, principalmente diante da alegação, bastante semelhante ao discurso do governo italiano, de que os jovens que saíam da escola não tinham desenvolvido as habilidades para entrar no mercado de trabalho.

Whitty (1998 apud SOUSA, 2002, p.37), ao comentar as reações à reforma educacional no Reino Unido, afirma que escolas, professores e pais enfrentam-se como concorrentes no mercado, restando-lhes pouco espaço onde possam explorar interesses comuns e empreender ações coletivas. Mesmo que Ruiz (2004, p.30-32) ressalte as boas intenções da “Europa do Conhecimento”, a orientação da reforma inglesa e a explícita preocupação com a avaliação externa podem ser consideradas, segundo Gentili (1996, p.24), fortes indicadores da tendência neoliberal nos princípios expostos dos acordos de Sorbone e de Bolonha. A reportagem de Peruzzi (1999) reforça tal idéia diante da opinião do subsecretário Guerzoni sobre *“universidades não estatais e instituições que nada têm a ver com a universidade [que] trabalharam muito e bem [e merecem o reconhecimento oficial do título e do percurso formativo]”*.

Diante desses fatos, a justificativa para compreender o encampamento de idéias sobre a “harmonização” do ensino superior na comunidade européia por um governo de centro-esquerda pode estar nos graves problemas estruturais da universidade italiana. Entretanto, Barroso (2002, p.173), docente da Universidade de Lisboa, indica que as principais questões que hoje se colocam no domínio da educação, mais precisamente na política educacional e em sua gestão, resultam de uma crise geral do modelo do sistema público nacional de ensino, apresentando contornos diversos de país para país, mas reconhecível em três pontos: 1) crise de legitimidade do Estado; 2) crise de governabilidade do sistema educativo; e 3) crise do modelo de organização pedagógica. Talvez, o problema nem fosse apenas da universidade, mas um reflexo do sistema econômico concentrador de renda no mercado de trabalho. Para explicitar a relação entre formação e mercado de trabalho, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.70) afirmam que o

conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital. Além disso, o mercado de trabalho já não é mais capaz, por si só, de resolver as demandas impostas pela sociedade contemporânea, como ocorreu no pós-guerra com a constituição do Estado do Bem-Estar.

Desse modo, mesmo sendo evidente que a educação, a pedagogia e o currículo devem ter um vínculo com o trabalho e a produção, não significa que a educação deva ser atrelada à organização do trabalho (SILVA, 1996, p.180). Contudo, Rosar (2002, p.163) aponta que, em decorrência do fortalecimento de uma conexão inadequada entre escola e formação de mão-de-obra para o capital, expandiu-se o uso dos conceitos de competência e empregabilidade, atribuindo-se aos indivíduos a responsabilidade e estarem ou não adequados às exigências do mercado. Então, de maneira cínica, com a ampliação do mercado de trabalho para os jovens cidadãos europeus atuarem profissionalmente, com as titulações reconhecidas, em qualquer país signatário da “Europa do Conhecimento”, a falta de emprego poderia ser minimizada, pelo menos nos discursos, pois, os competentes jovens recém formados, assumindo alguns riscos, poderiam encontrar os almejados empregos fora da Itália. Afinal, como aponta Gentili (1996, p.22) em relação à ideologia neoliberal, se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. Portanto, é preciso competir pois uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam.

Talvez, Berlinguer realmente acreditasse que, com avaliação institucional e autonomia, os princípios democráticos e a formação do cidadão pudessem ser mantidos durante a transformação da universidade italiana. Silva (1996, p.177) afirma que a discussão da qualidade da educação não pode ser desligada de um questionamento sobre os currículos, os métodos e os processos de avaliação predominantes, uma vez que os currículos existentes geralmente estão implicados na produção de identidades hegemônicas, ligadas a profundas divisões sociais; os métodos predominantes freqüentemente discriminam, hierarquizam e dividem. Com a autonomia, os currículos, os métodos e os processos de avaliação predominantes poderiam ser reavaliados. Porém, segundo Ladwig (2003, p.271), em tempos de currículos centrados em padrões, de apelos para a coerência nas políticas educacionais, de educação centrada em resultados, não se pode esquecer a forma de racionalidade das reformas, orientada por metas e

fundada na capacidade dos indivíduos de criar compartimentos na própria vida, transformando-a em gerenciamento de tempo em relação aos meios-fins. E diante de tais características, pensando na orientação política do ministro e tentando se distanciar de certas influências externas da reforma, que tipo de avaliação institucional e de autonomia poderia ser implantado?

Sousa (2002, p.24-25) aponta que a avaliação é assumida como uma estratégia capaz de proporcionar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino. Tal melhoria refere-se ao fluxo escolar, que compreende as taxas de conclusão, de evasão e de repetência, bem como a racionalização orçamentária, diante de programas de avaliação de desempenho e descentralização administrativa, transformando o papel do Estado na gestão da educação pública. Demo (1993, p.253-254) reforça ao afirmar que a questão da avaliação interna e sobretudo externa é uma estratégia de promoção da qualidade produtiva como também uma prestação de contas à sociedade, devendo adotar parâmetros transparentes de desempenho que justifiquem não apenas custos, mas relevância para o desenvolvimento, sendo inadmissível altas taxas de abandono de cursos, excessiva permanência de alunos no sistema, cursos com número muito pequeno de alunos, etc. Segundo Souza (2002, p.92-93), o relatório de 1996 do BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), também chamado de Banco Mundial, aponta que a autonomia poderia melhorar a eficiência da aprendizagem e o rendimento escolar, sendo o financiamento local uma forma de diminuição dos gastos educacionais e de aumento das responsabilidades da comunidade para com a educação, diante da premissa de que a participação das famílias poderia ter resultados positivos na eficiência e na qualidade da instituição escolar.

Porém, Amorim (1991, p.41), ressalta a necessidade de uma avaliação qualitativa, com critérios amplamente discutidos e transparentes para legitimar o processo avaliativo e justificar posicionamentos, direções a seguir e o investimento social, não apenas para classificar as instituições numa lista de melhores cursos. Entretanto, Souza (2002, p.92-93) aponta para a concepção do Banco Mundial, onde a escola autônoma poderia flexibilizar a relação existente entre objetivos, qualidade e recursos e, quando necessário, fomentar o financiamento local, envolvendo a comunidade na manutenção, na busca da qualidade e no desenvolvimento educacional. Para encaminhar tal mudança, poderiam ser usadas medidas estratégicas que representassem a criação de um “mercado educacional”, cujas relações de oferta e procura

definiriam o melhor produto, o melhor preço e as melhores formas de pagamento e de/financiamento para o “consumidor”, cabendo ao administrador/gestor educacional a capacidade de adaptar-se a esse novo “modelo” e implantá-lo no âmbito local.

Contudo, Rodríguez e Garzón (2003, p.250) afirmam que as disposições oficiais regidas pelas lógicas da eficácia e da eficiência impedem a criação e busca de alternativas ao impor critérios de organização e de valorização da qualidade que só reconhecem resultados parciais mensuráveis, sufocando o sentido da vida escolar. E Amorim (1991, p.42), ao afirmar que a qualidade da produção nas instituições de ensino deve ser buscada em todas as atividades-fins ali concretizadas, sejam elas científicas, técnicas, artísticas ou culturais, justifica que a avaliação não deve ficar restrita a quantificação das pesquisas, das teses e dissertações defendidas ou de artigos publicados, como se a produtividade na universidade, segundo uma visão quantitativamente taylorista, dependesse apenas das estatísticas das atividades desenvolvidas e não da qualidade e da eficácia destas.

Em relação à autonomia, Bobbio (1986 apud SOUZA, 2002, p.94-95) afirma que, segundo a teoria liberal clássica, fundamentada na liberdade como seu maior princípio, entende autonomia não apenas como capacidade da sociedade, por meio de suas instituições, criar e estabelecer normas para seu próprio funcionamento, mas também como condição de sua realização política e democrática como condição por meio da qual emerge o embate livre e desinteressado de idéias, de projetos e de alternativas. Pazeto (2002, p.92) coloca que o exercício da autonomia e a interlocução com a realidade social assegurariam a construção da identidade da universidade e a superação da crise institucional e das relações entre ela e a sociedade. Neste aspecto, Amorim (1991, p.38) coloca a autonomia para a universidade como a forma da instituição manter os espaços democráticos necessários para que as atividades acadêmicas, administrativas e financeiras possam fluir com liberdade em direção à construção de um saber crítico e voltado para o social; e a falta de espaços democráticos no interior das instituições de ensino superior tem atrasado a discussão a respeito de questões essenciais para que a universidade se torne mais participativa e solidária.

Segundo Cortesão e Stoer (2003, p.191), não existe autonomia relativa e não há a possibilidade de o discurso pedagógico se realizar como um espaço pedagógico e não simplesmente como um espaço de dominação, sem a devida autonomia, pois, segundo Bernstein (1996, p.471 apud CORTESÃO, STOER, 2003, p.193), “o discurso pedagógico é constituído

por um princípio de recontextualização que seletivamente apropria, recoloca, reenfoca e relaciona outros discursos para constituir a sua própria ordem”. Além disso, a autonomia da universidade, vista como a confluência de aspectos administrativos, financeiros e didático-científicos, não deve ser um fim em si mesma, mas um critério a ser usado na avaliação, com um significado político e pedagógico a ser usado pela comunidade universitária para melhorar as condições materiais e humanas, tendo em vista a realização plena das tarefas acadêmicas ali desenvolvidas e destinadas à sociedade (Amorim, 1991, p.49).

Porém Souza (2002, p.95) afirma que a autonomia “limitada”, que não concede às instituições o poder integral de definições e tomada de decisões administrativas e pedagógicas e cujo controle permanece sobre o crivo de um governo central, serve para manter a “tradicional” postura autoritária das camadas dominantes. E Silva (1996, p.179) recorda que a qualidade reclamada pelo neoliberalismo promete e vende autonomia e participação, mas, irônica e paradoxalmente, entrega mais centralização, mais controle externo e mais regulação, onde a participação e a escolha proporcionadas e proclamadas, se dão num quadro muito estreito de autonomia e opções, com alternativas delimitadas e enquadradas por uma visão muito particular de sociedade, educação e pedagogia, tratando-se de uma escolha compulsória e pré-determinada. Além disso, Souza (2002, p.94) aponta que, ao utilizar pragmaticamente o conceito de autonomia, ora como sinônimo de descentralização de responsabilidades, ora como uma etapa subsequente da própria descentralização, forja-se uma re-significação do conceito, cujo conteúdo não reflete objetivamente uma prática social histórica e popularmente construída.

De qualquer forma, a sociedade italiana, talvez acostumada com o domínio do Estado e com medo de assumir as conseqüências da liberdade, rezando para que a realidade continuasse única, questionou principalmente a autonomia proposta por Berlinguer, que parecia realmente acreditar que, através de discussões fundamentadas em diferentes pontos de vista, pudesse chegar a um consenso e transformar a universidade numa instituição mais qualificada.

De qualquer forma, os pontos práticos da reforma foram: 1) ampla autonomia didática, onde as universidades poderiam determinar tudo o que não estivesse explicitamente orientado pelo Estado, que definiria um terço do currículo; 2) quatro ciclos formativos coordenados, não necessariamente seqüenciais; 3) equivalência de 30 horas para cada crédito; 60 créditos anuais, com possibilidade de variação de 5%; 180 créditos para a conclusão do primeiro ciclo; 300 para o segundo, mas considerando os créditos do primeiro ciclo; 300 a 360 créditos para o terceiro; e

420 a 540 para o quarto; 4) introdução obrigatória de língua estrangeira e conhecimentos de instrumentação informatizada; 5) exame de seleção e “admissão condicionada”.

Tranfaglia (1999), em 17/03 (“*A reforma da universidade vacila*”) informou que, depois de quase três anos de trabalho e difícil gestação, o texto sobre a reforma encontrava-se definido. Em relação aos títulos dos cursos e a ordenação, seriam quatro ciclos, iniciando com o diploma de láurea, com três anos de duração e validade em toda Comunidade Européia, seguido do diploma de doutorado, com duração de dois anos, passando a possibilidade de um diploma de especialização e finalizando com o diploma do doutorado de pesquisa.

Tendo como objetivo a harmonização do sistema superior europeu e a entrada rápida no mercado de trabalho, o estudo de uma língua estrangeira e o conhecimento de instrumentos tecnológicos seriam obrigatórios, além de reduzir o tempo de instrução universitária, considerado muito longo e visto como um dos fatores que levavam ao abandono. A redução se daria pela separação entre a formação inicial generalista, considerando a entrada no mercado de trabalho, daquela mais aprofundada e voltada para o prosseguimento na especialização, ambas podendo passar depois para o doutorado de pesquisa.

Entretanto, segundo o comentarista, a proposta de reforma não deixou de ser uma “*vitória do corporativismo setorial do mundo acadêmico*”, que impediu a especialização no primeiro ciclo e que deve tornar o primeiro título um “*diploma pseudoprofissional*”, servindo apenas para abrir caminho para a especialização sucessiva no “*master*”. Embora o sistema de créditos possa agilizar uma educação permanente e contínua, as “*relações entre o ministério e as universidades serão profundamente diferentes*”: os planos de estudos oferecidos aos estudantes serão determinados pela estrutura didática através do sistema de créditos, indicados pelo conselho de faculdades e pelo conselho de láurea e pelos senados acadêmicos, onde apenas um percentual mínimo e máximo atribuídos às disciplinas básicas seria indicado em nível nacional, deixando para a estrutura didática as definições sobre outras atividades formativas, como provas finais ou habilidades para o trabalho que se pretenda dar uma maior importância. Enfim, foi atribuído aos novos regimentos, em substituição aos procedimentos centralizados, a função de programar as atividades didáticas da universidade. Contudo, a autonomia só terá sucesso se colocada de forma contínua na universidade, sob procedimentos de avaliação internos e externos.

Tranfaglia cita um artigo de Capano publicado na revista “*Il Mulino*” n. 6/98 para

justificar a incoerência entre o modelo de reforma e o recrutamento de docentes e a avaliação do sistema, questionando como pedir para a universidade se tornar competitiva se é proibida a escolha de seus docentes, elementos centrais da competição? E encerra o artigo apontando que o destino da reforma repousará na batalha pela construção de um sistema nacional de reconhecimento e avaliação de maneira mais objetiva e transparente possível.

2.1.c. O período Zecchino

Foi nesse breve período, que durou menos de um ano, que se realizou a convenção que deu origem ao “Acordo de Bolonha” e que foi encaminhado para o Conselho de Estado as alterações no “*rascunho Martinotti*”. Empossado devido à queda no gabinete de governo por voto de desconfiança, o ministro Zecchino, um jurista sem experiência com problemas científicos que não era bem visto pela comunidade acadêmica, numa entrevista a Guerriero (1999), em 07/01 (“Pesquisa, universidade e indústria”), informou que, apesar da crise de governo, o parlamento não tinha interrompido os procedimentos regulamentares para avaliação da reforma. O “Acordo de Bolonha”, assinado por 29 países, reforçou a premência da reforma para adequar a universidade italiana ao sistema europeu de ensino superior.

Peruzzi (1999), em 14/06 (“*Autonomia universitária, novidades no regulamento*”), informou que o ministro Zecchino tinha encaminhado no dia anterior um novo texto ao Conselho de Estado, “*o primeiro pedaço de um mosaico sobre o qual se fundará a reforma*”, afirmando que a mesma encontra-se claramente delineada. As alterações no “*rascunho Martinotti*” surgiram como resultado das consultas feitas com as forças sociais (sindicatos, organizações empresariais, organizações estudantis), o Conselho Nacional Universitário e a CRUI. As principais modificações foram: 1) ampliação na determinação do currículo mínimo pelo Estado, quase invertendo a proposta inicial, deixando para a universidade determinar de 34% a 50% do currículo total; 3) equivalência de créditos em instituições não italianas analisada pelas universidades; 4) necessidade de parecer favorável dos estudantes através de uma comissão didática parietal para aprovação do regulamento didático e encaminhamento ao senado acadêmico em caso de parecer desfavorável; 5) revisão nos títulos dos ciclos (láurea, láurea especialística, especialização e doutorado de pesquisa) e acréscimo do mestrado universitário, possibilidade de mestrado ou doutorado após láurea de primeiro ciclo; 6) equivalência de 25 horas para cada crédito e ampliação na faixa em da formação a ser oferecida, passando de 5%

como sugerido para 10% como solicitados pelo CRUI.

2.1.d. O período Moratti

Esse é o período atual e que vem desde a promulgação do DM nº509/99. É importante indicar que, nos jornais, a “reforma Moratti” diz respeito à reforma de todo o sistema de ensino italiano, incluindo a administração de pessoal nos níveis secundários e superiores, como a contratação de docentes e pesquisadores ou, mais propriamente, a reforma universitária.

Uma comparação importante com os outros momentos é sobre a redução da autonomia da universidade que impôs um confuso modelo de “autonomia”, em sua dimensão financeira, baseado na liberação de fundos dependente da quantidade de estudantes inscritos e laureados por instituição; ou diante da alteração do valor legal da láurea de acordo com uma classe de estudo e não mais pelo título (GOBBI, 1999a); como também pelo primeiro ciclo ter passado a ser especializante. Os aspectos práticos desse momento já vieram sendo discutidos durante o trabalho.

2.2. *As mudanças propostas pela reforma através de notícias de jornal*

Como a reforma foi “imposta” por um governo centralizador, que anteriormente controlava todos os rumos da universidade, desde a admissão de professores e pesquisadores até a certificação dos estudantes através do Exame de Estado, passando inclusive pela definição do currículo, mesmo que bastante discutida, muitas notícias se ativeram às novidades das mudanças propostas: 1)a influência da “Declaração de Bolonha” para harmonizar o ensino superior na região da comunidade européia; 2)a implantação da autonomia didática e o controle da qualidade através de avaliação externa; 3)um novo percurso formativo através de ciclos com maior continuidade; 4)a utilização do sistema de créditos educativos em substituição aos exames de determinadas disciplinas consideradas fundamentais e promovidos pelo Estado; 5)preocupação com uma formação voltada para o mercado de trabalho que justificou a obrigatoriedade na inserção de língua estrangeira e conhecimentos de instrumentação informatizada; e 6)a reintrodução da avaliação e conseqüente seleção na admissão. Tudo na tentativa de corrigir uma estrutura anterior problemática e com muito pouco apelo popular.

2.2.a. A influência da harmonização do ensino superior

Esse é um aspecto bastante citado nas reportagens, aparecendo nos artigos de Minardi

(1998d), Minardi (1998e), Minardi (1998g), Gobbi (1999b), Minardi (1999a), Minardi (1999b) e Tranfaglia (1999), até chegar à exaltação de Tonelli (2000) que apresentou a Itália como sendo o primeiro país europeu a se adequar a arquitetura prevista na declaração de Bolonha. Apesar das referências, não houve modificação significativa em relação aos diferentes momentos da reforma. Portanto, como a parte teórica que já foi apresentada é suficiente para cobrir esse aspecto, não há necessidade de nenhum aprofundamento nessa etapa.

Ainda assim, vale ressaltar a análise de Docampo (2003, p.5-6), considerando a situação europeia em relação à implantação do sistema “3+2”, que enfoca principalmente o que chama de “Bachelor” ou láurea trienal como foi chamada na Itália, com duração entre três e quatro anos, e o “Master” ou láurea especialística, com duração de um a dois anos. Basicamente foram encontrados três tipos de formação: 1) esquema progressivo, onde o “bachelor” não é concebido como um título intermediário e sim terminal, passando para o título de “master” como entidade própria, encontrado na Alemanha, Áustria, Escócia, Espanha, Estônia, Finlândia (em instituições não universitárias), Holanda, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Letônia e Lituânia; 2) esquema integrado com um título intermediário de “bachelor” e duração de três anos, onde o nível profissional se estabelece com a consecução do título de “master”, encontrado na Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Holanda, França, Inglaterra, Itália, Letônia e Noruega; 3) direto, sem o título de “bachelor” intermediário, como acontece apenas com alguns cursos na Áustria (medicina e odontologia), Dinamarca (medicina) e Itália (veterinária, farmácia, odontologia e medicina). É interessante notar que, diante da existência, além da láurea especialística, dos mestrados de primeiro e segundo níveis, o autor considerou que o nível de “master” na Itália, equivalente à láurea especialística, teria apenas um ano, sem perceber que o aquilo que é chamado de “master” na Itália seria uma especialização de um ano para atualização de conhecimentos específicos. Essa confusão na nomenclatura dos títulos, também indicada por Gobbo (2005, p.460-462), acompanhou os três momentos da reforma.

Além da confusão na denominação dos títulos, também pode ser percebido como o “Acordo de Bolonha” ainda tem muito caminho a trilhar para que o mercado de trabalho aceite as diferentes formações de cada país da Comunidade Européia, apesar de Federici et alli (2000, p.486-487), ao discutir as transformações necessárias na Itália para a adaptação ao sistema “3+2”, considerarem esta como a principal vantagem desse sistema.

2.2.b. A autonomia didática das universidades

No primeiro momento, Minardi (1998a), em 01/04 (“*O que propõe a reforma Berlinguer?*”), informou que a reforma se baseava na autonomia, não para causar desequilíbrio entre as universidades, mas para obter um decisivo melhoramento qualitativo das condições de funcionamento da universidade italiana. Um dos objetivos era atribuir aos estudantes, não mais sujeitos passivos de imposição, sua parte num acordo contratual com os institutos destinados à formação. Foram numerosas as inovações no ciclo formativo, que introduziu o sistema de créditos para substituir a rigidez da organização didática, além de permitir o reconhecimento de níveis intermediários de formação. O papel da avaliação foi considerado de extrema importância, pois seria o instrumento de medida da qualidade do sistema e indicador, em nível nacional, de eventuais diferenças entre as universidades. E, Minardi (1999e), em 19/06 (“*Começa a autonomia universitária e a láurea organizada por pontos*”), apontou o envio de material de divulgação sobre a reforma para todas as universidades, ressaltando a autonomia de editar os regulamentos didáticos para, entre outras funções, avaliar a frequência, realizar estágios e regular as inscrições às diversas áreas, além da preocupação em melhorar a qualidade do ensino e as condições de funcionamento da universidade através de uma maior flexibilização do sistema. Considerando a reforma com sendo “guiada”, mas não imposta do alto, o ministério iria delinear os créditos mínimos e gerais aos quais as universidades italianas deveriam seguir, deixando livre para fazer tudo o mais que não fosse expressamente regulado. Houve citações também em Minardi (1998d) e Minardi (1998g).

Já no segundo momento, Peruzzi (1999), em 14/06 (“*Autonomia universitária, novidades no regulamento*”), numa revisão da reforma proposta, informou a revisão nas denominações dos títulos. A autonomia universitária seria mantida “*com base nas tradições didáticas e de pesquisa de faculdades isoladas e nas exigências específicas do mercado de trabalho*”, sendo que cada universidade poderia determinar entre 34% e 50% dos créditos constantes nos currículos. A aprovação do regulamento didático dos cursos de estudos, incluindo a quantificação dos créditos das atividades formativas e a definição dos objetivos formativos, precisaria de parecer favorável dos estudantes através de uma comissão didática parietal, devendo passar pelo Senado acadêmico em caso de parecer desfavorável. Outra modificação foi atribuir às universidades a avaliação de eventuais permissões para equivalência de títulos de outras universidades não italianas, favorecendo a cooperação positiva enquanto

pré-requisito para harmonização do ensino superior europeu através das atividades de formação e preparação para a pesquisa e para a inserção no mercado de trabalho. A notícia é finalizada com a seguinte observação: “A *galáxia Universidade procura atrelar-se na nova reforma, mas se multiplicam os acidentes de percurso*”. Minardi (1999c) informou sobre possíveis atrasados devido a problemas na elaboração das classes de estudo pelas áreas.

Finalmente, já bem próximo ao terceiro período e comentado as alterações que deveriam constar no texto a ser promulgado, Gobbi (1999a), em 10/09 (“*Universidade, avança a reforma baseada num novo regulamento*”), aponta para alteração onde dois terços de cada curso de láurea devem ser determinados pelo Estado, e o valor legal da láurea de acordo com uma classe de estudo e não mais pelo título e Gobbi (1999b) anunciou a chegada das duas láureas.

2.2.c. Os ciclos formativos

Esse aspecto teve citações em todos os momentos, por exemplo, Minardi (1998d), Minardi (1999a), Minardi (1999b), Minardi (1999c), Minardi (1999d), Tranfaglia (1999) e em artigo de 20/11/01, arrefecendo o interesse na medida em que se consolidava e os estudantes passavam para o sistema “3+2”.

Minardi (1998g) em 30/09 (“*Universidade, a revolução das duas láureas*”), quando a reforma ainda era “rascunho” e com diferenças na nomenclatura dos ciclos, indicou os primeiros passos da reforma, ressaltando a formação em ciclos: o primeiro (“diploma de láurea”) com duração de três anos, reconhecido na Europa e possibilitando a entrada no mundo do trabalho, não precisaria mais da “*famigerada*” tese de láurea; seguido pela láurea de segundo nível (“diploma de doutorado”), com duração de dois anos e formação equivalente ao “*master*” de muitos países europeus; terminando com o diploma de doutorado de pesquisa, visando fornecer uma alta qualificação nos diversos ambientes científicos.

No segundo momento, Peruzzi (1999), em 14/06, apontou a revisão nas nomenclaturas para láurea trienal (formação de primeiro nível) e para láurea especialística (anteriormente chamada de “*diploma di dottorato*”); e alterações na pós-graduação: dois níveis de mestrado chamados de “mestrado universitário”, voltados para formação continuada (equivalente à especialização no Brasil), sendo o de primeiro nível realizado depois da láurea trienal e o de segundo nível realizado depois da láurea especialística; a especialização (equivalente à residência médica no Brasil e na qual os psicólogos clínicos também devem passar, assim como

outras profissões da área de saúde); e o diploma de doutorado de pesquisa.

Gobbi (1999b), em 03/11 (“*A universidade se transforma. Chega a láurea dupla*”), no dia da promulgação do texto da reforma, ressaltou principalmente a reorganização dos ciclos, fazendo referência no título ao sistema “3+2”: láurea trienal, láurea especialista (conseguida em outros dois anos), “*master*” universitário (equivalente a especialização de então), especialização e doutorado de pesquisa. A função da láurea trienal deveria ser a de assegurar uma preparação de base e específico conhecimento profissional, possibilitando uma rápida colocação no mercado de trabalho. A láurea especialística forneceria uma formação de nível avançado para atividades altamente qualificadas. O “*master*” universitário, com duração anual, serviria para atualização ou para formação continuada, depois de terminada a graduação. A especialização seria destinada a alguns setores, como, por exemplo, a necessidade de formações mais específicas e prolongadas (geralmente quatro anos) da área de saúde. O doutorado de pesquisa, que seria voltado para a alta qualificação nos diversos ambientes científicos e tecnológicos e permitindo o acesso logo após a láurea trienal, mas ampliando o tempo de duração para quatro anos.

2.2.d. O sistema de créditos

Outro aspecto também bastante citado nas reportagens, por exemplo, Minardi (1998a), Minardi (1998g), Gobbi (1999a), Minardi (1999a), Minardi (1999b), Minardi (1999d) e artigo de 04/07/00. No primeiro momento, Minardi (1998e) informou que seriam 60 créditos anuais, com equivalência de 30 horas de estudo para cada crédito. E depois, Peruzzi (1999), em 14/06, corrigiu ao indicar que cada crédito representaria 25 horas de trabalho e um ano de estudo integral possibilitaria a obtenção de 60 créditos, sendo que, para as disciplinas de um grupo homogêneo de curso, poderia haver variação no estabelecimento de crédito de até 20%. A pedido do CRUI, foi ampliada a margem de oscilação de créditos formativos necessários para a complementação dos cursos de 5 para 10%, passando o mínimo anual de 54 para 48 créditos e o máximo de 66 para 72 créditos. E Gobbi (1999b) completou com a necessidade de 180 créditos para a obtenção da láurea trienal. Tonelli (2000) justificou que o sistema de créditos, existente há mais de dez anos em outros países, permitiria que a universidade avaliasse a preparação dos estudantes de forma diversificada (estudo, exercícios, laboratórios, seminários, projetos, estágios, etc.), favorecendo o desenvolvimento das habilidades comunicativa e de relacionamento

em grupo.

2.2.e. A preocupação com o mercado de trabalho

Esse aspecto também despertou muito interesse, por exemplo, em Minardi (1998g), Gobbi (1999a), Gobbi (1999b), Minardi (1999a), Tranfaglia (1999) e no artigo de 20/11/01. Desde o primeiro momento a preocupação com o mercado de trabalho era imensa. Contudo, neste aspecto percebe facilmente as diferenças entre as propostas iniciais para a reforma e a que foi promulgada. O “*rascunho Martinotti*” valorizava a formação geral e a profissionalizante ficaria no terceiro ano, além valorizar o diálogo entre a academia e as associações sindicais e patronais. O aligeiramento da formação e a profissionalização foram realçados no DM n°509/99, substituindo a formação geral pela “*adequada padronização de métodos e conteúdos científicos gerais*”, que significa restringir a formação geral e específica do curso aos métodos científicos que pudessem ser úteis na vida profissional, através da “*formação moderna, técnica e veloz*”, sendo que o próprio subsecretário para Universidade assumiu a “*insuficiência do sistema universitário italiano*”.

Minardi (1998f) ouviu em entrevista com o subsecretário para a Universidade Luciano Guerzoni, em 19/09 (“*O governo: veja como estamos organizando os cursos*”), dizer que “*o governo está se empenhando muito para estabelecer relações sempre mais intensas com a realidade acadêmica e o mundo do trabalho. Estamos, de fato, bem conscientes sobre a anomalia do sistema formativo italiano no qual 40% dos laureados não encontram ocupação. Isto ocorre porque não há correlação entre o percurso formativo e as atividades ocupacionais. (...) À mesa de consulta permanente sobre a realidade universitária já sentam também as associações sindicais e patronais. De forma a levar em conta todas as exigências que emergem da sociedade. (...) Será no terceiro ano a formação profissionalizante, sendo que nos dois primeiros será oferecida uma formação mais geral*”.

A notícia publicada em 04/07/00 (“*Chegam as láureas trienais*”), apesar de ressaltar no título o ciclo inicial, enfatizou a relação com o mercado de trabalho, comentando a inserção do conhecimento obrigatório de uma língua estrangeira, diante da desocupação de jovens que não conseguiam colocação no mercado de trabalho por possuírem formação superior e que, com a obtenção da láurea trienal, através de uma “*formação moderna, técnica e veloz*”, estariam mais bem preparados para o mercado de trabalho, podendo passar posteriormente a uma

especialização de dois anos. Tonelli (2000), também em 04/07 (“*Guerzoni: ‘Teremos laureados mais jovens e preparados’*”) e na mesma linha argumentativa, apresentou declarações do subsecretário para Universidade Luciano Guerzoni, onde foi afirmado que a láurea trienal daria oportunidade de sucesso para todos os estudantes, com a introdução obrigatória de língua estrangeira e de instrumentos informatizados, pois, assim, os estudantes italianos teriam condições de rivalizar com os formados em institutos privados, os quais seriam uma “*fotografia da insuficiência do sistema universitário italiano*”.

2.2.f. A verificação da preparação inicial ou seleção para ingresso

Esse parece ser o aspecto menos comentado da reforma, tendo sido apontada a “*admissão com reserva*” por Gobbi (1999b) e aparecido numa notícia em 04/07/00, além de Garbesi (1999), em 10/11 (“*Universidade, retorno ao passado. Escolha baseada no diploma [secundário]*”), no momento posterior à revisão do “*rascunho Martinotti*” por Zecchino, que criticou profundamente essa mudança, vendo-a como um retrocesso injustificável, como o “*arquivamento de 30 anos de história, a revisão de uma grande ilusão*”, como “*a revanche do governo em 1999 ao sonho da esquerda de 1968*”, que voltou a estabelecer um filtro de ingresso na universidade, sendo mantido o acesso livre apenas para a transição considerada homogênea entre o ensino secundário e o superior, com certos currículos servindo de passaporte e impondo uma escolha antecipada, por volta dos 14 anos, ao entrar no secundário, para evitar o exame de seleção ou passar por cursos preparatórios, como os tão conhecidos “*cursinhos*” pré-vestibulares existentes desde a década de 1970 no Brasil. A justificativa, segundo Zecchino, não é para discriminar, mas para minimizar o abandono dos cursos universitários.

2.3. A percepção da reforma expressa através de diferentes grupos sociais

Percebe-se, nas notícias já apresentadas, como a universidade antes da reforma não estava conseguindo cumprir seu papel, confirmando muitos dos problemas apontados por Simoni (2000). E mesmo assim, a reforma não recebeu apoio de muitos grupos sociais, por exemplo, dos estudantes, dos professores e pesquisadores, de muitos reitores, de políticos, principalmente os da oposição, e nem da população. Além disso, houve o embate entre a ministra Moratti e o ex-ministro Berlinguer sobre pontos considerados fundamentais na reforma: a visão de autonomia, a adaptação ao mercado de trabalho e o momento de escolha da profissionalização. Em 26/09 (“*Adeus à láurea breve para a faculdade de Humanas*”), Reggio

(2001) comenta que, ao anunciar a reforma na Comissão de Cultura do Senado e depois num programa televisivo popular de entrevistas, produzido pela Mediaset⁴², a ministra Moretti rebateu a “*importância da autonomia escolar que ‘se reforça criando um modelo que poderá ser aquele de rede de escolas que tem experiências singulares em comum’*” e que a reforma do sistema educacional “*deve[ria] adaptar-se às grandes transformações que estão em curso na sociedade*”. O repórter conversou também com o ex-ministro Berlinguer, que reafirmou “*a grande preocupação com a formação profissional*”, porém criticou algumas mudanças apresentadas no decreto em relação às discussões iniciais, como por exemplo, “*antecipar a escolha profissional para jovens de 13 anos pode tornar-se um fato social e culturalmente muito negativo*”.

Tentando clarear como as diferenças entre Berlinguer e Moratti foram percebidas pelos diferentes grupos sociais, serão apresentadas notícias mostrando a reação dos grupos à reforma.

2.3.a. A população

A importância da reforma universitária para a população pode ser percebida através do comentário de Salvati (2005, p.44) sobre a proposta do programa eleitoral da “Unione”⁴³ que aponta a educação e a pesquisa como um dos pontos de maior interesse do eleitorado, juntamente com o trabalho, a saúde e a aposentadoria, e reafirma o princípio constitucional de instrução para todos e instrução de alta qualidade para os capazes e merecedores.

Minardi (1998c), em 02/04 (“*Universidade, também a Confindustria contra a hipótese de reforma*”), aponta a contestação à autonomia proposta no “*rascunho Martinotti*” por parte da organização dos industriais (Confindustria – liderada por Luca de Montezemolo, presidente da FIAT), desiludidos e sem certeza de garantir uma relação “estrutural” entre universidades e empresas. Foi proposta uma estratégia para contornar a situação: 1) fazer crescer uma maior participação entre universidade e empresas, assumindo projetos mais maduros; 2) definir prioridades de ações, como a criação de um fórum sistemático de debate e comunicação entre o mundo universitário e o empresarial; 3) incentivar o diálogo entre universidade e empresas, valorizando as experiências no campo formativo; e 4) trabalhar com uma linguagem comum, a fim de chegar a pacto verdadeiro e único. Enfim, a estratégia parece uma tentativa de aproximar

⁴² Grupo de comunicação que tem a família do “primeiro-ministro” Silvio Berlusconi como grande acionista.

⁴³ Nome dado à associação de tendências políticas de centro-esquerda que, desde 2005, tenta fundar um partido único, visando unir forças para concorrer às eleições.

a universidade de princípios empresariais.

As divergências continuaram e Casadio (2002), em 13/04 (“*Girotontes, hoje desafio a Moratti*”), apontou a participação de intelectuais, artistas e sindicalistas nas manifestações de protestos em vinte cidades contra a reforma, que estava causando muita preocupação diante da maneira pela qual o governo deixava transparecer sua compreensão da escola e de pesquisa: simplesmente voltada para formação de mão de obra qualificada para o mercado do trabalho.

2.3.b. Os políticos

Com a aproximação das eleições nacionais em 2006, as divergências políticas foram sendo noticiadas com maior frequência. Em 17/02/04, a própria ministra comentou os protestos em Roma afirmando que muitos docentes não são contra a reforma e o partido “*Democracia Socialista*” afirmou que a reforma era um erro (“*Moratti: ‘são muitos os docentes que não protestam contra a reforma’*”). Lancianese (2004), em 05/11, revelou que um senador do partido do primeiro ministro⁴⁴ era contra a reforma Moratti e compartilhava as razões dos protestos com os opositores (“*Reforma Moratti, senador forcista também adere ao coro do não*”).

As notícias em 2005 se tornaram ainda mais incisivas, apontando principalmente as dificuldades do governo no campo político, como por exemplo, em 14/06 (“*Universidade, governo batido. Mas Moratti afirma que vai avante*”) e 15/06 (“*Reforma da docência universitária. Governo batido mais uma vez*”). Em 29/06 (“*Universidade, agora mobilização. Fassino ressalta confronto com o decreto Moratti*”) apontou o apoio do secretário Fassino, do partido “*Democracia Socialista*”, aos protestos de reitores, pesquisadores e docentes. Em 30/06 (“*Universidade, o não compartilhado pelas universidades. Documento contra o decreto Moratti*”) foi informado que os senados acadêmicos aprovaram uma moção dos reitores que pedem o abandono ou mudança radical no texto do decreto Moratti sobre a admissão de docentes, apesar da declaração da ministra que afirma que serão criadas 10 mil novos postos de pesquisa em três anos se houver uma rápida aprovação de seu decreto sobre a reforma da docência universitária.

⁴⁴ *Forza Itália.*

2.3.c. Reitores, docentes e pesquisadores

Inicialmente, principalmente no primeiro momento, houve apoio à reforma. Mas, na medida que apareciam os resultados práticos e eram percebidas posturas conflitantes com os discursos do governo, a academia se tornou mais crítica, principalmente quando a reforma atingiu interesses instituídos. O apoio pode ser percebido no relato de Minardi (1998c), quando, diante das críticas da organização dos industriais, sobressaiu o apoio do mundo acadêmico à reforma ao pedir colaboração e ao confirmar o objetivo de aproximar os jovens ao mercado de trabalho como um dos pontos principais da reforma. Luciano Módica, presidente da CRUI, em entrevista a Minardi (1999d), em 30/09 (“*Universidade européia? Estamos na frente*”), ressalta o sistema de créditos e a divisão em ciclos para que as diferenças em relação à identidade européia se atenuem com o tempo, pois a reforma ultrapassaria a mera assinatura num papel sobre a intenção da harmonização da estrutura superior de ensino, mas uma transformação cultural.

Um artigo de 20/11/01 (“*Universidade, revolta de reitores contra o corte*”) comentou o “início” da reforma Moratti, “*depois de quatro anos de discussões e debates parlamentares*”, ressaltando que, apesar de um aumento de 10% de ingressantes (representando 40 mil matrículas a mais em relação ao ano anterior), havia disposição para manifestações, organizadas pelas universidades, diante do corte financeiro nos fundos destinados às universidades estatais e à pesquisa. Foi apresentada uma moção do CRUI que apontava o aumento nas matrículas como uma “*significativa*” inversão na confiança da sociedade em relação à universidade, ressaltando características importantes da reforma seguida por quase todas as universidades, como a nova estrutura “3+2”, a flexibilidade no percurso formativo e a adequação ao mercado de trabalho, encerrando com a indicação de que a negação de recursos poderia representar um perigo para o futuro da Itália ao comprometer o sucesso da reforma. Foi motivo de protestos e desgostos a maneira como o governo tratou a questão do financiamento, já no primeiro ano da reforma, optando pelo corte de recursos.

Os ânimos se exaltaram em 2004 e vários protestos contra a reforma foram noticiados. Ellena (2004a), em 15/01 (“*Pesquisadores e atividade no exterior. Os reitores queimam a reforma*”), juntamente com o apelo do presidente do CRUI, Piero Tosi, que disse: “A ministra que pare a reforma e abra discussão conosco”, apresentou um gráfico da quantidade de pesquisadores por milhão de habitantes mostrando que os Estados Unidos teriam pouco mais de

4.000 e o Japão mais de 5.000, enquanto que a Itália teria quase 1.200, pouco acima da Bulgária e abaixo da Croácia. Ellena (2004b), em 17/02 (“*A raiva dos pesquisadores. Filhos de um Deus menor*”), apontou a insatisfação dos pesquisadores com a reforma Moratti diante da precariedade das atividades de pesquisa num sistema universitário degradado, velho e decadente. Foi noticiada em 04/03 (“*Reitorias ocupadas e greves. A universidade contra a Moratti*”), uma jornada de protestos contra a reforma Moratti em várias universidades. Em 07/10 (“*Universidade, docentes revoltados. Aulas suspensas em Roma*”), foi informado que houve agitação de Norte a Sul, sendo que os protestos mais inflamados contra a reforma Moratti aconteceram em Roma. Nadotti (2004) em 14/10 (“*Aulas paradas na universidade. Pesquisadores: ‘Seguimos a Lei’*”), noticiou o protesto de pesquisadores que não deram aulas nem aplicaram provas, alegando que não eram pagos para tais atividades e que a liberdade de pesquisa e da docência estavam em jogo com a reforma Moratti.

Os ânimos continuaram acirrados em 2005. Em 19/02 (“*Universidade, uma greve de docentes também contra a Moratti*”) foi convocada uma ocupação simbólica das reitorias para 21/02, confirmada por outra notícia (“*Protestam docentes, pesquisadores estáveis e reitores das universidades*”). Em 02/03, Maisto (2005) noticiou (“*O protesto do mundo universitário em cortejo contra a reforma Moratti*”) manifestações nas universidades de Roma, Turim, Bolonha e Milão, com adesão de 60% contra a reforma. Em 03/03, foi noticiado no “*Corriere della sera*” (“*Universidade para contra a [reforma] Moratti*”), o sucesso do protesto, no qual, segundo os organizadores, a adesão superou os 60% e atingiu pontos de 80% em algumas instituições, encabeçados por docentes e pesquisadores em revolta contra a prévia da lei sobre o estado jurídico dos professores. A mesma notícia mostrou Piero Tosi, presidente do CRUI, dizendo que “a situação da universidade é dramática e é preciso sair dos fins eleitorais que induzem à demagogia”, além de, ao referir-se ao encontro que seria realizado com a ministra Moratti, dizer que “estamos dispostos a propor soluções, mas queremos interlocutores confiáveis”, questionando, diante a necessidade de aumento de 600 milhões de Euros por ano para o fundo de pesquisas (“*investimenti aggiuntivi*”) e a atribuição de apenas 438 milhões no ano, a proposta do governo de aumentar em 7% o financiamento às universidades não estatais que deverá ser coberto pelo Fundo de financiamento ordinário das universidades, apontando-a como inaceitável. Reggio (2005) informou em 15/05 (“*Na praça contra Moratti: ‘Uma reforma a parar’*”) que um desfile em Roma contra a ministra Moratti tinha mobilizado centenas de

milhares de pessoas. Em 14/06 (“*Universidade: pesquisadores iniciam greve de fome*”) foi apontada que a proposta de reforma continuava a ser encarada de forma bastante crítica nas universidades.

2.3.d. Os estudantes

Os estudantes criticaram a reforma desde o primeiro momento, apontando sérios riscos que ainda não podem ser descartados. Minardi (1998b), em 01/04 (“*Universidade, Berlinguer contestado ‘mas a reforma continua’*”), mostrou a preocupação dos estudantes ao contestarem a idéia de autonomia, acusada de ser um caminho direto para uma perigosa administração empresarial das universidades, com o risco de restringir o acesso aos cursos de pós-graduação e transformá-los em mercadoria, além de criar diferentes classes de universidades, uma vez que o saber se limitaria às necessidades do mundo produtivo.

Em 25/10/01 (“*Estudantes na praça contra a guerra e a Moratti*”), nas manifestações organizadas pela “*União dos estudantes*”⁴⁵, eram gritados slogans contra o governo, como “*Moratti economiza dinheiro e o país ganha ignorância*”, e revelaram preocupações, principalmente do ensino secundário, com a reforma e com os recursos destinados à escola pública, que se refletem nas condições de trabalho dos professores e nas bolsas de estudo, transporte, livros e infra-estrutura, além da representação dos estudantes nos órgãos colegiados.

Em 17/02/04 (“*A universidade se rebela contra a Moratti: ‘o projeto de reforma deve ser retirado’*”), foi noticiado que os estudantes, juntamente com docentes e pesquisadores, acompanharam e participaram dos protestos na Universidade “*La Sapienza*” em Roma contra o projeto de reforma do governo, solicitando que o mesmo fosse retirado da Câmara. Nadotti (2005), em 26/05 (“*Os questionários de 140 mil italianos laureados. Divisões sobre 3+2 e críticas à reforma*”), fez comentários sobre características e performances de 140 mil laureados em 2004, apontando grandes diferenças na avaliação sobre o sistema “3+2” e muitas críticas à reforma.

2.4. A entrevista com a ministra

Depois de apresentada a evolução histórica e conceitual da reforma, além da percepção de diferentes grupos sociais sobre a mesma, será comentada uma entrevista da Ministra da

⁴⁵ Organização estudantil que congrega estudantes tanto do “ensino médio” (que teria alguma equivalência a UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) como do “superior” (equivalente a UNE - União Nacional dos Estudantes).

Instrução Letizia Moretti, buscando refletir sobre aspectos implícitos da reforma implementada e sobre o tipo de formação pretendida com a reforma.

2.4.a. A desvalorização do sistema público

O comentário que precede a entrevista da ministra ao “*Corriere della sera*”⁴⁶ em 26/03/02 (“*Letizia Moratti: a escola como uma comunidade*”) apontava para as deficiências do sistema italiano de ensino, como o custo anual de US\$ 60.800 por aluno contra a média de US\$ 43.500 da OCSE, apesar da qualidade “*decisivamente inferior*”, onde 25% dos estudantes abandonam a escola secundária superior antes de concluí-la, onde seis em cada dez estudantes abandonam a universidade ainda no primeiro ano e onde o nível de instrução da população adulta é um dos mais baixos da Europa. Entretanto, um grupo suíço de companhias de investimento apontou numa análise de mercado que, em 2001, a educação superior na União Européia apresentava gastos de aproximadamente 112 bilhões de euros com 13 milhões de estudantes em 900 faculdades, enquanto que o gasto norte-americano era de 255 bilhões de euros com 15,3 milhões de estudantes em 1.100 faculdades (EDICS, s.d.). Dessa forma, o custo de 16.666 euros por aluno nos Estados Unidos era significativamente maior que o de 8.615 euros por aluno nos países da União Européia. Tal informação pode servir para corroborar a “profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade” que, segundo a perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais estariam enfrentando, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão (GENTILI, 1996, p.17). Segundo Sacristán (1996, p.157), com a entrada da ideologia e das práticas de mercado na educação, a palavra de ordem tornou-se “deixar que o cliente regule, com suas opções, a oferta dos serviços”, reforçada pela desvalorização do sentido do setor público, alegadamente burocratizado e de baixa rentabilidade, aproveitando-se de suas supostas deficiências em um contexto no qual os êxitos na educação são ferramentas decisivas para o mercado de trabalho e para a sociedade do conhecimento.

A Tabela 13 mostra, com dados de 2001 obtidos na OCDE, a população italiana (em milhar), a quantidade de jovens entre 20 e 24 anos (em milhar), idade considerada ideal para a formação universitária, o percentual destes jovens em relação à população, a quantidade de estudantes matriculados nas universidades, o percentual destes em relação à população e aos

⁴⁶ Onde não se encontra quase referências sobre as manifestações contra a reforma.

jovens entre 20 e 24 anos, a quantidade de jovens graduados em 2001 e o percentual em relação aos matriculados. A análise partindo da macro visão do sistema permite questionar as afirmações a respeito das deficiências do sistema italiano de ensino superior.

Tabela 13 – População, jovens entre 20 e 24 anos (total, matriculados e graduados no ensino superior) por país em 2001

País	População	Jovens (20-24)	%	Matric.	% Pop	% Jov	Grad.	% Matr
<i>Alemanha</i>	82.277,0	4.361,0	5,3	2.083.945	2,5	47,8	271.844	13,0
<i>Espanha</i>	40.721,0	3.103,0	7,6	1.770.997	4,3	57,1	271.400	15,3
<i>Estados Unidos</i>	285.102,1	18.877,0	6,6	13.296.147	4,7	70,4	2.129.237	16,0
<i>Finlândia</i>	5.188,0	326,0	6,3	258.997	5,0	79,4	34.344	13,3
<i>França</i>	59.321,9	3.745,0	6,3	1.937.579	3,3	51,7	497.785	25,7
<i>Holanda</i>	16.046,0	959,0	6,0	496.274	3,1	51,7	79.070	15,9
<i>Itália</i>	57.348,0	3.551,0	6,2	1.791.359	3,1	50,4	198.265	11,1
<i>Reino Unido</i>	59.113,5	3.457,0	5,8	1.992.015	3,4	57,6	537.518	27,0
<i>Média</i>			6,3		3,7	58,3		17,2

Fonte: OCSE⁴⁷

Considerando o percentual de jovens na população, os valores calculados indicam certa homogeneidade neste item, sendo que a Itália apresentou um valor (6,2%) bem próximo da média (6,3%) e, considerando uma variação de $\pm 0,2$ pontos percentuais, próximo aos valores obtidos para Estados Unidos (6,6%), Finlândia (6,3%), França (6,3%), Holanda (6,0%) e Reino Unido (5,8%). Em relação à população, os jovens italianos atraídos pelo ensino superior representam 3,1%, valor apenas 0,6% abaixo da média considerada, acima da Alemanha (2,5%), junto com a Holanda (3,1%) e pouco abaixo da França (3,3%) e do Reino Unido (3,4%). Em relação aos jovens entre 20 e 24 anos, o valor da Itália (50,4%) supera o da Alemanha (47,8%) e fica próximo ao da França (51,7%) e da Holanda (51,7%). Neste item, vale ressaltar o alto valor americano de 70,4% superado pela Finlândia (79,4%) e o obtido pela Espanha (57,1%) próximo ao do Reino Unido (57,6%). Com estes valores, é possível diferenciar o modelo anglo-saxão, que consegue atrair mais jovens para a universidade, do modelo da Europa continental, com Espanha e Finlândia como exceções. A situação piora para a Itália (11,1%) quando comparados os estudantes que se graduam em relação aos matriculados, ficando bem atrás do Reino Unido (27,0%), França (25,7%), Estados Unidos (16,0%) e Holanda (15,9%), mas próximo da

⁴⁷ Dados obtidos pela internet (<http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx?DatasetCode=RNENTAGE>) em janeiro/2006.

Finlândia (13,3%) e Alemanha (13,0%). Segundo tais dados, o problema não deve ser considerado como desinteresse dos jovens pela formação superior, pois pouco mais da metade (50,4%) se matriculou em 2001 no ensino superior, e, provavelmente, nem à evasão, uma vez que o percentual de formados em relação aos matriculados fica próximo ao de outros países supostamente em melhor condição, como Finlândia, que apresenta o maior percentual de inscritos, e Alemanha, com o menor percentual de inscrições, sendo que Estados Unidos, Holanda e Espanha também ficaram abaixo da média. O que realmente se sobressai são os valores da França e do Reino Unido, sendo necessárias mais informações para reflexão.

A Tabela 14 mostra dados internos à universidade, indicando a quantidade de professores que atuam no ensino superior, a quantidade de estudantes matriculados, a relação entre estudantes matriculados e professores e a quantidade de graduados por tipo de curso seguida do percentual em relação aos graduados. O tipo de curso foi caracterizado segundo o critério adotado pela OCSE que separa o tipo de formação dois grupos: B (programas especificamente práticos/técnicos/ocupacionais) e A (programas teoricamente orientados), subdividindo esta última em dois níveis consecutivos (A1 e A2). Pode-se dizer que o tipo B seria uma qualificação profissionalizante não-universitária, porém diferenciada de um pós-médio (categoria também existente na tipologia da OCSE), enquanto que o tipo A seria a formação universitária “tradicional” subdivida em graduação e mestrado, ocorrendo variação quanto ao tempo de duração em relação aos diferentes países.

Tabela 14 – Professores, matriculados, e graduados por tipo de formação e por país em 2001

País	Prof.	Matric.	Matr/ Prof		Grad B	%	Grad A1	%	Grad A2	%
<i>Alemanha</i>	272.850	2.083.945	7,6	98.437	36,2	173.407	63,8	0	0,0	
<i>Espanha</i>	119.279	1.770.997	14,8	60.051	22,1	211.349	77,9	0	0,0	
<i>Estados Unidos</i>	1.029.824	13.296.147	12,9	336.884	15,8	1.244.170	58,4	548.183	25,7	
<i>Finlândia</i>	16.601	258.997	15,6	5.455	15,9	28.272	82,3	617	1,8	
<i>França</i>	127.155	1.937.579	15,2	140.653	28,3	300.088	60,3	57.044	11,5	
<i>Holanda</i>	44.503	496.274	11,2	2.469	3,1	71.237	90,1	5.364	6,8	
<i>Itália</i>	80.775	1.791.359	22,2	7.036	3,5	159.276	80,3	31.953	16,1	
<i>Reino Unido</i>	96.450	1.992.015	20,7	125.932	23,4	277.678	51,7	133.908	24,9	
<i>Média</i>			15,0		18,5		70,6		10,9	

Fonte: OCSE⁴⁸

Analisando a relação entre matriculados e professores, do ponto de vista econômico em relação ao máximo aproveitamento da “mão-de-obra” (professores) em relação aos “clientes” (estudantes), a Itália (22,2) estaria com a mais alta proporção entre todos os países, superando Reino Unido (20,7), Finlândia (15,6) e França (15,2), países que ficaram acima da média. É interessante notar que os Estados Unidos (12,9) ficaram abaixo da média e a Alemanha (7,6) na última posição. Entretanto, se considerada que a quantidade do ensino é negativamente influenciada pelo aumento da quantidade de estudantes para cada professor, a Itália estaria na última posição e não seria apenas a reforma que alteraria a situação, necessitando de formar/contratar mais docentes e não apenas reorientar o tipo de formação nos cursos. É percebida uma grande diferença em relação ao tipo B, porém, ainda assim, a opção holandesa, com apenas 3,1% de cursos especificamente profissionalizantes, supera a italiana (3,5%). Nesse item, a Alemanha (36,2%), com o pragmatismo historicamente reconhecido, e a França (28,3%), com toda a tradição de formação voltada para servir o Estado, ficam nas primeiras posições, seguidas pelo Reino Unido (23,4%), país que serviu de modelo à proposta de Bolonha. Interessante notar que, mais uma vez, os Estados Unidos (15,8%) ficaram abaixo da média (18,5%). Percebe-se, com estes dados, o quanto a reforma italiana foi radical, impondo uma preocupação com a profissionalização que parece não existir em nenhum outro país analisado. Vale também notar, considerando o tipo A2, como a divisão em dois níveis ocorre de forma semelhante no Reino Unido (24,9%) e nos Estados Unidos (25,7%), seguido, com alguma distância pela Itália (16,1%), provavelmente devido à formação mais longa exigida na área de saúde, e França (11,5%), praticamente inexistindo na Alemanha (0%), Espanha (0%) e Finlândia (1,8%), provavelmente devido a diferenças na categorização, como apontado pela OCSE. Não se pode dizer que esse aspecto seja o principal problema italiano.

De um ponto de vista mais voltado para a situação encontrada no mercado de trabalho, um outro aspecto que também pode auxiliar a interpretação da situação da universidade italiana em relação aos outros países é a taxa de desemprego em relação à força de trabalho segundo diferentes níveis de formação. A Tabela 15 mostra a taxa de desemprego geral do país, a taxa encontrada em relação aos jovens entre 20 e 24 anos, quanto esta é proporcionalmente maior do que a geral, a taxa encontrada em relação aos jovens com secundário completo, o percentual desta em relação à geral, a taxa encontrada em relação aos jovens graduados no primeiro nível

⁴⁸ Dados obtidos pela internet (<http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx?DatasetCode=RNENTAGE>) em janeiro/2006.

do ensino terciário (A1), o percentual desta em relação à geral e qual a diferença percentual entre o primeiro nível do ensino terciário e o secundário.

Tabela 15 – Desemprego da população e de jovens entre 20 e 24 anos por países em 2001

País	Geral	20-24	%	Sec.	%	A1	%	A1 - Sec
<i>Alemanha</i>	7,8	8,8	12,4	3,6	41,4	5,4	60,8	-19,4
<i>Espanha</i>	10,5	18,8	79,7	18,6	98,7	27,8	147,7	-49,0
<i>Estados Unidos</i>	4,8	8,3	74,3	7,9	95,1	4,2	50,2	44,9
<i>Finlândia</i>	9,1	15,7	71,8	14,9	95,2	12,5	79,6	15,6
<i>França</i>	8,8	17,9	103,7	13,7	76,8	5,1	28,7	48,1
<i>Holanda</i>	2,7	3,9	44,3	3,4	86,4	5,1	130,0	-43,5
<i>Itália</i>	9,5	25,4	168,0	28,0	110,3	27,6	108,5	1,7
<i>Reino Unido</i>	4,7	8,3	75,5	6,4	76,4	4,8	57,6	18,8
Média	7,2	13,4	85,0	12,1	90,1	11,5	86,2	3,9

Fonte: OCSE⁴⁹

Analisando a taxa geral de desemprego em relação à força de trabalho, a taxa italiana (9,5%) fica atrás somente da espanhola (10,5%), bastante afastada da holandesa (2,7%), da inglesa (4,7%) e da norte-americana (4,8%), relativamente próxima a da alemã (7,8%), da francesa (8,8%) e da finlandesa (9,1%). Contudo, considerando a faixa etária dos jovens entre 20 e 24 anos, apesar da situação apresentar em todos os países uma taxa superior à taxa geral, a situação italiana (25,4%) é a que mais se sobressai: um em cada quatro jovens não encontra trabalho, relativamente próxima à França (17,9%), únicos países nos quais o percentual ultrapassa em 100% a dificuldade de colocação no mercado de trabalho se comparado com a taxa geral do país. Num segundo bloco, Espanha (79,7%), Reino Unido (75,5%), Estados Unidos (74,3%) e Finlândia (71,8%) apresentam altos valores entre 80% e 70% superiores ao índice geral contra apenas 12,4% da Alemanha, ou seja, na Alemanha, o fato de ser jovem faz relativamente pouca diferença na busca pelo emprego, sendo significativamente mais difícil na Espanha, Reino Unido, Estados Unidos e Finlândia e extremamente mais difícil na França e Itália. Este pode ser um aspecto que favoreça o ingresso na universidade de jovens que não conseguem trabalho.

Se analisada a situação dos jovens com secundário completo em relação à população geral, exceto na Alemanha, na qual a situação melhora muito (41,4%), e na Itália, que continua

⁴⁹ Dados obtidos pela internet (<http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx?DatasetCode=RNENTAGE>) em janeiro/2006.

mais difícil (10,3%), em todos os outros países, os jovens encontram um pouco menos dificuldades para trabalhar, numa variação entre 76,4% e 98,7%. Considerando a láurea de primeiro nível (A1) em relação à população em geral, a Espanha (147,7%), a Holanda (130,0%) e a Itália (108,5%) apresentam mais dificuldades para o emprego entre os laureados frente à população geral, a França apresenta uma melhora considerável (28,7%), provavelmente decorrente da formação reconhecidamente voltada para determinada elite, ficando os outros países com uma facilidade entre 50,2% e 79,6%.

Comparando-se as situações entre o desemprego de jovens com formação secundária e terciária de primeiro nível (A1), na Espanha (-49,0%), na Holanda (-43,5%) e na Alemanha (-19,4%), jovens com titulação superior tem mais dificuldade de encontrar trabalho, enquanto que na França (48,1%) e Estados Unidos (44,9%) acontece o oposto e a formação influi na obtenção do emprego, ficando os demais países com uma pequena influência positiva da formação terciária, entre 1,7% e 18,8%. De qualquer modo, vale ressaltar que, apesar da melhora mínima em relação ao diploma secundário (1,7%), a situação para o jovem italiano não parece favorecer a formação superior, 8,5% acima da taxa encontrada pela população geral. Tal interpretação reforça que a profissionalização não deve ser suficiente para resolver os problemas da universidade, pois não parece haver oportunidade de trabalho para os jovens italianos, independentemente do nível de formação, sendo provavelmente mais um problema estrutural da economia do que da formação profissional.

Entretanto, pode-se analisar a influência da formação não apenas entre os jovens, mas durante a maturidade, na qual o trabalho é de considerável importância. A Tabela 16 é semelhante à Tabela 15, mas se referindo a faixa etária entre 25 e 54 anos, além de ter sido acrescentada a diferença percentual entre a faixa dos 20 aos 24 anos e dos 25 aos 54.

Tabela 16 – Desemprego da população e de adultos entre 25 e 54 anos por países em 2001

País	Geral	25-54	%	Sec.	%	A1	%	A1 - Sec	Adult - Jov
<i>Alemanha</i>	7,8	7,3	92,7	5,7	77,9	3,4	47,4	30,5	49,8
<i>Espanha</i>	10,5	9,3	88,4	7,5	80,9	7,1	77,1	3,8	52,7
<i>Estados Unidos</i>	4,8	3,8	79,2	4,0	105,9	2,0	53,2	52,7	7,9
<i>Finlândia</i>	9,1	7,4	81,3	8,3	111,9	3,2	42,5	69,4	53,9
<i>França</i>	8,8	8,1	91,8	7,0	87,3	4,8	59,6	27,7	-20,4
<i>Holanda</i>	2,7	2,1	78,3	2,0	96,1	1,4	67,9	28,2	71,7
<i>Itália</i>	9,5	7,9	83,0	7,0	88,3	5,9	74,9	13,5	11,8
<i>Reino Unido</i>	4,7	3,8	81,1	2,7	70,1	2,0	50,9	19,2	0,4
<i>Média</i>	7,2	6,2	85,7	5,5	89,0	3,7	60,1	28,9	25,0

Fonte: OCSE⁵⁰

Nota-se que, em todos os países, até mesmo em decorrência dos valores mais altos em relação aos jovens, há uma queda entre 79,2% e 92,7% nas taxas de desemprego para essa faixa etária em relação à população em geral. É interessante notar que apenas na Finlândia (11,9%) e nos Estados Unidos (5,9%) o percentual entre aqueles que possuem formação secundária é superior ao da população em geral. Em relação à formação de primeiro nível do terciário (A1), há um abaixamento considerável da taxa de desemprego em todos os países, variando de 47,4% a 77,1%. De modo semelhante, a comparação entre a formação secundária e a terciária de primeiro nível (A1), esta apresenta vantagem que oscila entre 3,8% e 69,4%, sendo que quanto maior o valor, menor a probabilidade de desemprego. Em relação à comparação entre as faixas etárias considerando o nível A1, apenas na França aumenta a probabilidade de desemprego, devido a já mencionada estrutura de formação voltada para necessidade do Estado que absorve os trabalhadores logo após a graduação. Vale ressaltar que diminuição na probabilidade de desemprego diante da formação superior é bastante significativa na Holanda (71,7%), na Finlândia (53,9%), na Espanha (52,7%) e na Alemanha (49,8%), mas pouco significativa no Reino Unido (0,4%), nos Estados Unidos (7,9%) e na Itália (11,8%). O fato de ter uma redução relativamente baixa (11,8%) na probabilidade de desemprego, aliada a dificuldade de colocação entre os 20 e 24 anos (25,4% de desempregados), pode favorecer a opção italiana anterior à reforma de não profissionalizar os jovens sem o devido tratamento das teorias e permitindo maior desenvoltura conceitual e maior flexibilidade de adaptação às necessidades cotidianas,

⁵⁰ Dados obtidos pela internet (<http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx?DatasetCode=RNENTAGE>) em janeiro/2006.

seja na profissão ou mesmo na vida, pois não se deve esquecer a função da universidade de desenvolver a crítica e a cultura e não apenas oferecer métodos, restritos ou não, de aplicação de conhecimentos a alguma área de atuação, pois, a vida, de modo geral, não se restringe ao trabalho!

Ampliando o enquadre, a relação da universidade com a sociedade, ao se considerar dados econômicos, também pode ajudar a análise. A Tabela 17 mostra o Produto Interno Bruto (PIB), a renda percapta da população, os gastos com a educação superior e a origem pública destes gastos, indicando o percentual dos gastos em relação ao PIB e da origem pública em relação ao total dos gastos. Os valores estão expressos em milhões da unidade monetária do país, exceto os percentuais e a renda percapta, mostrada em unidades de dólar.

Tabela 17 – PIB, renda percapta, gastos com educação terciária por país em 2001

País	PIB	Renda	Gastos	%	Público	%
<i>Alemanha</i>	2.113.160,0	26.294,13	21.658	1,02	20.806	96,1
<i>Espanha</i>	679.842,0	22.256,47	7.949	1,17	7.062	88,8
<i>Estados Unidos</i>	10.075.900,0	35.308,69	252.907	2,51	164.921	65,2
<i>Finlândia</i>	136.472,0	26.944,01	2.336	1,71	2.126	91,0
<i>França</i>	1.497.184,0	27.271,00	15.798	1,06	14.560	92,2
<i>Holanda</i>	390.088,9	26.659,35	5.536	1,42	*	-
<i>Itália</i>	1.248.648,1	26.758,38	12.500	1,00	11.779	94,2
<i>Reino Unido</i>	996.758,0	27.026,27	10.380	1,04	*	-
Média		27.314,79		1,37		87,9

Fonte: OCSE⁵¹; * dado não disponível

Analisando tanto o PIB como o percentual de gastos com a educação superior, é interessante notar como os Estados Unidos, ocupando a primeira posição, puxam a média para cima. Retirando os dados americanos, pela reconhecida diferenciação econômica e para focalizar apenas os países europeus, a média do PIB fica em 26.172,80 e o percentual de gastos em 1,20. Nesta situação, nota-se certa homogeneidade em relação à renda percapta, ficando quase todos os países acima da média, rebaixada apenas pelo valor espanhol (22.256,47). Em relação à renda, a Itália (26.758,38) fica atrás da França (27.271,00), do Reino Unido (27.062,27) e da Finlândia (26.944,01), à frente da Holanda (26.659,35) e da Alemanha (26.294,13). O problema deste tipo de análise é a concentração de renda, ainda mais se tal concentração for estimulada pelo sistema econômico, como no caso da postura neoliberal,

explicitamente assumida pelo governo Berlusconi. Analisando o percentual dos gastos com a educação superior, que provavelmente tem uma relação mais direta com a qualidade do sistema de ensino, a Itália (1,00%) é o país que menos gasta entre todos os outros analisados, porém, próximo à Alemanha (1,02%), Reino Unido (1,04%) e França (1,06%), longe da Finlândia (1,71%) e da Holanda (1,42%), que ficaram acima da média europeia. Em relação aos gastos públicos com a educação superior, a Itália (94,2%) fica entre a Alemanha (96,1%) e a França (92,2%), ficando nítido como o sistema europeu é basicamente público, com todos os gastos encontrados dos países girando em torno dos 90% enquanto que nos Estados Unidos fica em 65,2%. Portanto, o fato do ensino superior na Europa ser financiado principalmente por fonte pública não justifica de maneira nenhuma a suposta falta de qualidade do sistema italiano, principalmente se considerado que, em relação aos outros, a Itália é o país que menos gasta e que menos docentes têm. Se, de modo geral, gaste-se um pouco menos, com muito menos pessoal, gasta mal e a transformação da administração pública para “empresarial”, não garante a melhor qualidade nos “serviços prestados”, pois, mesmo empresas privadas podem ser mal geridas e falir, o que não pode acontecer com “estabelecimentos” de ensino. Diante dos dados apresentados, apenas a mudança na orientação do tipo de formação, como uma das propostas mais ressaltadas da reforma, não apresenta perspectiva de resolver os problemas apontados pela ministra diante da necessária transformação da universidade italiana.

2.4.b. A resignificação conceitual: a valorização da tradição e a desvalorização da política

Retomando a entrevista, depois da introdução e recordando que a reforma atinge todo o sistema de ensino e não apenas a universidade, a Ministra Moratti afirmou que “*a escola deve, antes de tudo, formar a pessoa, estando no centro da reforma os estudantes e suas necessidades, devendo responder um desafio a mais: o progressivo enfraquecimento da família*”. Um bom começo que ressalta a importância da formação e de se encarar o estudante enquanto pessoa, o que não deixa de ser historicamente função social da escola, além de apontar a família como uma das partes culpadas pelos supostos problemas. Frigotto (1998, p.14 apud CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p.72) destaca que os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais, passam por uma resignificação no campo das concepções e das políticas.

⁵¹ Dados obtidos pela internet (<http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx?DatasetCode=RNENTAGE>) em janeiro/2006.

A ministra continua: *“a escola em questão deve ser também comunidade, para afrontar melhor o novo problema juvenil, fruto também de uma relação entre genitores e filhos mais complexas e frágeis, própria de uma sociedade aberta na qual a oferta educativa é parcelada e que por vezes se pulveriza entre os amigos, meios de comunicação, publicidade e moda. Uma tempestade, muitas vezes caótica, de mensagens”*. Souza (2002, p.89) afirma que as velhas teses educacionais centradas na idéia de educação como investimento deram lugar a uma concepção de educação como capital técnico, associada ao novo paradigma econômico, o que pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão e novas prioridades, como a “escola comunidade” de “oferta educativa parcelada” apresentada pela ministra.

Contudo, diante, provavelmente, de uma tentativa de manipulação dos conceitos sobre *escola e comunidade*, como se uma não fosse dependente da outra, afetando e sendo afetada pelas relações sociais, mais uma vez são ressaltados os problemas familiares e como atualmente a escola deixou de ser o único meio de transmissão do conhecimento ou, mais restritamente, de informação ou da tentativa de aproximar a informação do conhecimento, diante da *“tempestade caótica de mensagens”*. Segundo Gondim (2002, p.300), a organização universitária, como qualquer outra esfera da educação formal, estaria sendo convocada a assumir um duplo papel, o de educar – que se distingue da mera instrução – e o de preparar profissionais para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Mas, para qual tipo de sociedade a universidade deveria “educar”?

Continuando a entrevista, um pouco adiante, baseando-se novamente em argumentos *“incontestáveis”*, a ministra segue: *“a escola é boa quando tem bons professores, quando ensina um método. Um método para estudar, mas também e sobretudo para compreender e enfrentar a realidade. Um método que deve preparar os jovens para serem pessoas livres e responsáveis para poderem, no futuro, ser protagonistas da própria vida e participarem da vida do país. Uma escola assim concebida, também se assumindo enquanto espaço de agregação para os jovens, vem a ser uma forte cola social, fonte de solidariedade e sentido cívico, de respeito humano, porque fornece às novas gerações uma boa formação moral e espiritual”*. Pode-se considerar, diante de tal discurso, que a escola, para ser boa, precisa de bons professores e, no momento e nas condições atuais, é assumido, numa análise assumidamente maniqueísta, que, como a escola não é suficientemente boa, os professores também não devem ser suficientemente “bons” para fornecer *“às novas gerações uma boa formação moral e espiritual”*, o que

forneceria justificativas para a reforma! Entretanto, Sacristán (2003, p.79) ressalta que a escolaridade, pretensamente centrada no substantivo e no racional, não fundamenta hábitos nem atividades para tornar a “vida cotidiana interessante”.

A vida cotidiana deveria ser “interessante” ao menos para despertar o interesse pela reflexão sobre as relações entre as teorias apresentadas e a prática de onde surge toda a teoria, favorecendo uma compreensão da cultura enquanto um processo e não como algo certo e acabado. Não é através da imposição de uma visão de mundo ordenado, onde as “fórmulas” são aplicáveis e as “gramáticas” imutáveis, baseadas em métodos “perfeitos”, que os jovens serão *“pessoas livres e responsáveis para poderem, no futuro, ser protagonistas da própria vida e participarem da vida do país”*; a menos que seja se considere a “liberdade” como obediência aos padrões conhecidos e “bem” transmitidos. Um problema educacional em todos os níveis é que existem professores que se satisfazem com uma reprodução “mensurável” de conhecimentos fragmentadamente selecionados, os quais, mesmo com relevância no passado e merecidamente demonstrados aos aprendizes, não se transformam em instrumentos de interpretação do cotidiano, principalmente quando os professores não dão importância à transformação das “fórmulas” e “gramáticas” em conhecimento “acomodado” e útil para a complexa compreensão do mundo e suas relações instrumentais e sociais, deixando uma lacuna ainda maior em relação à aplicabilidade futura de conhecimentos passivamente apre(e)ndidos. Desse modo, pode-se considerar o quanto à formação dos professores, necessária para uma interpretação crítica do conteúdo a ser transmitido aos alunos e a maneira como estes o apreendem, numa crítica indireta à universidade, não estaria cumprindo seu papel para *“enfrentar a realidade”*.

Retomando a entrevista, ao comentar sobre a escolha entre a escola pública e a privada, é afirmado mais adiante que a qualidade, independentemente da forma de financiamento, *“depende da escola, do diretor, dos professores. O acordo com a família se faz discutindo, pedindo, participando”*. É incontestável a função da escola, não somente da escola pública, mas também, “se escolhida”, da privada, de preparar os estudantes para, como surge no discurso da ministra, *“enfrentar a realidade”*. Porém, ressalta-se um supostamente necessário *“acordo com a família”*, diante do que é pedido e de como se participa, como se esta tivesse o “direito” de escolher o conhecimento a ser adquirido para suas crianças, como se a hierarquização do conhecimento fosse algo “natural” e passível de escolha. Entretanto, tal postura contrapõe o

conhecimento e, conseqüentemente, a cultura como bem social à formação individualmente selecionada. Um dos principais princípios da democracia, para a atuação coerente da população enquanto cidadãos, é, mesmo diante das especificidades de cada área do saber, a posse de um conhecimento comum que possibilite a escolha sobre as direções a serem tomadas pelos governantes eleitos, sendo função do Estado fornecer através da educação pública, nos diferentes níveis de ensino, tal conhecimento. Dessa forma, segundo Sacristán (1996, p.160-161), a escola pública deveria enfatizar a relevância intelectual, em uma sociedade na qual o conhecimento e as habilidades intelectuais e de comunicação desempenham um papel decisivo para se compreender o mundo e para dele participar.

É incontestável que os jovens devam ser livres e responsáveis, mas não ficou explícito se como *consumidores* ou *cidadãos*, como apontado por Kress (2003, p.119), onde a liberdade pode se resumir a escolher onde estudar ou o que comprar ou ser responsável por pagar as contas dos sonhos de consumo, fruto da tempestade de mensagens nos meios de comunicação, através da publicidade e da moda. Talvez, realmente, os jovens devam se tornar “*protagonistas da própria vida*”, mas, buscando a origem grega da palavra *protagonista*, que até me incomoda, chega-se à “primeiro competidor”. E questiono se é para a competição que os jovens devem ser “educados”, como se participação na vida do país fosse um jogo de cartas marcadas pelas regras impostas pela classe com maior poder econômico. Penso, em desacordo com o modo como foi colocado, que a escola deveria ensinar os jovens a pensarem por si mesmos, pois, não acredito que seja função da escola *colar* a rebeldia *natural* da juventude em favor da supostamente “*boa*” formação moral e espiritual. Além disso, como fazer para que a concepção de escola enquanto fonte de solidariedade, sentido cívico e respeito humano consiga transformar os jovens em primeiros competidores? Baseando-me nas teorias de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia (FARES RIEDO, 2005, p.67-69), questiono se existe alguma forma pronta, além de um belo discurso, para isso? Infelizmente, de modo pessimista, vejo apenas contradições no discurso e volto, mais uma vez, para a entrevista.

Outro ponto que aparece adiante é sobre o financiamento da escola privada: “*É um tema atual, mas de natureza constitucional. A minha função é a de melhorar a qualidade de todo o sistema educacional italiano, o qual apresenta 94% de instituições estatais. Fui acusada de privatizar a escola, mas não fui eu que tirei a palavra ‘pública’ do Ministério da Instrução Pública, quem a tirou foi Bassanini*”. Antes de tudo, apesar da retirada da palavra “*Pública*” do

“*Ministério da Instrução*” considerar a existência da educação privada, isto não quer dizer que foi feita uma opção política pela privatização do ensino, nem exige a ministra das acusações, sejam verdadeiras ou não. Contudo, a frase inicial do trecho selecionado ressalta a função “*de melhorar a qualidade de todo o sistema educacional italiano*” e, diante dessa afirmação, Silva (1996, p.170-171) aponta que nos modelos neoliberais a concepção de qualidade em educação, vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, é imposta como senso comum e verdade única, inquestionável, inevitável, neutra, técnica e apoiada por “fatos”. Penso que, mesmo partindo de fatos verdadeiros como haver “*94% de instituições estatais*” e de ter sido Bassanini quem retirou “*a palavra ‘pública’ do Ministério da Instrução*”, a ministra tentou se esquivar de assumir postura ideológica ao afirmar que o financiamento da escola privada é de “*natureza constitucional*”, pois, são os políticos que fazem e modificam as leis, assim como foi o primeiro ministro, quem a convidou a assumir o ministério. E mesmo o fato das leis serem constitucionais, não quer dizer que sejam eternas nem que toda a população concorde com elas, podendo, através de articulações políticas, assim como a de Bassanini para retirar “*a palavra ‘pública’ do Ministério da Instrução Pública*”, serem modificadas.

E por falar em política e ideologia, a ministra solta outra pérola: “*Política e ideologia serão deixadas fora da sala de aula. Eu gostaria que os jovens saíssem da escola capazes de se confrontarem mais com o presente, menos expostos ao fascínio da ideologia. Espíritos críticos e assim mais livres*”. Diante de tal afirmação, penso que esteja sendo considerada como ideologia apenas posições contrárias às certezas diante de sua missão de “*melhorar a qualidade de todo o sistema educacional italiano*”, pois, desde os clássicos gregos se conhece a importância da política diante das relações sociais, sendo a própria existência do sistema educacional uma expressão de vontade política, historicamente datada e politicamente constituída e desenvolvida, além de ser característica dos sistemas democráticos de organização social. Dessa forma, calcado nas formulações intelectuais da Grécia Antiga, questiono a possibilidade de se formar jovens capazes de “*confrontarem mais com o presente*”, pois o presente é uma ilusão inacessível, sendo muito mais importante a compreensão do passado e os projetos futuros, os quais, decisivamente, precisam da política, mas não da politicagem nem da politicalha, para se transformarem numa realidade a ser plenamente vivida e não *enfrentada*. Assim, sinto-me obrigado a discordar mais uma vez: é preciso, no lugar de uma vida virtualmente presente,

discutir e ampliar a compreensão da política para que os jovens se tornem realmente livres e capazes de atuarem como cidadãos!

2.4.c. A ideologia não explicitada

Em relação à ideologia, a afirmação “*a reforma prevê também uma avaliação do sistema. [...] o sistema de avaliação dos níveis de aprendizagem, seja nos liceus seja nos institutos de formação, garantirá qualidade homogênea à educação e à formação em todo o território nacional, assegurando que o título de estudo seja aceito na Itália e na Europa*” é reveladora. Para dirimir dúvidas em relação a tal postura, numa outra reportagem mais recente de Benedetti (2004), publicada no dia em 13/10 no jornal “*Corriere della sera*”, a ministra Moratti reafirma o “*objetivo de fazer crescer a cultura da avaliação nas escolas*”. E, retomando a reportagem anterior, quando a ministra comenta sobre a diversidade de cursos oferecidos pelas universidades italianas, é dito que “*nos próximos meses definiremos padrões qualitativos mínimos e [...] indicaremos os critérios da oferta didática universitária*”. Segundo Silva (1996, p.185), o deslocamento da educação pública para a esfera do mercado depende de um sistema de classificação das instituições, que depende de um sistema nacional e centralizado de testagem e avaliação, o qual depende do estabelecimento e currículos e padrões nacionais centralizados. Além de tudo o que já foi exposto, é ressaltado em outro momento da entrevista que “*precisamos de uma escola que prepare os jovens também para entrar no mundo do trabalho, que forneça a eles instrumentos indispensáveis como uma língua estrangeira e informática*”. Tais afirmações sustentam a interpretação de Gentili (1996, p.24-25) ao afirmar que os objetivos que articulam e dão coerência às reformas educacionais neoliberais são a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, favorecendo a empregabilidade, mas não a garantia de emprego.

Enfim, já em 2002 é possível perceber no discurso da ministra o que Gentili (1996, p.10-11) aponta em relação ao neoliberalismo: o ambicioso projeto de reforma ideológica através da construção e difusão de um novo *sensu comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante, impondo sua forma de pensar como verdades que podem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. E que pode ser complementado com a afirmação de Silva (1996, p.183-184) ao

afirmar que a escola, a pedagogia, o currículo e a avaliação estão implicados num processo de normalização, de padronização, e, não é por acaso, que uma das técnicas centrais da qualidade é precisamente a padronização, onde, do ponto de vista democrático, mais padronização e mais normalização significam mais discriminação e mais exclusão e, portanto, menos qualidade. Entretanto, segundo Sacristán (1996, p.162), o mercado não é o mecanismo mais propício para estimular o desenvolvimento de processos educacionais favoráveis a uma educação de qualidade, sendo o espaço público onde melhor se garante a criatividade dos professores, contrariamente ao que pressupõe as leis da livre competição no mercado.

Gintis (1999, p.23) ressalta que não existe um único exemplo de sistema econômico avançado sem um setor estatal regulador forte e que os benefícios da regulamentação freqüentemente ultrapassam os custos por margem significativa. Barroso (2002, p.174) confirma tal hipótese ao indicar que as reformas que se iniciaram através de políticas neoliberais e conservadoras nas duas últimas décadas do século XX em países como Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Suécia, entre outros, parecem não ter atingido seus objetivos, seja no que se refere à melhoria da qualidade de ensino, seja na criação de um “mercado educativo”. Portanto, considerando a proposta de Ntshoe (2003, p.395), o foco principal da reforma deveria ser a produção de conhecimentos voltados para o desenvolvimento social em detrimento do aspecto do desenvolvimento comercial e da preparação para o mercado do trabalho. Finalizando esta parte, penso que tenha sido a orientação política que, se aproveitando da problemática estrutura anterior da universidade para justificar uma reforma com base e fundamentação neoliberais, venha causando tanta insatisfação nos diversos grupos sociais, pois, ao invés de buscar alterações voltadas para a relevância intelectual, para o desenvolvimento social, para a ampliação dos princípios democráticos e para a socialização do conhecimento, optou-se pela por uma formação “aligeirada”, calcada nas necessidades do mercado de trabalho e sem uma preocupação adequada com formação cultural básica e necessária para o desenvolvimento dos estudantes enquanto futuros cidadãos.

3. A psicologia na Universidade de Pádua

Para dimensionar a Faculdade de Psicologia em relação à Universidade de Pádua, serão mostrados alguns dados quantitativos retirados do Relatório Anual de 2005, disponível na área eletrônica (“*site*”) oficial da universidade⁵².

3.1. Dados sobre a Universidade de Pádua e a Faculdade de Psicologia

Há uma previsão de entrada de 486.535 bilhões de Euros para o ano de 2005, sendo 292.890 bilhões provenientes do Estado (60,2%) e 86.655 bilhões das contribuições estudantis (17,8%). A entrada destinada para pesquisa, a partir dos dados de 2003, foi de 32 bilhões de Euros.

3.1.a. Os docentes e a relação entre estudantes e docentes

Considerando os dados de 31/12/2003, a Universidade de Pádua conta com 2.195 docentes, distribuídos de acordo com a categoria em pesquisadores (32,3%, com idade média de 45,1 anos), professores ordinários (33,1%, com idade média de 59,0 anos) e professores associados (34,5%, com idade média de 53,3 anos), sendo 128 na Faculdade de Psicologia (28,1% pesquisadores, 40,6% professores ordinários e 31,3% professores associados), tendo havido um decréscimo em relação ao total nacional de 4,2% em 1999 para 3,8% em 2003.

A Tabela 18 mostra a relação de estudantes inscritos, matriculados e laureados por docentes entre os períodos de 2000/01 e 2004/05. Percebe-se que relação tem aumentado em todas as categorias, sendo expressivo que o período de 2004/05 teve mais estudantes laureados do que matriculados, que poderia servir como argumento para afirmar a validade da reforma quanto à evasão e ao tempo de duração na formação.

Tabela 18 – Tabela da relação entre estudantes e docentes entre 2000/01 e 2004/05

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Inscritos	26,3	25,5	25,9	27,8	*
Matriculados	4,1	4,6	4,9	5,1	5,3
Laureados	3,1	3,4	4,1	4,8	5,6

* não disponível

⁵² www.unipd.it, acessado no mês de abril/2005.

3.1.b. O Exame de Estado em 2002

Exame de Estado é a verificação feita pelo governo no final de curso que habilita os estudantes a se inscreverem nas listagens de profissionais, relatório controlado pelo governo que informa aos conselhos profissionais, quando organizados, a relação de indivíduos oficialmente habilitados a exercerem determinada profissão. A Tabela 19 mostra tanto o total, quanto os estudantes por sexo e o percentual em relação a todos de estudantes da Universidade de Pádua e da Faculdade de Psicologia inscritos, habilitados e o percentual entre inscritos e habilitados no Exame de Estado em 2002.

Tabela 19 – Dados sobre o Exame de Estado por sexo em 2002

	Total	Masc	(%)	Fem	(%)
Total de Inscritos	3198	1672	52,3	1526	47,7
Total de Habilitados	2926	1494	51,1	1432	48,9
(%)	91,5	89,4	-	93,8	-
Inscritos em Psicologia	879	141	16	738	84
Habilitados em Psicologia	807	125	15,5	682	84,5
(%)	91,8	88,7	-	92,4	-

Percebe-se, a partir dos dados da Tabela 19, que há um equilíbrio entre os sexos na Universidade de Pádua e que o as estudantes (93,8%) se habilitam numa quantidade um pouco maior do que os estudantes (89,4%). Em relação aos cursos de psicologia, há um nítido predomínio feminino (84%) e que praticamente se mantêm o percentual entre habilitados e inscritos em relação à universidade.

3.1.c. Laureados e diplomados em 2004 (dados provisórios) e taxa de ocupação em 2003

O total de estudantes que concluíram seus cursos na Universidade de Pádua representa 4,4% do total nacional. A Tabela 20 mostra os estudantes concluintes em 2004 por tipo de curso na Universidade de Pádua e na Faculdade de Psicologia, além do percentual do tipo de curso pelo total.

Tabela 20 – Estudantes concluintes na Universidade de Pádua e na Faculdade de Psicologia em 2004 (dados provisórios)

	Pádua	(%)	Psicologia	(%)
Total	12.310		1.857	15,1
Diploma *	230	1,9	-	
Láurea *	6.221	50,5	1.165	62,7
Láurea trienal	5.350	43,5	692	37,3
Láurea especialística	102	0,8	-	
Láurea de ciclo único	407	3,3	-	

* ordenação anterior à reforma

De acordo com os dados da Tabela 20, nota-se que os estudantes da Faculdade Psicologia representam 15,1% do total de estudantes concluintes da Universidade de Pádua, que os estudantes diplomados representam apenas 1,9% dos estudantes da Universidade de Pádua, que não existem cursos de curta duração nem de ciclo único na Faculdade de Psicologia, que o percentual de concluintes da láurea trienal na Universidade de Pádua (43,5%) é um pouco maior do que na Faculdade de Psicologia (37,3%), que apenas 0,8% dos estudantes concluíram a láurea especialística na Universidade de Pádua e que a Faculdade de Psicologia ainda não formou nenhuma turma de láurea especialística, devido a todos terem duração de dois anos.

Considerando a taxa média de ocupação dos cursos a um ano da láurea em 2003, a média da Universidade de Pádua ficou em 62,8% contra uma média italiana de 55,0%, sendo que os cursos de Psicologia apresentaram uma média de 50,0%, muito atrás dos cursos de Ciência da Formação (87,4%), porém bem superior ao Direito (12,8%).

3.1.d. A avaliação de cursos pelos estudantes em 2003/04 e os cursos oferecidos em 2004/05

De acordo com a avaliação dos alunos sobre seus estudos, a satisfação com o antigo curso de láurea recebeu uma nota média de 7,6 pontos numa escala de 1 a 10; os cursos de láurea trienal receberam uma nota média de 7,5, variando de 7,3 a 7,6; e os cursos de láurea especialística atingiram uma média de 7,8 pontos, variando de 7,2 a 8,2. A avaliação dos estudantes, apesar de relativamente alta e com distribuição homogênea, aponta principalmente que a relação entre teoria e prática não têm sido adequada em um curso para cada seis, nem tem satisfeito os estudantes, mesmo que “encorajadoramente” diminuídas as avaliações negativas de 26,7% em 2001/2002 para 17,6% em 2003/2004. A avaliação mais alta na láurea especialística, 7,8 contra 7,5 da láurea trienal, pode indicar a preocupação e um maior interesse dos estudantes

com a formação profissional mais específica, além de justificar a continuidade dos estudos num segundo ciclo.

A partir de dados apresentados em 30/11/2004, foram oferecidos 100 cursos de láurea trienal e 78 de láurea especialística para período de 2004/2005, sendo cinco cursos de láurea trienal e cinco de láurea especialística em pela Faculdade de Psicologia. Do total de 11.673 estudantes matriculados pela primeira vez no sistema universitário, que representa 3,4% sobre o total nacional, 4,2% são estrangeiros e 14,7% não são da região do Veneto. Em relação ao tipo de escola freqüentada no ensino secundário, 47,7% vieram de institutos (8,7% do magistério, 8,7% de técnicas comerciais, 2,6% de técnicas para “geômetras”, 21,4% de outras técnicas e 6,3% de outros institutos profissionais), 46,2% vieram de liceus (31,5% do científico, 8,2% do clássico e 6,5% do lingüístico), 2,3% de outras escolas secundárias e 3,8% de escolas estrangeiras, sendo que continua se reduzindo o número de estudantes provenientes de liceus, de 47,8% em 2000/2001 (12,3% do clássico e 35,5% do científico) para 39,7% (8,2% do clássico e 31,5% do científico). Dentre o total de matrículas, 1.154 escolheram os cursos de Psicologia, sendo que, ao considerar as outras faculdades, a de Psicologia teve menos matriculados apenas do que a Engenharia (1.950) e Letras e Filosofia (1.358).

É interessante notar como a formação secundária é heterogênea, com estudantes provenientes tanto de liceus como de institutos profissionalizantes, sendo que a formação em institutos (47,7%) superou a dos liceus (46,2%). Estes dados podem ser usados para refletir sobre a adequação de uma formação profissionalizante no ensino secundário, pois indicam que os estudantes continuam buscando formação superior mesmo quando a recebem em nível médio, sendo também necessário associar à análise a oferta de empregos no mercado de trabalho. Tal diversidade na formação secundária que pode afetar o desenvolvimento dos cursos superiores, pois, segundo reportagem de Benedetti (2004) no jornal “*Corriere della sera*”, é afirmado que a escola caminha em duas velocidades: uma a partir dos liceus, com a formação clássica e artística, e outra dos institutos, com o profissional e o técnico. Essa afirmação se baseia em dados recolhidos para uma comparação, como etapa preparatória que precede a avaliação obrigatória prevista na reforma Moratti, entre o percentual de acertos nos conteúdos de italiano, matemática e ciências. Foram avaliados pouco menos de 1,5 milhões de estudantes, que fizeram voluntariamente a prova, totalizando uma média italiana de acertos de 56% em italiano, de 49% em matemática e de 57% em ciências. Em relação ao tipo de instituição, foram

obtidas médias respectivas de: 1)liceu clássico: 67%, 69% e 66%; 2)liceu artístico: 50%, 37% e 52%; 3)instituto profissional 45%, 37% e 44%; e 4)instituto técnico: 53%, 47% e 56%. É nítida a distinção entre os acertos obtidos nos liceus contra os dos institutos.

Retornando aos dados da Universidade de Pádua, segundo o questionário distribuído na matrícula para o período de 2003/2004, o que levou os estudantes a escolherem esta universidade é a existência do curso de láurea pretendido na universidade, item que apresentou uma mediana de nove pontos numa escala de 1 a 10, seguido da fama e da qualidade dos estudos (mediana de sete pontos) e comodidade geográfica (também sete pontos mas com maior variância). A escolha da Faculdade ou do curso é justificada pelo interesse no conteúdo dos cursos (mediana de nove pontos), seguido pela necessidade para a profissionalização (oito pontos) e pelas possibilidades de emprego (seis pontos). Tais dados, obtidos numa universidade de referência como Pádua, contradizem a notícia publicada no “*Corriere della sera*” de 30/08/04 (“38% escolhem qual curso seguir no último ano do médio”), onde 862 estudantes que se matricularam em diferentes universidades italianas, de ambos os sexos e com idade entre 18 e 20 anos, afirmam que, como são os pais quem pagam, estes acabam tendo a última palavra na escolha do curso universitário no qual os jovens se inscrevem, sofrendo concorrência apenas das influências dos amigos, sendo que 57% assumem que poderão se arrepender da escolha feita. Mais de um terço (38%) escolhem o curso no último ano do ensino médio e um quarto (25%) após o obrigatório exame de maturidade (equivalente ao ENEM), sendo que apenas 27% dos estudantes afirmam terem refletido durante todos os anos do ensino secundário sobre o curso a seguir e que apenas 17% afirma não ter dúvidas sobre a escolha feita. É comentado que frequentar determinada universidade é antes de tudo uma questão de status, onde 64% vão a faculdade visando à possibilidade de obter um bom emprego; 44% procuram um lugar de divertimento e 22% consideram a escolha da universidade como um modo de adiar a escolha para o trabalho. Além das orientações dos pais (62%) e dos conselhos dos amigos (68%), 48% pensam sobre a situação do mercado de trabalho e apenas 41% indicam interesse específico por determinada faculdade.

Em relação aos problemas apontados pela reforma universitária, a preocupação dos estudantes com a profissionalização é bastante relevante (oito entre 10 ingressantes em Pádua indicam a necessidade do curso para a profissionalização e 6 entre 10 mencionam a possibilidade de emprego como motivo da formação superior, assim como 64% dos

respondentes da pesquisa nacional também fazem referência semelhante). Considerando as dificuldades existentes na Itália para os jovens conseguirem trabalho, a preocupação com o futuro pode ser normal, principalmente diante da percebida falta de orientação vocacional, como confirmado pelo modo como é feita a escolha do curso superior. A ansiedade diante do mercado de trabalho e uma escolha inadequada do curso são características mais do que suficiente para justificar a taxa de abandono, que é considerada alta.

Um discurso político que reforça a preocupação com o mundo do trabalho, estimulando a concorrência desmedida através da formação aligeirada, e que não coloca a função da universidade enquanto produtora e divulgadora dos bens culturais, mais reforça culpas pessoais frente ao desemprego do que diminui a ansiedade dos jovens estudantes, não resolvendo através da formação profissionalizante o problema do excesso de mão de obra que é estrutural e consequência do aumento da produtividade através da substituição da mão-de-obra humana por máquinas cada vez mais tecnologicamente avançadas. Tal aumento na produtividade tem sido usado para a capitalização das empresas, e consequente concentração de renda, sem demonstrar a devida preocupação com a estrutura das relações trabalhistas. Ao contrário, ainda tem sido buscada a redução dos direitos conquistados pelos trabalhadores em nome da suposta eficiência econômica. Diante de tal interpretação, não é surpreendente que o interessante em se formar no tempo mais breve possível seja uma prioridade apenas para 15% dos matriculados consultados.

3.2. Os cursos de psicologia na Universidade de Pádua

Problemas sociais mais amplos apresentam reflexos interessantes no interior da universidade. Mesmo não considerando que a formação geral seja antagônica à formação profissional, pois a formação geral deveria servir de base para a formação mais específica, a preocupação com o mercado de trabalho, principalmente através do loteamento das áreas certificadas de atuação profissional, tem fragmentado a formação. Tal fragmentação apresenta reflexos diretos na psicologia, principalmente se esta for considerada como uma ciência recente, na qual não há uma forte tradição que iniba ou dificulte diferentes possibilidades de interpretação, pois, historicamente, sempre houve discussões a respeito da cientificidade e da profissionalização, os quais serviram, não para demonstrar que algum pólo seja preferível ao outro, mas, se não complementares, intimamente interligados, gerando evoluções tanto teóricas quanto práticas nas diferentes áreas da psicologia.

A fragmentação, fruto de um modelo universitário nacional burocraticamente organizado, na Universidade de Pádua, divide a formação em psicologia em quatro cursos: psicologia escolar (“Lauree triennali Scienze psicologiche dello sviluppo e dell'educazione”), psicologia cognitiva (“Lauree triennali Scienze psicologiche cognitive e psicobiologiche”), psicologia da personalidade (“Lauree triennali Scienze psicologiche della personalità e delle relazioni interpersonali”) e psicologia social (“Lauree triennali Scienze psicologiche sociali e del lavoro”). Internamente aos cursos, existem currículos diferenciados que procuram atender a interesses específicos, os quais passarão a ser referidos como ênfase: três currículos diferentes em psicologia escolar com ênfase em adolescência, infância e necessidades especiais; quatro em cognitiva com ênfase em ergonomia, terceira idade, psicossomática e neuropsiquiatria; três em personalidade com ênfase em atendimento individual, familiar e tóxicodependência; e três em social com ênfase em organizacional, comunicação e defesa civil.

Diante de tal variedade de cursos e currículos, o curso de psicologia educacional foi selecionado para uma análise mais detalhada, apesar de terem sido encontradas características semelhanças nos outros cursos, as quais não foram consideradas na pesquisa. Foi analisado o período letivo de 2004/05, isto é, o período de atividades didáticas compreendido após as férias do verão de 2004 (setembro) até o verão de 2005 (meados de julho). Apesar de ter sido oferecido um quinto curso de psicologia geral para estudantes trabalhadores para o período de 2005/06, este não foi considerado, pois não havia dados completos sobre currículos, disciplinas ou carga horária, uma vez que curso ainda estava sendo organizado para a primeira turma. Para dimensionar a quantidade de estudantes que iniciam um novo período, foram abertas 1500 vagas para 2005/06 nos cursos de psicologia na Universidade de Pádua, sendo que o de personalidade ofereceu 500 vagas e os outros 250 cada um.

É importante salientar que o currículo do curso de psicologia cognitiva, considerando todas as disciplinas constantes no currículo, apresentou uma carga horária total em torno de 250 créditos, bem superior à quantidade indicada pelo DM, o qual orienta que os cursos devem ter no máximo de 72 créditos por ano, totalizando 216 créditos em três anos. A média anual desse curso, considerando seus quatro currículos, ficou em 84 créditos, sendo 69 no primeiro ano, 78 no segundo e 106 no terceiro. Como não foi encontrada nenhuma informação sobre quais disciplinas poderiam ser opcionalmente dispensadas, a carga horária total foi apontada nas tabelas, porém aplicou-se um fator de correção (0,71) para adequar este total às normas do DM e

tornar os valores comparáveis através de gráficos. Curiosamente, provavelmente pensando nos estágios, os outros cursos apresentavam uma carga horária menor no terceiro ano.

3.2.a. A carga horária dos cursos de psicologia

A Tabela 21 apresenta a distribuição da carga horária em cada ano das disciplinas presentes em todos os currículos da psicologia escolar, chamadas por mim de disciplinas comuns, e das que variavam de acordo com a ênfase, chamadas de diversificadas, seguida pelo total geral para obtenção da láurea e os totais de disciplinas comuns e diversificadas seguidas pelo percentual de quanto representam em relação ao total geral. Na mesma tabela, logo após as ênfases do curso de psicologia educacional, separadas por um espaço, estão apresentados dados semelhantes referentes à média dos currículos em cada curso.

Tabela 21 – Distribuição da carga horária (em créditos) por ano nos currículos de psicologia escolar e por cursos de psicologia (média dos currículos)

Curso (currículo)	1° Ano		2° Ano		3° Ano		Total	Com. ¹		Div. ²	
	Com. ¹	Div. ²	Com. ¹	Div. ²	Com. ¹	Div. ²		(%)	Div. ²	(%)	
<i>Adolescência</i>	62	-	58	4	26	24	174	146	83,9	28	16,1
<i>Infância</i>	62	-	58	4	26	20	170	146	85,9	24	14,1
<i>Necessidades Especiais</i>	62	-	58	4	26	20	170	146	85,9	24	14,1
<i>Escolar</i> ³	62	-	58	4	26	21	171	146	85,2	25	14,8
<i>Cognitiva</i> ³	66	3	58	20	76	30	253	200	79,1	53	20,9
<i>Personalidade</i> ³	64	-	32	34	20	24	174	116	66,7	58	33,3
<i>Social</i> ³	64	-	44	13	16	30	167	124	74,3	43	25,7
<i>Média Geral</i>	64	-	48	18	35	26	191	147	76,6	45	23,4

¹ disciplinas comuns, ² disciplinas diversificadas, ³ média do curso

Os dados da Tabela 21 mostram que, em praticamente todos os cursos, os currículos eram semelhantes no primeiro ano, exceto o de psicologia cognitiva, no qual a disciplina de “*Introdução à Lógica*” não era necessária para o currículo com ênfase em neuropsiquiatria, havendo pequena variação em relação à carga horária dos outros cursos. O curso que apresenta a menor variação na parte diversificada é o de escolar, com apenas 14,8% de disciplinas diversificadas em relação à carga horária total, sendo o que apresenta menor variação no segundo ano (apenas quatro disciplinas) e variação razoável no terceiro ano (21 disciplinas), enquanto que o curso de personalidade apresenta uma variação de um terço (33,3%) de

disciplinas e o curso de cognitiva apresenta no primeiro ano a disciplina de “*Introdução à Lógica*” que não é obrigatória para o currículo com ênfase em neuropsiquiatria. A variação entre as disciplinas do terceiro ano é praticamente homogênea, oscilando entre 21 e 30 disciplinas, num intervalo de nove disciplinas entre o mínimo e o máximo, muito menor que o intervalo de 30 disciplinas no segundo ano.

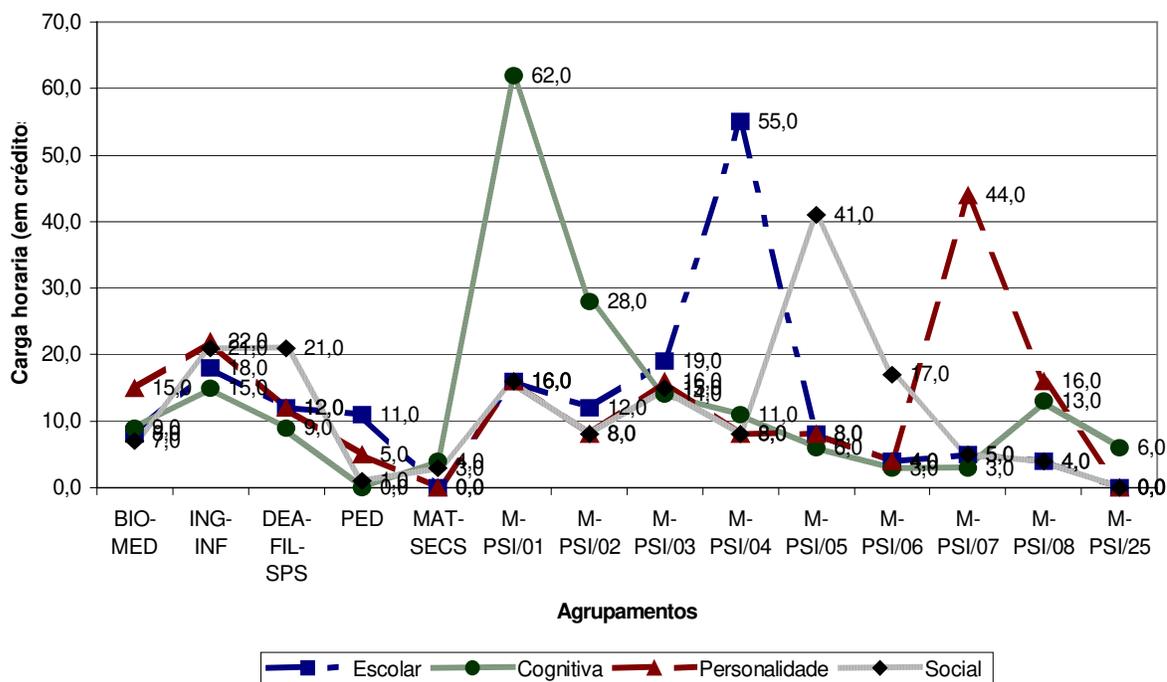
De acordo com o DM nº 509/99, o Estado determina dois terços do currículo necessário para a obtenção da láurea e, diante da proclamada autonomia didática, cada universidade pode propor um terço do currículo final. A maneira encontrada pelo governo de estabelecer sua parte no currículo foi através de orientação geral direcionada às grandes áreas do saber, chamado de setores científico; disciplinares, a partir de onde se estruturaram as categorias para o agrupamento das disciplinas a serem oferecidas.

Considerando-se as categorias de agrupamento, ou simplesmente grupos, as diferenças na formação de cada curso podem ser facilmente percebidas. Somando a carga horária de disciplinas por categoria, foram considerados como grupos externos à psicologia as disciplinas com base na biologia e na medicina (BIO-MED), outro grupo com disciplinas impostas pela reforma: inglês e informática (ING-INF), outro com disciplinas das áreas de humanas: antropologia, filosofia e sociologia (DEA-FIL-SPS), outras com as disciplinas da pedagogia (PED), e outro com disciplinas da área de exatas (MAT-SECS). Internamente à psicologia, as áreas foram consideradas individualmente: M-PSI/01 – disciplinas básicas de formação geral; M-PSI/02 – disciplinas com interface na área biológica; M-PSI/03 – psicometria; M-PSI/04 – disciplinas baseadas no desenvolvimento psicológico; M-PSI/05 – disciplinas voltadas para o social; M-PSI/06 – disciplinas voltadas para a área organizacional; M-PSI/07 – disciplinas relacionadas à personalidade; M-PSI/08 – disciplinas voltadas para o atendimento; e, finalmente, a M-PSI/25 a qual apareceu apenas a etologia.

3.2.b. Os agrupamentos de disciplinas por cursos de psicologia

A Figura 1 mostra, através de um gráfico, a distribuição da carga horária de uma média dos currículos em cada curso de acordo com o agrupamento das disciplinas. Considerando a grande carga horária da psicologia cognitiva, (média de 253 créditos), acima das orientações do DM, foi aplicado, em todos os agrupamentos desse curso, um fator de correção (0,71), baseado na orientação do DM (180 créditos), visando compatibilizar a comparação com os outros cursos.

Figura 1 – Média da carga horária total (em créditos) dos currículos dos cursos de psicologia por agrupamentos de disciplinas



As diferenças formativas ficaram visivelmente identificáveis: a psicologia geral (62) e as biológicas (28) na psicologia cognitiva; a psicologia do desenvolvimento (55) e a pedagogia (11) na psicologia escolar; a psicologia social (41) e as humanidades (21) na psicologia social; e as psicologias baseadas no desenvolvimento (44) na psicologia da personalidade.

A Tabela 22 mostra os valores que serviram como dados para traçar o gráfico da Figura 1, incluindo o percentual de quanto cada agrupamento representa em relação à carga horária total de cada curso.

Tabela 22 – Média da carga horária total (em créditos) dos currículos nos cursos de psicologia por agrupamento de disciplinas

Agrupamento	Esc	(%)	Cogn	(%)	Pers	(%)	Soc	(%)	Mínimo¹	(%)	(%)²
BIO-MED	8	4,7	12	4,7	15	8,6	7	4,2	7,0	7,5	3,9
ING-INF	18	10,5	21	8,3	22	12,6	21	12,6	15,0	16,1	8,3
DEA-FIL-SPS	12	7,0	12	4,7	12	6,9	21	12,6	9,0	9,7	5,0
PED	11	6,4	0	0,0	5	2,9	1	0,6	0,0	0,0	0,0
MAT-SECS	0	0,0	5	2,0	0	0,0	3	1,8	0,0	0,0	0,0
M-PSI/01	16	9,3	87	34,4	16	9,2	16	9,6	16,0	17,2	8,9
M-PSI/02	12	7,0	39	15,4	8	4,6	8	4,8	8,0	8,6	4,4
M-PSI/03	19	11,0	20	7,9	16	9,2	15	9,0	14,0	15,1	7,8
M-PSI/04	55	32,0	15	5,9	8	4,6	8	4,8	8,0	8,6	4,4
M-PSI/05	8	4,7	8	3,2	8	4,6	41	24,6	6,0	6,5	3,3
M-PSI/06	4	2,3	4	1,6	4	2,3	17	10,2	3,0	3,2	1,7
M-PSI/07	5	2,9	4	1,6	44	25,3	5	3,0	3,0	3,2	1,7
M-PSI/08	4	2,3	18	7,1	16	9,2	4	2,4	4,0	4,3	2,2
M-PSI/25	0	0,0	8	3,2	0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	172		253		174		167		93,0		

¹ calculado considerando o fator de correção (0,71) no curso de psicologia cognitiva;

² percentual em relação aos 180 créditos sugeridos pelo DM que regulamentou a reforma.

É interessante notar, em relação à Tabela 22, que o conteúdo comum à todos os cursos de psicologia seria aproximadamente de 93 créditos, pouco mais da metade do recomendado pelo DM para a formação em láurea trienal, sendo que a psicologia como um todo representa dois terços (66,7%) do conteúdo comum e pouco mais de um terço (34,4%), se considerada a carga horária de 180 créditos indicada pelo DM. As disciplinas psicológicas em função do agrupamento, poderiam ser organizadas em três faixas: 1) uma com a psicologia geral, que apresenta a maior carga horária em relação aos agrupamentos internos à psicologia, representando 17,2% do conteúdo comum e apenas 8,9% em relação aos 180 créditos, junto com a psicometria, com, respectivamente, 15,1% e 7,8%; 2) outra faixa com as psicologias voltadas para a área biológica (8,6% e 4,4%), para o desenvolvimento (8,6% e 4,4%) e para a personalidade (6,5% e 3,3%); e 3) a última faixa, com carga horária ainda menor, contendo a psicologia voltada para o atendimento (4,3% e 2,2%), para a sociedade (3,2% e 1,7%) e para as organizações (3,2% e 1,7%). Em relação às faixas e considerando as disciplinas externas à área psicológica, as novidades impostas pela reforma, isto é, o inglês e o conhecimento de instrumentos informatizados, ficariam na primeira (16,1% e 8,3%), as e humanidades (9,7% e

5,0%) e as biológicas (7,5% e 3,9%) ficariam na segunda e as exatas e a educação nem aparecem no que poderia ser considerado um conteúdo comum.

Pessoalmente vejo com muita preocupação, principalmente, a falta de formação básica na área de exatas, que considero fundamental para o desenvolvimento de relações quantitativas e tanto para o desenvolvimento de pesquisas como para o tratamento estatístico das informações. Do mesmo modo, percebo também a falta de formação em educação, diante da valorização social que vem sendo atribuída à aprendizagem contínua, tanto no mercado de trabalho quanto para o desenvolvimento pessoal. Por exemplo, dependendo do currículo, os estudantes de psicologia escolar e da personalidade podem não ter nenhum contato com disciplinas das áreas de exatas e os de psicologia cognitiva e social com disciplinas da área de educação. Não afirmo que tais conteúdos não sejam oferecidos em outros momentos dos cursos, ou mesmo que os estudantes não tenham a possibilidade de buscar tal conhecimento através de disciplinas “extras”, isto é, fora do currículo recomendado, mas julgo que, diante da necessidade de uma formação sólida, como apontado por Gonçalves (1999, p.143) que afirma ser imposição do mercado de trabalho muito concorrido a exigência de sólida formação acadêmica e grande capacidade profissional na identificação e solução de problemas socialmente relevantes, estes agrupamentos deveriam ser inseridos no conteúdo comum.

É possível perceber através das cargas horárias agrupadas por grupo de disciplinas, conforme apresentado na Figura 1 e na Tabela 22, o quanto cada curso é voltado para uma área de especialização. Penso se a opção inicial por qualquer um dos cursos, logo ao entrar na vida acadêmica, quando os estudantes são forçados a decidir a partir da visão social, influenciados principalmente pelos pais e por amigos, visão reconhecidamente voltada para a psicoterapia, sem ter informações suficientes para a adequada diferenciação de cada área da psicologia e das possibilidades de atuação prática, não poderia comprometer a própria formação frente à futura atuação profissional diante dos indivíduos, dos grupos e da sociedade.

3.2.c. Os agrupamentos de disciplinas nos cursos de psicologia escolar

Diante da variação percebida em relação aos diferentes cursos, torna-se necessária uma análise mais detalhada da especificidade em um único curso e em suas ênfases curriculares. Mas, antes de adentrar nos detalhes, é interessante notar algumas semelhanças apresentadas entre o atual currículo pós-reforma e o currículo anterior à reforma de 2000/01. Como não

haviam créditos definidos em 2000/01, nem orientação sobre o agrupamento das disciplinas, considerou-se, em relação aos créditos de formação universitária, que todas as disciplinas indicadas para o curso de psicologia (MURST, 2000, p.188-189) teriam carga horária equivalente a oito créditos. Tal quantidade foi estabelecida devido a maior parte das disciplinas do currículo de 2004/05 terem quatro ou oito créditos, sendo que as mais gerais têm oito créditos, além de compatibilizar a quantidade de créditos de disciplinas com nomenclatura semelhante, como, por exemplo, “Biologia Aplicada” que consta em ambos os currículos. Quanto ao agrupamento por áreas do saber, os grupos foram atribuídos por equivalência entre os títulos das disciplinas, sendo que foram atribuídas duas disciplinas opcionais no grupo ING-INF (inglês e informática), uma vez que é obrigatória a superação do exame de inglês, e outra de DEA-FIL-SPS (antropologia, filosofia e sociologia) no biênio propedêutico; duas para o grupo M-PSI/04 (psicologia do desenvolvimento); uma para M-PSI/03 (psicometria); uma para M-PSI/05 (psicologia social); e outra para DEA-FIL-SPS (antropologia, filosofia e sociologia) nas optativas em psicologia escolar. A Tabela 23 mostra as disciplinas sugeridas para a formação em psicologia escolar durante cinco anos de graduação, acompanhadas pela identificação do grupo por área de saber e a respectiva tradução livre para o português.

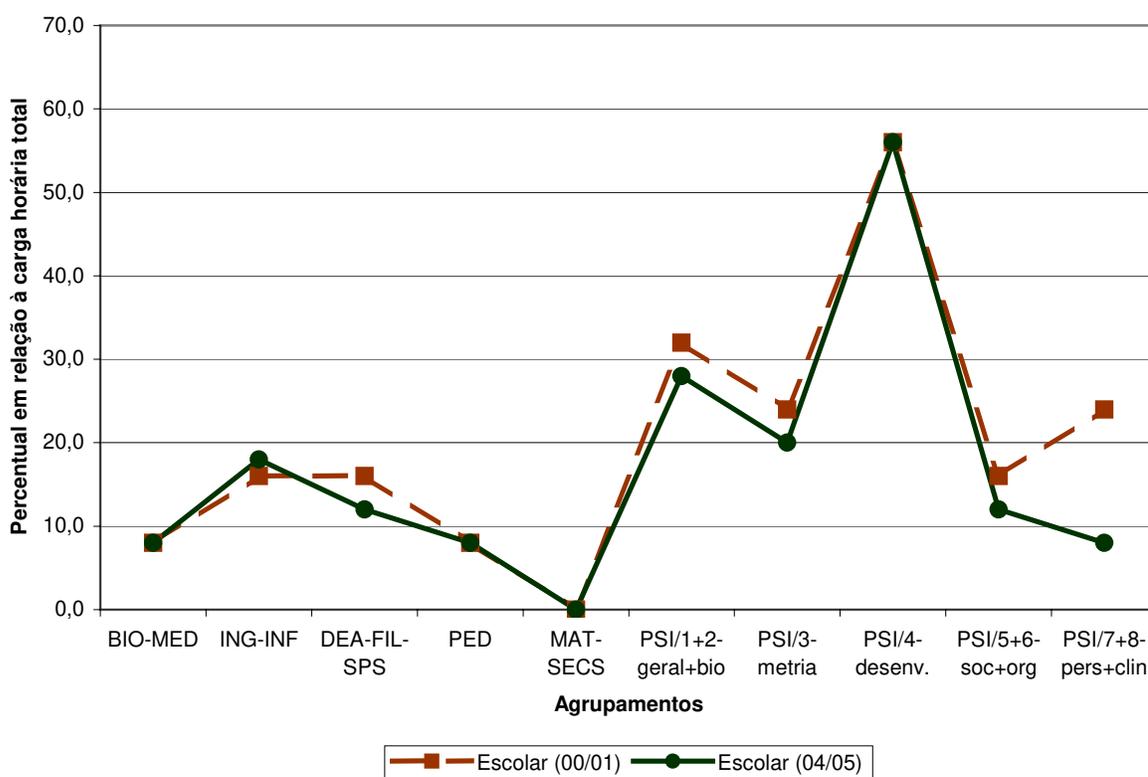
Tabela 23 – Relação de disciplinas sugeridas para o curso de psicologia escolar em 2000/01

Disciplina	Grupo	Nomes em Português (tradução livre)
<u>Biennio Propedeutico</u>		<u>Biênio Propedêutico</u>
Biologia applicata	BIO/13	Biologia Aplicada
Psicologia generale (2 annualità)	M-PSI/01	Psicologia Geral (2 disciplinas)
Psicobiologia e psicologia fisiologica (2 annualità)	M-PSI/02	Psicobiologia e Psicologia Fisiológica (2 disciplinas)
Metodologia e tecniche della ricerca psicologica	M-PSI/03	Metodologia e Técnicas de Pesquisa Psicológica
Psicologia dello sviluppo e dell'educazione	M-PSI/04	Psicologia do Desenvolvimento e da Educação
Psicologia sociale	M-PSI/05	Psicologia Social
Psicologia dinamica	M-PSI/07	Psicologia Dinâmica
(opzionali) Lingua inglese (2 annualità)	L-LIN/12	(opcional) Língua Inglesa (2 disciplinas)
(opzionali) Antropologia culturale	M-DEA/01	(opcional) Antropologia Cultural
<u>Psicologia dello sviluppo e dell'Educazione</u>		<u>Psicologia do Desenvolvimento e da Educação</u>
Metodologia e tecniche della ricerca psicologica	M-PSI/03	Metodologia e Técnicas de Pesquisa Psicológica
Psicologia dell'educazione	M-PSI/04	Psicologia da Educação
Pedagogia sperimentale	M-PED/01	Pedagogia Experimental
Psicologia dello sviluppo e	M-PSI/04	Psicologia do Desenvolvimento e da Educação

dell'educazione (3 annualità)		(3 disciplinas)
Psicologia dinamica	M-PSI/07	Psicologia Dinâmica
Psicologia clinica	M-PSI/08	Psicologia Clínica
(opzionali) Metodologia e tecniche della ricerca psicologica	M-PSI/03	(opcional) Metodologia e Técnicas de Pesquisa Psicológica
(opzionali) Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (2 annualità)	M-PSI/04	(opcional) Psicologia do Desenvolvimento e da Educação (2 disciplinas)
(opzionali) Psicologia sociale	M-PSI/05	(opcional) Psicologia Social
(opzionali) Sociologia generale	SPS/7	(opcional) Sociologia Geral

Após os devidos esclarecimentos e os dados mostrados na Tabela 23, a Figura 2 mostra uma comparação das cargas horárias entre os currículos de 2000/01 e 2004/05.

Figura 2 – Carga horária (em créditos) dos cursos de psicologia escolar por agrupamentos de disciplinas nos períodos de 2000/01 e 2004/05

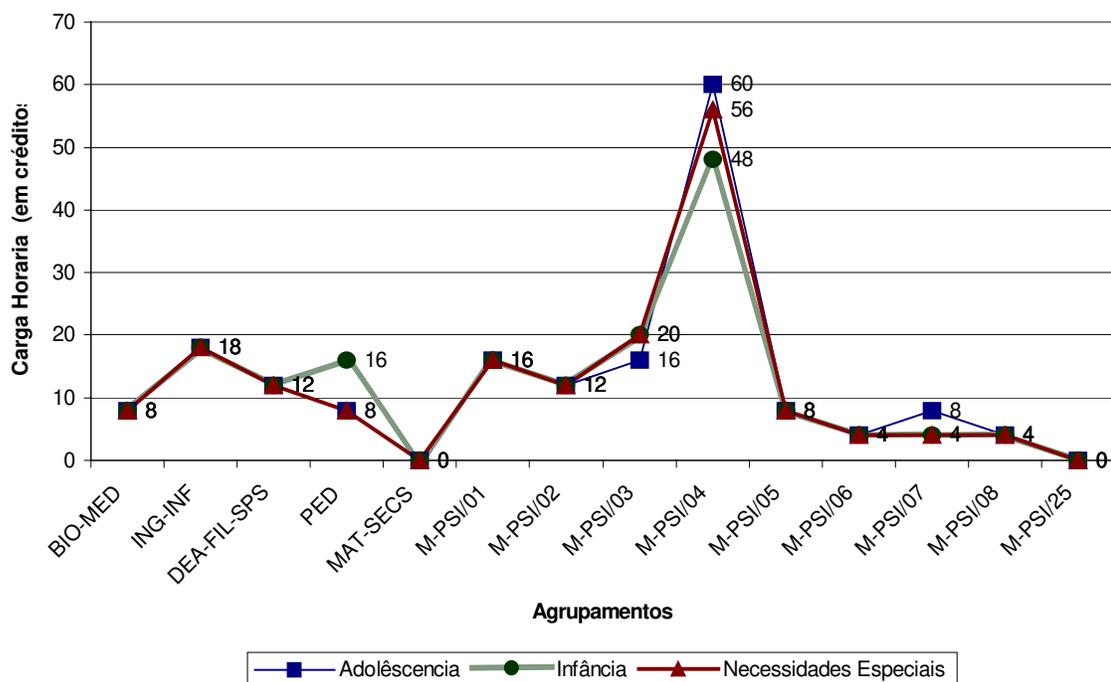


É interessante notar que, quando considerada uma mesma quantidade de crédito para disciplinas similares nos dois currículos, a carga horária da formação que durava cinco anos (2000/01) é muito parecida com a láurea trienal (2004/05). A variação mais relevante fica no agrupamento PSI/7+8 com diferença positiva de 16 créditos para o currículo de 2000/01, os

grupos DEA-FIL-SPS, PSI/1+2, PSI/3 e PSI/5+6 ficam com diferença positiva de quatro créditos, o grupo ING-INF fica com diferença negativa de dois créditos e os grupos BIO-MED, PED, MAT-SEC e PSI/4 ficam com a mesma quantidade de crédito. A predominância do grupo de psicologia do desenvolvimento (PSI/4) fica evidenciada da mesma maneira que no currículo de 2004/05. Segundo esta figura, pode-se dizer que foi tentado reduzir uma formação em cinco anos para uma equivalente em três retirando 30 créditos do currículo de 2000/01. Conseqüentemente, pode-se considerar que, mesmo retirando uma quantidade significativa de créditos do grupo de psicologia da personalidade (PSI/7+8) e quantidade menor de psicologia geral, social e psicometria, o perfil formativo da psicologia escolar se manteve. Entretanto, como a sugestão do DM é de 60 créditos anuais e foram retirados 30, a formação se encurtou em um ano e meio, ou seja, o primeiro ciclo que deveria ser introdutório, é praticamente equivalente ao curso anterior de cinco anos. Além disso, considerando também o caráter profissionalizante do segundo ciclo, os alunos que passarão pelo modelo 3+2, formados em cinco anos, terão uma formação mais específica, mais voltada para determinada atuação profissional, porém com menor quantidade de créditos na formação de base diversa da área escolhida. E, em relação à psicologia escolar, uma área que apresenta grande impacto é a psicologia da personalidade (diminuição de 16 créditos, quase 30% em relação à formação específica de psicologia educacional), como se as características individuais não afetassem as relações sociais presentes no campo educacional. Pior ainda é a situação da área de exatas que, já não tendo sido devidamente considerada na formação anterior, continuou não aparecendo na formação atual, como se os psicólogos escolares não precisassem de metodologias quantitativas em suas pesquisas.

Com um tratamento de dados semelhante ao gráfico gerado a partir das informações dos cursos (Figura 1), a Figura 3 mostra como a variação interna ao curso de psicologia escolar é muito mais homogênea, com uma variação média de apenas 14,8%, como já comentado e apresentado através dos dados da Tabela 21.

Figura 3 – Carga horária (em créditos) dos currículos no curso de psicologia escolar por agrupamentos de disciplinas



A Tabela 24 apresenta, de forma similar à Tabela 22 que mostrou uma média dos currículos de cada curso, como os agrupamentos podem variar de acordo com o currículo, mostrando após o nome do agrupamento, uma breve descrição da área de interesse do agrupamento e depois de cada ênfase curricular, o percentual representado em relação à carga horária total do currículo sugerido.

Tabela 24 – Carga horária (em créditos) de cada currículo do curso de psicologia escolar por agrupamento de disciplinas

Agrupamento	Descrição	Adolescência (%)	Infância (%)	Necessidades Especiais (%)
BIO-MED	Biológica	8	4,6	8
ING-INF	Mercado de trabalho	18	10,3	18
DEA-FIL-SPS	Humanidades	12	6,9	12
PED	Educação	8	4,6	16
MAT-SECS	Exatas	0	0,0	0
M-PSI/01	Psicologia Geral	16	9,2	16
M-PSI/02	Biopsicológica	12	6,9	12
M-PSI/03	Psicometria	16	9,2	20
M-PSI/04	Desenvolvimento	60	34,5	48
M-PSI/05	Social	8	4,6	8
M-PSI/06	Organizacional	4	2,3	4
M-PSI/07	Personalidade	8	4,6	4
M-PSI/08	Atendimento	4	2,3	4
M-PSI/25	Etologia	0	0,0	0
Total		174	170	170

É visível como as diferenças em relação ao mesmo curso são reduzidas se comparadas com os cursos. Contudo, tal percepção não deve ser generalizada aos outros cursos, pois, conforme mostrado na Tabela 21, o de psicologia escolar é o que apresenta menor variação (14,8%), sendo o único que fica abaixo da média (23,4%), principalmente se for considerado o curso de psicologia da personalidade que têm a variação em um terço das disciplinas (33,3%).

3.3. As ênfases no curso de psicologia escolar

A idéia transmitida pela Figura 3 e pela Tabela 24 deve ser mais detalhadamente analisada através das disciplinas oferecidas em cada uma das ênfases do curso de psicologia escolar, pois uma variação tão pequena em relação ao agrupamentos disciplinares pode dar uma noção errada sobre o direcionamento da formação em cada ênfase.

3.3.a. Detalhando as disciplinas do curso de psicologia escolar

Todas as disciplinas oferecidas no curso de psicologia escolar estão relacionadas na Tabela 25, em ordem alfabética a partir de sua denominação em italiano, seguida da categoria de agrupamento da disciplina, que chamei de grupo, e da tradução do nome em português, tendo sido usada uma tradução pessoal, com o qual as disciplinas passarão a ser referenciadas.

Tabela 25 – Relação de disciplinas¹ oferecidas para o curso de psicologia escolar em 2004/05

Disciplina	Grupo	Nomes em Português (tradução livre)
Antropologia culturale	M-DEA/01	Antropologia Cultural
Biologia applicata	BIO/13	Biologia Aplicada
Disabilità intellettive	M-PSI/04	Necessidades Espaciais Intelectivas
Fondamenti della psicologia	M-PSI/01	Fundamentos da Psicologia
Genetica umana	BIO/18	Genética Humana
Informatica di base	INF	Informática Básica
Lingua inglese	L-LIN/12	Lingua Inglesa
Lingua inglese avanzato	L-LIN/12	Lingua Inglesa (avanzado)
Lingua inglese per principianti	L-LIN/12	Lingua Inglesa para Principiantes
Metodologia con applicazioni informatiche	M-PSI/03	Metodologia com Aplicações Informatizadas
Neuropsichiatria infantile	M-PSI/02	Neuropsiquiatria Infantil
Osservazione del comportamento in classe	M-PED/03	Observação do Comportamento em Sala de Aula
Pedagogia generale	M-PED/01	Pedagogia Geral
Programmazione dei servizi educativi	M-PED/03	Programação dos Serviços Educativos
Programmazione e valutazione scolastica	M-PED/04	Programação e Avaliação Escolar
Psicobiologia (modulo a + modulo b)	M-PSI/02	Psicobiologia (Módulos A e B)
Psicologia clinica	M-PSI/08	Psicologia Clínica
Psicologia del lavoro e delle organizzazioni	M-PSI/06	Psicologia do Trabalho e das Organizações
Psicologia dell'adolescenza (avanzato)	M-PSI/04	Psicologia da Adolescência (avanzado)
Psicologia dell'adolescenza (base)	M-PSI/04	Psicologia da Adolescência (básico)
Psicologia dell'educazione	M-PSI/04	Psicologia da Educação
Psicologia dell'integrazione scolastica e sociale	M-PSI/04	Psicologia da Integração Escolar e Social
Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale	M-PSI/04	Psicologia da Orientação Escolar e Profissional
Psicologia delle difficoltà di apprendimento	M-PSI/04	Psicologia das Dificuldades de Aprendizagem
Psicologia delle disabilità	M-PSI/04	Psicologia das Necessidades Especiais
Psicologia delle relazioni familiari	M-PSI/04	Psicologia das Relações na Família
Psicologia dello sviluppo	M-PSI/04	Psicologia do Desenvolvimento
Psicologia dello sviluppo cognitivo	M-PSI/04	Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo
Psicologia dello sviluppo cognitivo (avanzato)	M-PSI/04	Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo (avanzado)
Psicologia dello sviluppo e dei disturbi del linguaggio	M-PSI/04	Psicologia do Desenvolvimento e dos Distúrbios da Linguagem
Psicologia dello sviluppo linguistico e sociale	M-PSI/04	Psicologia do Desenvolvimento Linguístico e Social
Psicologia dinamica	M-PSI/07	Psicologia Dinâmica
Psicologia generale (mod. A e mod. B)	M-PSI/01	Psicologia Geral (Módulos A e B)
Psicologia generale e psicologia della personalità	M-PSI/01	Psicologia Geral e da Personalidade
Psicologia sociale	M-PSI/05	Psicologia Social
Psicometria	M-PSI/03	Psicometria
Psicopatologia generale e dello sviluppo	M-PSI/07	Psicopatologia Geral e do Desenvolvimento

Psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione	M-PSI/04	Psicopedagogia da Linguagem e da Comunicação
Seminario di lingua inglese avanzato (mod. A e B)	L-LIN/12	Seminário de Língua Inglesa (avançado) (Módulos A e B)
Sociologia della devianza	SPS/12	Sociologia dos Comportamentos Desviantes
Sociologia generale	SPS/7	Sociologia Geral
Tecniche di ricerca psicologica e di analisi dei dati	M-PSI/03	Técnicas de Pesquisa Psicológica e Análise de Dados
Teorie e tecniche dei test	M-PSI/03	Teorias e Técnicas dos Testes Psicológicos
Valutazione dello sviluppo	M-PSI/04	Avaliação do Desenvolvimento
Valutazione dello sviluppo 1	M-PSI/04	Avaliação do Desenvolvimento 1

¹ em ordem alfabética pelo nome em italiano

3.3.b. A grade curricular segundo as ênfases no curso de psicologia escolar

Para finalizar as análises dos currículos, a Tabela 26 mostra a variação curricular em relação a cada sub-área da psicologia escolar. Deve ser considerado que, apenas o título da disciplina pode não ser suficiente para captar variações significativas em seus conteúdos e abordagens.

Tabela 26 – Grade curricular de disciplinas e a carga horária a cada ano nos diferentes currículos do curso de psicologia escolar

Disciplina	Grupo	Adoles- cência	Infância	Necessidades Especiais
<u>Primeiro Ano</u>				
Biologia Aplicada	BIO/13	4	4	4
Fundamentos da Psicologia	M-PSI/01	4	4	4
Informática Básica	INF	2	2	2
Língua Inglesa para Principiantes	L-LIN/12	4	4	4
Psicobiologia (Módulos A e B)	M-PSI/02	8	8	8
Psicologia do Trabalho e das Organizações	M-PSI/06	4	4	4
Psicologia do Desenvolvimento	M-PSI/04	8	8	8
Psicologia Dinâmica	M-PSI/07	4	4	4
Psicologia Geral (Módulos A e B)	M-PSI/01	8	8	8
Psicologia Social	M-PSI/05	8	8	8
Psicometria	M-PSI/03	8	8	8
Total de Créditos		62	62	62
<u>Segundo Ano</u>				
Antropologia Cultural	M-DEA/01	4	4	4
Avaliação do Desenvolvimento 1	M-PSI/04	4	4	4
Genética Humana	BIO/18	4	4	4
Língua Inglesa	L-LIN/12	6	6	6
Metodologia com Aplicações Informatizadas	M-PSI/03	4	4	4
Pedagogia Geral	M-PED/01	4	4	4
Psicologia Clínica	M-PSI/08	4	4	4
Psicologia da Educação	M-PSI/04	8	8	8
Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo	M-PSI/04	4	4	4

Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo (avançado)	M-PSI/04	4	4	4
Psicologia do Desenvolvimento Lingüístico e Social	M-PSI/04	4	-	4
Psicologia Geral e da Personalidade	M-PSI/01	4	4	4
Sociologia Geral	SPS/7	4	4	4
Técnicas de Pesquisa Psicológica e Análise de Dados	M-PSI/03	4	4	4
Teorias e Técnicas dos Testes Psicológicos	M-PSI/03		4	
Total de Créditos		62	62	62
<u>Terceiro Ano</u>				
Avaliação do Desenvolvimento	M-PSI/04	8	-	-
Lingua Inglesa (avançado)	L-LIN/12	4	4	4
Necessidades Espaciais Intelectivas	M-PSI/04	-	-	4
Neuropsiquiatria Infantil	M-PSI	4	4	4
Observação do Comportamento em Sala de Aula	M-PED/03	-	4	-
Programação dos Serviços Educativos	M-PED/03	4	4	4
Programação e Avaliação Escolar	M-PED/04	-	4	-
Psicologia da Adolescência (avançado)	M-PSI/04	4	-	-
Psicologia da Adolescência (básico)	M-PSI/04	4	4	4
Psicologia da Integração Escolar e Social	M-PSI/04	-	-	4
Psicologia da Orientação Escolar e Profissional	M-PSI/04	-	4	-
Psicologia das Dificuldades de Aprendizagem	M-PSI/04	4	4	4
Psicologia das Necessidades Especiais	M-PSI/04	-	-	4
Psicologia das Relações na Família	M-PSI/04	4	-	-
Psicologia do Desenvolvimento e dos Distúrbios da Linguagem	M-PSI/04	4	-	4
Psicopatologia Geral e do Desenvolvimento	M-PSI/07	4	-	-
Psicopedagogia da Linguagem e da Comunicação	M-PSI/04	-	8	-
Seminário de Lingua Inglesa (avançado) (Módulos A e B)	L-LIN/12	2	2	2
Sociologia dos Comportamentos Desviantes	SPS/12	4	4	4
Teorias e Técnicas dos Testes Psicológicos	M-PSI/03	-	-	4
Total de Créditos		50	46	46
Total Geral de Créditos		174	170	170

De modo geral, considerando os grupos de disciplinas, é percebido um predomínio da psicologia do desenvolvimento, provavelmente englobando a aprendizagem (média de 32,0%), seguida da psicometria (11,0%) e das inovações voltadas para o mercado de trabalho (10,5%). Depois, numa faixa que pode ser considerada intermediária (abaixo de 10%), têm-se as bases gerais (9,3%) e biológica (7,0%) da psicologia, assim como as humanidades (7,0%) e a formação mais pedagógica (6,4%), com baixa exposição à área estritamente biológica (4,7%) e à psicologia social (4,7%). Na faixa inferior (abaixo de 4,0%), encontra-se a psicologia da personalidade (2,9%), a clínica (2,3%) e a organizacional (2,3%).

A análise da Tabela 26 permite perceber que, mesmo diante da baixa variação em relação aos agrupamentos disciplinares (14,8%), a atual formação em psicologia na Itália, preocupada em seguir as orientações profissionalizantes do DM sobre a reforma universitária, não forma apenas o especialista em psicologia escolar, mas o especialista restrito a determinada ênfase, algo extremamente problemático segundo Witter (1977 apud GONÇALVES, 1999, p.50), pois “o exercício profissional do psicólogo escolar está sujeito às influências de um complexo de variáveis que determina a escolha dos papéis que exercerá, principalmente variáveis decorrentes da própria formação e do modelo teórico adotado pelo psicólogo”.

Outro aspecto observado é a diminuta quantidade de disciplinas da área de exatas, com uma carga horária de apenas quatro e oito créditos, dependendo da ênfase, as quais são fundamentais para o tratamento estatístico de dados de pesquisa, mesmo se “suprida” através das disciplinas do grupo de psicometria. Acrescento a problemática em relação à visão de mundo desse psicólogo, que parece ter tido pouca chance de ir além de sua especialização, sem a oportunidade de aprofundar-se em outras “sub-áreas”, como, por exemplo, o atendimento clínico, importante por ser a referência social da psicologia e por ampliar a capacidade de interpretação das relações humanas.

Considerando as bases geral e biológica da psicologia, aliada a formação em humanidades e à área estritamente biológica, pode-se chegar a uma relevante formação geral (28%), mas o predomínio da psicologia do desenvolvimento ligada à psicometria, que totaliza 43% de toda a carga horária, pode definir uma atuação voltada para a identificação “*biologizante*” dos problemas de aprendizagem, ainda mais considerando as influências ligadas à biologia (11,7%) e a desconsideração da influência social (apenas 4,7%), das diferenças individuais relacionadas à personalidade (2,9%) e do atendimento clínico grupal (2,3%). Principalmente diante da baixa ou quase nenhuma exposição a áreas importantes da psicologia, ressoa a afirmação de Burden (1994 apud Witter, 1999, p.68-69), que numa revisão crítica de perspectiva internacional, sintetizou tendências teóricas e práticas da atuação do psicólogo nas instituições escolares, enfatizando a importância, para melhorar a qualidade de vida na escola, de desenvolver o potencial acadêmico, afetivo, emocional, social e cultural de todos os envolvidos no contexto pedagógico.

Outro aspecto interessante, apesar das declarações da necessidade de aproximação do mercado de trabalho, é que os estágios não fazem parte formalmente de nenhum currículo dos

cursos de psicologia. Considerando que houve a possibilidade de reestruturar os currículos, se comparado com o Brasil, as modificações poderiam ter sido mais profundas na Itália. Segundo Gonçalves (1999, p.166), que considera esta uma área estagnada, é atribuído importância relevante aos estágios devido à ampla repercussão na formação geral, sendo obrigatória a sua realização. Os estágios se identificam principalmente com a psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e a das necessidades especiais, com as disciplinas pedagógicas e com a psicologia social e do trabalho.

A Opinião de Alguns Professores de Pádua

“A inocência dos pensadores tem algo de tocante e que infunde respeito, ao lhes permitir colocarem-se ainda hoje diante da consciência, com o pedido de que ela lhes dê respostas honestas.”

Friedrich Nietzsche (1983, p.273)

Este foi um ponto de inflexão! Foi a partir das entrevistas que surgiu a necessidade de compreender melhor o contexto da reforma universitária italiana. Inicialmente imaginava que tivesse opiniões a confrontar, mas, mesmo falando como membros de uma importante instituição de ensino, em suas próprias salas, como representantes oficiais daquela instituição e não apenas como comentadores distanciados da situação que poderiam se expressar sem nenhum tipo de amarra, surgiram críticas unânimes à reforma, ou assim as ouvi. Segundo Birzea (1999, p.75), freqüentemente, a fachada de consenso, construída com base na língua oficial, mascara um profundo descontentamento moral tanto entre indivíduos e grupos sociais como no inconsciente coletivo. Porém, antes de partir para a reflexão sobre os conteúdos apreendidos nas entrevistas, será necessário voltar no tempo e apresentar a construção do roteiro, o que foi feito com a preocupação de não influenciar as respostas a partir das perguntas, e algumas respostas representativas de forma organizada a sedimentar as relações a serem estabelecidas com as informações obtidas através das notícias de jornais e dos currículos do curso de psicologia.

1. A organização do roteiro de entrevistas

A construção do roteiro⁵³ foi orientada pelo levantamento de informações sobre a formação nos cursos de psicologia: como em todo questionário, as perguntas de origem mais pessoal, visando identificar o entrevistado, abriram a conversa, ou melhor, logo depois da ter sido dada uma autorização verbal para a utilização das respostas na pesquisa. As quatro perguntas iniciais tinham o objetivo, além de identificar o entrevistado, de criar a relação de confiança necessária em qualquer entrevista, demonstrando interesse em aspectos pessoais do

entrevistado. Depois de ter conversado sobre sua própria formação e atuação profissional, a partir da quinta pergunta, passou-se para sua opinião sobre a formação atual. Da quinta à sétima pergunta, o sistema “3+2” não era mencionado, evitando abordar diretamente a reforma italiana, para tentar perceber como e de que forma apareceria alguma referência a ela. Nas perguntas de oito a dez, mesmo que ainda não tivesse sido mencionada a reforma, referências diretas ao novo sistema foram introduzidas, pedindo um posicionamento crítico na décima primeira pergunta. Então, imaginando que as entrevistas não levassem mais de meia hora, o roteiro, na última questão, era aberta a possibilidade para qualquer tipo de comentário a ser acrescentado, imaginando enriquecer ou aprofundar algum detalhe que os entrevistados julgassem importante ou interessante, o que realmente aconteceu.

Uma constatação prática foi que a maioria das entrevistas durou muito mais do que o previsto, chegando o tempo total da entrevista a uma média de quase uma hora, o dobro da intenção inicial. É interessante notar como, freqüentemente, as respostas começavam em inglês e se alternavam com o italiano, pois, além de ter sido dito para os entrevistados que, por não dominar suficientemente a língua, preferia me exprimir em inglês e, por isso, estava acompanhado por uma “intérprete” que fazia as perguntas em italiano. Também foi colocado que, se assim o preferissem, poderiam falar em sua própria língua que eu a compreendia sem grandes problemas. Penso que, talvez por respeito ou formalidade, o inglês era preferido no início e, à medida que se estabelecia a interação, com as idéias fluindo mais abertamente, o italiano acabava se sobrepondo ao inglês. Apenas uma professora preferiu responder totalmente em italiano e outra manteve o inglês até o final da entrevista.

A intenção inicial era entrevistar pelo menos um professor em cargo administrativo e outro com contato mais direto com os estudantes, atuando em sala de aula. Entrevistei pessoalmente seis professores e o presidente da faculdade, que não pôde me atender no dia em que marquei as entrevistas, se propôs e respondeu as perguntas através de e-mail. Entretanto, tanto o Assessor da Presidência sobre Assuntos Discentes, como o diretor do Departamento do Desenvolvimento e da Socialização, mesmo em cargos administrativos, continuavam a ministrar aulas em suas disciplinas e, como foi possível, conversei com três professoras com quem tinha previamente agendado entrevistas, tendo marcado com mais de uma por receio de, por qualquer eventualidade, não perder a viagem a Pádua. Uma outra professora foi indicada pelo diretor que,

⁵³ Apresentado posteriormente como anexo (2).

segundo ele, se interessava pela avaliação do novo sistema e estava publicando um artigo em revista científica italiana⁵⁴ sobre a reforma universitária.

1.1. A análise dos dados

Depois de ter transcritos os dados, tendo feito uma pré-análise, percebi que, buscando uma melhor organização do material, poderia rearranjar as questões em uma seqüência diferente da apresentada durante a entrevista. Foram formados três blocos de informação: 1) um sobre a formação pessoal dos entrevistados, contendo as quatro primeiras questões e uma de transição para o segundo bloco (questão 7a); 2) outro, que chamei de formação atual, contendo, além das questões diretas sobre a formação (questões 5a, 8 e 9a), a visão dos professores sobre a atuação do psicólogo (questões 9b e 9c) e suas opiniões sobre os estudantes (5b e 10); e 3) o último agruparia a formação ideal (questão 6) e a posição pessoal a respeito da mudança (questão 7b e 11). Considerando que era uma entrevista aberta, foi permitido que os professores se alongassem por assuntos que extrapolavam o roteiro inicial e, nesse caso, assim como em relação à última questão (12), as falas foram encaixadas nos blocos anteriores dependendo dos assuntos abordados pelo entrevistado.

O bloco mais expressivo, sem a menor dúvida, foi sobre a formação atual. Ainda que a visão dos professores sobre a atuação profissional e sobre a opinião dos estudantes pudesse ter sido mais exploradas durante as entrevistas, as informações levantadas sobre a formação foram bastante relevantes, tomando tempo além do previsto, e acabaram se sobrepondo às outras informações. Para tentar compreender melhor o tipo de formação proposto pela reforma italiana, serão apresentados recortes das falas dos entrevistados sem identificá-los, pois a identificação, lembrando que se tratava de professores universitários entrevistados em suas próprias salas na instituição onde trabalham, ainda que conversando com um pesquisador de um país distante, não contribuiria para ampliar a compreensão sobre o problema.

1.1.a. A formação pessoal

Em relação à formação pessoal, apareceram problemas característicos da universidade italiana: apenas uma das professoras, a mais jovem, tinha formação específica em psicologia (“*graduei-me em Pádua quando o curso ainda tinha quatro anos, depois passou para cinco*”). A formação de três entrevistados foi em Sociologia (“*mas fiz o trabalho de conclusão de curso em*

⁵⁴ Giornale Italiano di Psicologia.

psicologia social”), sendo as outras em filosofia (“*sou da velha geração, então não me graduei numa faculdade de psicologia mas em filosofia com um currículo específico para a psicologia*”) e pedagogia (“*não, não tenho doutorado, me laureei em pedagogia*”). A explicação para tal situação se relaciona com duas características importantes do sistema de ensino superior da Itália: 1) os cursos de psicologia na Itália iniciaram em 1971; e 2) a eliminação na seleção para os cursos universitários no final da década de 1960, que originou uma demanda muito grande de estudantes que buscavam formação superior e, em contrapartida, a necessidade de professores.

Os professores que foram admitidos na década de 1970 (“*como faltava professor, e havia muitos outros problemas, virei professor assistente entre 1972 e 1973*”), no período da massificação da formação superior (“*houve 2500 inscrições na faculdade de psicologia logo depois que foi fundada, em 1972 também foram tantíssimas inscrições, o que indica que sempre tivemos uma grande procura pelo curso e, em consequência, falta de pessoal*”), não tinham formação específica em psicologia (“*meu treinamento foi em parte na universidade e noutra parte foi fazendo pesquisa e supervisionando como tutor*”), porque esta ainda não existia na Itália (“*quando escolhi a psicologia como área de meu interesse, não existia psicologia na Itália e fiz sociologia*”), nem tinham pós-graduação (“*fui autodidata e minha formação foi completamente dentro da universidade e através de contatos com colegas europeus*”, “*não havia pós-graduação, e fiz meus estudos pós-graduados, já como titular, com uma série de bolsas de estudos*”, “*minha formação foi completada no exterior, pois não havia como fazê-lo na Itália*”, “*sou um ‘self-made’, sempre fui um caso a parte em relação aos meus colegas que foram para o exterior [fazer pós]*”; “*láurea de quatro anos e especialização de dois anos em psicologia*”), eram jovens (“*fiz uma especialização em pedagogia, para não ter de servir o exército*⁵⁵”), muitos recém-formados na época (“*fui assistente por alguns anos e então fui contratada como pesquisadora, mas ensinando simultaneamente em seminário*”) e ainda hoje continuam na universidade (“*a classe docente é muito semelhante à de 20 anos atrás*”).

Para praticamente todos os entrevistados, o tempo de atuação como professores coincide com o término da graduação ou durante a pós-graduação, tendo começado em tutorias ou seminários, passando para auxiliar até chegar a professor associado, sempre na mesma instituição, pelo menos em Pádua que é uma universidade de referência nacional. A endogenia parece ser uma característica das universidades italianas, provavelmente em decorrência da

estrutura burocrática muito atrelada ao Estado (“Há quantos anos ensina na Universidade? 32 anos. E na Universidade de Pádua? 32 anos.”; *“logo depois que me graduei [em sociologia], vim para Pádua como auxiliar de professor e depois virei [professor] assistente e associado”, “em Pádua, incluindo os seminários, ensino há 30 anos”, “estou em Pádua desde 1974”, “graduei-me em Pádua quando o curso tinha quatro anos, depois fiz especialização superior de dois anos. Daí, fiz doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, durante quatro anos, em Pádua mesmo, depois tive uma bolsa de pós-doutorado por três anos e prestei concurso para pesquisador, o nível mais baixo na carreira universitária. Depois de três anos, tornei-me professora associada, e estou exercendo há dois anos”*). A pesquisa está bastante associada ao ensino e a formação docente (*“a maioria busca formação como pesquisador através de tutoria e faço-os compreender o que significa ser pesquisador”, “são 600 estudantes a cada ano, [pausa] nos procurando, telefonando, [pausa] ocupam muito tempo, e precisamos nos dedicar a pesquisa, [pausa] se não se resolver esse problema [da elevada quantidade de estudantes que entram no curso de psicologia] para os professores universitários, não poderemos mais dedicar tanto tempo aos estudantes”*).

Quanto às atribuições como professor, as respostas eram dadas apresentando as disciplinas que ministram (*“atualmente dou duas aulas semanais num total de 12 créditos, uma de nível básico e outra especializada. Ofereço orientação [para os exames de Estado], no mínimo 6 sessões, e tenho inúmeros alunos em tutoria de primeiro e segundo níveis e muitos alunos terminando o trabalho de conclusão no currículo anterior de 5 anos, em nível mais avançado”*) ou a categoria funcional (*“professor ordinário”*). Em relação à relevância das disciplinas que ministravam, todos consideraram-nas muito importantes (*“fundamentais”*; *“considero mais como abertura para um problema que diz respeito a todos, independente de se tornarem psicólogos”, “penso que o ponto forte dessa disciplina é a chance de trabalhar com alguma metodologia, alguma teoria e com alguma prática, o que julgo muito importante para eles”*).

Em relação à avaliação da formação pessoal, alguns entrevistados se esquivaram da pergunta (*“aquela que podia ser dada há 32 anos atrás...”*), sendo que muitos alegavam que a formação não tinha sido em psicologia (*“sou muito velha para uma comparação direta, pois eu não fiz faculdade de psicologia”*), pois foi mencionada na quarta questão a “formação como

⁵⁵ o exército é servido aos 24 anos na Itália, não sendo obrigatório apenas após a administração Berlusconi.

psicólogo”. Os que responderam ressaltaram a influência da psicologia experimental norte-americana e a importância do contato direto com os professores (*“começamos influenciados pelos Estados Unidos”, “tive mestres muito bons em psicologia experimental, tive muita sorte de trabalhar com eles, foram grandíssimas as pessoas que me ensinaram”, “boa, com muitos anos da graduação até o doutorado, primeiramente voltada para a pesquisa experimental porque não tinha muitos estudantes, não eram mais de dez, e os professores tornaram-se colegas, com os quais trabalho agora”*).

Em relação à comparação com a formação atual, foram apontados aspectos positivos, como as facilidades trazidas pela informática (*“as estruturas são melhores, muitas são novas e há todo um gerenciamento informatizado para a inscrição nos exames, para contato com os docentes, deixando tudo mais fácil do ponto de vista do cotidiano”*), e negativos, como o elevado número de estudantes (*“agora são muitos mais estudantes, o que deixa tudo muito mais complicado diante de muitos percursos e muitos cursos de láurea”*), ao tempo de formação (*“havia tempo para pensar [pausa] era, como posso dizer, deficitária, faltavam tantas coisas [pausa] mas me recordo dos professores, que, no entanto, nem vinham às aulas, se esqueciam [pausa] no entanto, do ponto de vista da organização, eram muito melhor”, “falta estímulo para pensar [pausa] havia tantos anos, faz muitos anos e houve tantas mudanças na vida”*) e a profissionalização (*“o grande problema é que é pedido por lei uma formação profissional, sem ter muito contato com o mercado de trabalho e isso é complicado porque não é possível para ninguém ter prática em psicologia sem uma base ampla e profunda nos fundamentos, para poder pensar e ter idéias corretas em qualquer área”*).

1.1.b. A formação atual

A formação atual foi, em vários momentos, apresentada como um erro em relação à formação ideal: 1) *“ser psicólogo depois de três anos é muito pouco, não deveria haver laureado com três anos ou exame de estado para estes laureados”*; 2) *“a idéia era certa, o motivo era correto, mas o que surgiu não ficou bom, não foi bem feito, não foi bem feito, as nossas universidades estão esgotando a discussão”*; 3) *“não adequado para muitas das profissões psicológicas que necessitariam dos cinco anos [de formação]”*; 4) *“faria como na medicina em que a profissionalização se dá com pouco número de exames”*; 5) *“limitaria o acesso à láurea especializada de forma a criar uma relação docente e estudantes inferior ao de agora”*;

6)“deveria ter menos estudantes e mais estágios”; 7)“o novo programa prevê o ‘3+2’, mas do modo como foi feito, aqueles que entram no ‘3’, passam também para o ‘+2’, exatamente como acontecia antes, em vez de 5, fazem ‘3+2’”, 8)“o sistema 3+2 está numa fase ainda experimental de aplicação e está errado, pois o primeiro deveria ser um nível muito introdutório, mais de abertura, como nos Estados Unidos e Inglaterra, onde o primeiro ano é de abertura aos problemas da universidade e depois acontece a seleção e só depois vem os mecanismos de especialização voltadas para um tipo mais específico”.

Problemas quanto ao mercado de trabalho também foram apontados: 1)“a idéia de ter um diploma em 3 anos está enfraquecendo, e estou feliz por isso, porque ter um diploma não garante o emprego e o mercado está mostrando que não vê muita diferença na forma de agir e de pensar dessa formação para a do ensino médio”; 2)“é impossível dar uma formação psicológica em três anos de forma a haver a possibilidade de trabalhar como psicólogo. É incrível, mas essa é a razão pelo interesse das pessoas no ‘+2’”; 3)“foi um erro que no começo desse projeto, no ‘3’, se apresente um currículo utilizável pelo mundo do trabalho, o que é errado. Errado porque todos [os cursos foram voltados para o mercado de trabalho], sem nenhum corte, e agora, todos os [estudantes] que terminam o ‘3’ querem continuar no ‘+2’, para conseguirem entrar no mercado de trabalho”; 4)“isso é um erro porque, mesmo do ponto de vista do mercado de trabalho, existem 40.000 [psicólogos] na Itália e o serviço público não precisa mais de psicólogos e a profissão privada também já é feita por tantos, creio que é sempre menos necessária a existência da figura profissional do psicólogo e nós, a cada ano, continuamos a colocar no mercado novos psicólogos”.

Quando são admitidos acertos, ressalvas foram apresentadas: 1)“se graduam mais estudantes mas sabendo menos”; 2)“qualquer modificação em relação à antiga situação vai no caminho certo, creio que o ‘3+2’ cumpriu melhorias em relação à evasão, mas tenho impressão que o realizou da pior maneira, fragmentando muito os estudos”; 3)“eu penso que, do modo certo, o ‘3+2’ poderia ser apropriado para a psicologia porque ‘3+2’ não significa formar psicólogo perfeitos porque, em relação à oferta européia, num primeiro momento cada país apresenta diferentes problemas e num segundo tempo a especialização é vista de diferentes maneiras”.

O tipo de formação foi encarado tanto numa visão mais ampla como de forma mais restrita. Considerando a integração européia, temos: 1)“há uma ambigüidade, o ‘3’ deveria ser

muito geral e o '+2' muito específico. Na Itália, partimos mal pois fizemos muitas láureas de '3' e outras tantas de '+2', quando deveria ser diferente, deveriam ser pouquíssimas láureas de '3', por exemplo, em psicologia poderia ser uma única láurea de '3', e depois muitas láureas especialísticas, mas fizemos tantas de '3' quanto de '+2', foi um erro"; 2)"o '3+2' não deveria ser visto como um problema italiano, mas como um problema europeu: o duplo nível de láurea é um dos objetivos que a comunidade europeia traçou para 2010, e agora é preciso fazer de modo que tudo o que for feito venha a ser coerente a nível europeu, e estamos pensando mais na Itália do que na Europa e devemos imaginar que os estudantes que formaremos não serão estudantes italianos mas estudantes europeus"; 3)"cada país está implantando [o modelo proposto na comunidade europeia] num modo específico e é crítico como a Itália está implantando, como pode ser percebido através da comparação com outros países".

Em relação a um aspecto mais interno à psicologia, apareceram: 1)"boa na teoria, mas falta experiência prática"; 2)"a intenção é especializante mas de fato é geral"; 3)"o problema da especialização, eu o vejo como uma abertura a novos campos de atuação, mas diante de um número limitado de vagas, pois, na Itália, não existe agora [mercado de trabalho para] esse nível [de formação]"; 4)"em algumas faculdades como a engenharia, aquelas mais técnicas, o '3+2' funciona, mas naquelas com caráter humanista, as que preparam uma figura profissional que precisa de paixão, como a medicina e a psicologia, deve se dar conta que este é um percurso muito estreito, pois a profissionalidade se define depois de uma base de cinco ou seis anos".

Em relação à atuação profissional, foi apontado o desconhecimento da população em relação aos campos de atuação do psicólogo e problemas com a formação: 1)"a palavra 'psicólogo' não é ainda [bem] definida na Itália para compreender o que realmente a psicologia pode ser, ficando numa visão assistencialista, que precisaria de mais preparação para entrar no mundo de trabalho"; 2)"os estudantes não são minimamente qualificados para o título de estudo que têm, a sociedade sabe pouco, muitos campos profissionais estão vazios para a psicologia, o que podemos fazer?"; 3)"aqui na Itália, psicólogo, de certo modo, é visto como psicoterapeuta, [pausa] também para as pessoas comuns, [pausa] de fato, muitos estudantes querem se tornar psicoterapeutas, (...) mas insistimos que não existe apenas a psicoterapia, (...) atualmente está se tentando fazer algo diferente, inclusive nessa faculdade, por exemplo, tem o psicólogo comunitário, campo em que, provavelmente, o Brasil esteja mais avançado do que

nós, (...) o problema é o que pede a sociedade, e o que queremos nós? Esses dois pólos não conversam bem, e não se conhecendo bem a psicologia, questões imprecisas são formuladas”.

Vários problemas foram apontados quando mencionados os estudantes, por exemplo, quanto à relação com os docentes (“*o interesse dos estudantes depende dos docentes*”) ou à escolha inapropriada do curso universitário: 1)“*o problema é a transição entre o ensino médio e o superior que algumas vezes não funciona*”; 2)“*é preciso encontrar as razões porque alguns são tão interessados e outros abandonam depois do primeiro ano*”; 3)“*muitos estão desiludidos com o caráter biológico, como também é dado aqui em Padova, porque, no primeiro ano, encontram muitos manuais e livros de biologia, fisiologia e eles pensam na clinica, há preocupação com o rigor metodológico e estatístico, muito importante, que damos e não agrada muito aos estudantes, pois muitos se inscrevem na psicologia imaginando uma coisa que não encontram e se desiludem, enquanto outros se apaixonam pelo que não imaginavam*”.

O aproveitamento dos estudos e comportamento dos estudantes também foram apontados: 1)“*estão muito superficiais e tem dificuldade em manter a disciplina*”; 2)“*não estou satisfeita, sem ser fatalista, com as habilidades de pensar dos estudantes e com as razões pelas quais eles fazem as coisas. Sinto que as coisas estão muito superficiais e os estudantes estão individualmente diferentes em relação ao passado, basicamente não parecem ter muito interesse em discutir quando tem oportunidade ou porque fazem isso ou aquilo ou o que é importante, simplesmente eles não gostam e não questionam*”; 3)“*depois da reforma universitária, que aconteceu na Itália há dois anos, houve uma queda de qualidade na preparação dos estudantes, que precisam fazer muitos mais exames do que eu fiz e num tempo muito reduzido, como se fosse uma ‘tocada e fuga’, como se diz em italiano*”; 4)“*não me agrada, não me agrada esse automatismo, estou habituado a estar com as pessoas, a conversar com as pessoas, (...) se um estudante vai mal, é preciso saber porque foi mal (...), [os estudantes] ficam todo dia, seis, sete, oito horas na universidade, começam às oito da manhã e vão até as cinco da tarde, [pausa] a universidade transformou-se em algo como um supermercado, desse modo, é como andar sem saber bem o porquê, e é por isso que não vai bem*”.

O mercado de trabalho também pode ser um problema para os estudantes: 1)“*para eles, o grande problema é a inserção no mundo de trabalho, e isso para a psicologia é um problema muito difícil, creio que seria preciso ser mais sinceros com eles e dizer que se quiserem se*

tornar psicólogos, terão pouquíssimas oportunidades, como uma em cem, e que muitos venderão pizza, algo honrado, porém muito poucos conseguirão realmente se tornar psicólogos”; 2)“pelo que sei através de minha experiência, os estudantes, independentemente de como foram preparados, quando graduados, encontram o que fazer, onde trabalhar, mesmo que não em tempo integral, em alguma área, não necessariamente na que escolheram, por isso a preparação universitária deve ser mais em fundamentos do que em especificidades, quanto mais específico, menos preparado para atuar em outras áreas”.

Existem problemas também na compreensão da reforma pelos estudantes: 1)“os estudantes estão absolutamente inconscientes, sabem muito pouco e estão muito insatisfeitos com as poucas informações que tiveram”; 2)“a reação é de incerteza”; 3)“estão desorientados, e têm muita pressa de definir e não compreendem a necessidade de saber as coisas em profundidade, buscando conhecer muita coisa ao invés de saber pouco e bem”; 4)“o sentimento deles é de indecisão, de inconsciência, de dúvida sobre aquilo que estamos fazendo, sobre o significado do que estamos fazendo para seus futuros”.

Finalmente, o ponto de vista administrativo, no que se relaciona com os estudantes também foi citado: 1)“o sistema encoraja a velocidade da formação, pois quem se forma em tempo ganha pontos, é tudo um cálculo para ganhar mais pontos. A sensação é que isto não agrada muito aos estudantes, mas, como estão dentro, continuam, como se fosse próprio de uma universidade industrial, a minha foi artesanal”; 2)“uma das razões que incentivamos os estudantes a passarem para o ‘3+2’ foram os valores pagos pelo governo de acordo com a quantidade de estudantes e isso é errado. Devemos procurar um caminho certo, independentemente do número de estudantes, infelizmente devido à [falta de] autonomia da universidade, o governo paga de acordo com o número de estudantes e algumas vezes isso não funciona porque acabamos assumindo mais estudantes do que deveríamos”; 3)“a universidade precisa de financiamento e por precisar de financiamento, precisa de inscritos e os estudantes se transformam cada vez mais em cliente ao invés de pessoas a serem formadas. Creio que este é um grande risco para a qualidade da universidade italiana, que, ou se transforma em centros de excelência, sem se preocupar com o financiamento, ou vira um “pasticcio” como muitas instituições americanas. Esse é meu medo”.

1.1.c. A formação ideal

Uma sólida formação de base foi muito citada: 1)“*na láurea trienal reduziria os exames específicos e deixaria [o curso] muito, muito mais fundamental*”; 2)“*além de aumentar os créditos para disciplinas básicas também aumentaria a prática*”; 3)“*deveria ter uma preparação mais extensa em disciplinas básicas, em fundamentos da psicologia, metodologia, bases de pesquisa, e também mais tempo e mais créditos para aspectos biológicos e cinéticos, tópicos psicológicos, como psicologia geral, do desenvolvimento, social e todos os outros aspectos da psicologia, sem os quais eles não aprendem a relacionar diferentes pontos de vista*”; 4)“*ensiná-los a pensar e abrir a mente a respeito dos problemas do mundo e a utilizar os instrumentos de análise da realidade e de análise empírica da realidade utilizando os mais variados procedimentos e mecanismos, mas sem focar num problema profissional específico, que só deveria vir depois*”; 5)“*pelo que sei, os psicólogos não são contratados pela especialização, mas pelo que sabem fazer, pelo modo como se relacionam com as pessoas, como reagem diante de problemas, como tomam decisões, independente da linha escolhida; isto confirma minha opinião que a preparação geral é boa como base e é muito boa enquanto habilidade para o desenvolvimento da especialização, mas o contrário, diminui as chances de encontrar um bom emprego porque são muito poucos os que realmente precisam de psicólogos especializados em problemas específicos*”.

A especialização no primeiro ciclo também foi muito criticada: 1)“*a ideal seria uma formação não voltada para a profissão, que possibilite a abertura da mente aos problemas mais gerais e não orientada para um campo profissional específico*”; 2)“*para mim, o melhor seria ter o currículo separado em duas partes, não para a formação profissional, mas para fornecer uma formação de alto nível, com uma boa formação geral*”; 3)“*deixaria a especialização nos últimos dois anos e muita base nos três iniciais, mas seria contra a lógica da reforma que quer profissionalizar já no primeiro nível básico*”; 4)“*por exemplo, para se optar por psicologia clínica, deveria ter conhecimentos avançados e mais créditos*”; 5)“*deve-se compreender também a necessidade de abrangência em muitas áreas, seja para a psicologia do desenvolvimento, para a organizacional ou para a clínica, porém é preciso escolher antes do exame da admissão, o que significa que os 160 primeiros vão para a psicologia clínica e o 161º e posteriores vão para as outras áreas, sendo que a opção deveria ser feita após três ou quatro anos num nível elementar, e depois o doutorado ou mestrado*”.

2. Reflexão sobre os dados

Após a compreensão de como ocorreu a evolução da reforma italiana, obtida também como o auxílio das notícias de jornais e da apresentação dos currículos das láureas trienais do curso de psicologia da Universidade de Pádua, é possível partir para a reflexão sobre todo o conjunto de dados. Usando de forma bastante livre a análise de conteúdo de todo o material levantado, foram retiradas falas das entrevistas para conduzir a reflexão, sendo que foram estabelecidas categorias principalmente em relação à formação atual, principal interesse da pesquisa, uma vez que os dados da entrevista sobre a formação pessoal serviram para situar o problema diante do entrevistado e aqueles sobre a formação ideal serviram para buscar um aprofundamento das posições dos entrevistados diante da situação real. A análise partirá do mais geral para o mais específico, passando pela integração europeia, pela autonomia universitária, pelo mercado de trabalho, pela atuação profissional e pela formação propriamente dita.

2.1. A integração europeia

Esta categoria foi bastante ressaltada nas notícias de jornais e apareceu em quase todas as entrevistas. A fala “o ‘3+2’ não deveria ser visto como um problema italiano, mas como um problema europeu: o duplo nível de láurea é um dos objetivos que a comunidade europeia traçou para 2010, e agora é preciso fazer de modo que tudo o que for feito deva ser coerente a nível europeu, e estamos pensando mais na Itália do que na Europa e devemos imaginar que os estudantes que formaremos não serão estudantes italianos mas estudantes europeus” indica a percepção da inserção da formação em psicologia no contexto da criação da “Europa do Conhecimento”, onde “cada país está implantando [o modelo proposto pela comunidade europeia] num modo específico e é crítico como a Itália está implantando, como pode ser percebido através da comparação com outros países”, pois “em relação à oferta [formativa] europeia, num primeiro momento cada país apresenta diferentes problemas e num segundo tempo a especialização é vista de diferentes maneiras”. Apesar da percepção da relação entre a reforma italiana e a criação da “Europa do Conhecimento”, não apareceu nenhuma crítica direta a esta, como já pode ser percebido em outros países (CABRITO, 2003; CATANI, OLIVEIRA, 2000; CHARLE ET ALLI, 2004; CURADO, 2004; DIAS, 2002; HADDAD, GRACIANO,

2004; PACHECO, 2003; PEIXOTO, 2005; SIQUEIRA, 2004; TORRES, SCHUGURENSKY, 2001), e o problema é visto como algo inerente e interno ao país.

2.1.a. A influência econômica no processo de Bolonha

Curado (2004, p.1) afirma que foi definido, numa reunião realizada em Lisboa (2002) sobre a continuidade do processo de Bolonha, o objetivo de tornar a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva, capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social. Apesar do discurso que pode interessar a muitos ao incluir empregabilidade e coesão social, fica evidente a preocupação com a “economia baseada no conhecimento”. Tal preocupação é anterior à Bolonha e Cabrito (2003, p.3) aponta que o Tratado de Constituição Européia sugere a construção de uma *Europa Liberal*, e menciona 76 vezes a palavra “banco”, 78 vezes a palavra “mercado”, 174 vezes a palavra “concorrência” e apenas três vezes a expressão “progresso social”.

Retornando às atuais reformas do ensino superior, Charle et alli (2004, p.964) afirmam que as mudanças voltadas para desenvolver “a economia do conhecimento” aparentemente repousam sobre temáticas progressistas, esclarecidas e modernizadoras, mas, na verdade, renunciam a tratar os mal-estares estruturais das universidades. Segundo Curado (2004, p.6), os relatórios da Comissão de Avaliação da implantação da “Europa do Conhecimento” diagnosticaram a falta de uma massa crítica de cidadãos com formação e educação adequados, entretanto, o que foi proposto como solução seria manifestamente decorativo. Para Cabrito (2003, p.8), a razão fundamental que a Declaração de Bolonha encerra é a necessidade de ganhar, até 2010, a competição com outras economias, ou seja, Bolonha aconteceu basicamente por uma questão econômica, por exigências do mercado.

Dias (2002, p.3) aponta que a grande tendência no campo do ensino superior dos últimos anos é a comercialização, favorecida pelo desenvolvimento das novas tecnologias e estimulada pela OMC, onde o desenvolvimento da sociedade do conhecimento representaria, se bem administrado, um grande instrumento para dividir as riquezas no mundo. Contudo, corre-se o risco de tornar um fator adicional de dominação por parte de poucos e de exclusão da maioria. Segundo Charle et alli (2004, p.969), o novo ensino superior europeu busca de fato instaurar um novo modelo de universidade: trata-se de uma universidade concebida como uma empresa,

chamada a enfrentar a concorrência nacional, européia ou mundial e a criar alianças com outros parceiros acadêmicos.

Cabrito (2003, p.9) afirma que o processo de Bolonha propõe mudanças importantes, como a capacidade de financiamento das instituições, não se podendo, naturalmente, condenar o processo de Bolonha pela diminuição do financiamento do Estado, mas antevendo tal diminuição como uma das conseqüências do processo. Esta diminuição de fundos torna-se ainda mais grave se for considerado que muitos estudantes sairão para o mercado de trabalho ao fim do primeiro ciclo, uma vez que este ciclo de ensino se propõe a dar uma formação profissionalizante. Considerando tal possibilidade, o processo da reforma também pode ser percebido como apresentando similaridades ao que ocorre, por exemplo, na França, como apontado por Charle et alli (2004, p.963), onde prevaleceu entre os políticos o otimismo de praxe (*“reformemos e tudo melhorará”*), a resignação desanimada (*“nada mais podemos fazer em razão das restrições financeiras”*) e até o franco cinismo (*“que os melhores ganhem, apenas eles têm futuro”*), que revelaria a adesão à filosofia neoliberal. Reafirmando tal postura, Catani e Oliveira (2000, p.39) indicam que o Relatório Attali, *“Pour un modèle européen d’enseignement supérieur”* (1998), teria proposto profundas mudanças no sistema francês de educação superior, face à competição mundial e à necessidade de unificação européia.

2.1.b. Conseqüências sobre a influência econômica no processo de Bolonha

Catani e Oliveira (2000, p.29) apontam a padronização nas políticas de educação superior na sociedade do conhecimento e no mundo globalizado, competitivo e em permanente transformação, onde a surpreendente semelhança teria muito a ver com a consolidação de uma comunidade epistêmica internacional que estaria impondo “respostas comuns a problemas comuns”, colocando em pauta, segundo Haddad e Graciano (2004, p.75), o sentido público da educação. Peixoto (2005, p.180) aponta que, segundo um artigo de Marco Antônio Dias, organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, com interpretações antagônicas no entendimento da educação como bem público em relação às políticas para a educação superior, estariam caminhando para a consolidação de um pensamento único da educação como mercadoria. Segundo Torres e Schugurensky (2001, p.7), a reestruturação da educação universitária implica em transformações profundas no modo em que se financia e se administra as universidades, como também na lógica que orienta as atividades acadêmicas e

não-acadêmicas, ocorrendo de forma semelhante em muitos países que tem regimes sociais, políticos e econômicos diferentes. Segundo Cabrito (2003, p.10), a Europa de Bolonha deixa de cumprir a sua função fundadora que é a da produção de Conhecimento, em benefício da produção de conhecimentos aplicáveis diretamente ao mercado produtivo.

Dias (2002, p.19) afirma que se observa efetivamente nos últimos tempos uma tendência a transformar a educação superior em um grande negócio, o que pode ser deduzido a partir dos próprios dados oferecidos pela OMC. Tapper (1997, apud CABRITO, 2000, p.177) justifica que a privatização da educação viria ocorrendo sob a argumentação das dificuldades orçamentárias do Estado e da necessidade de aumentar e diversificar a oferta. Por exemplo, segundo Pacheco (2003, p.30), a idéia de a universidade se secundarizar com cursos profissionalizantes tem, de início, muitos comentários críticos, embora se admita que são vias para as universidades captarem recursos financeiros. Cabrito (2003, p.5) afirma que a participação dos cidadãos (os estudantes e famílias) nas despesas da universidade tornou-se uma forma mitigada de privatização do ensino superior e a própria universidade, centro de produção de conhecimento e necessário para a tal Europa do Conhecimento, se vê como instrumento ao serviço da economia. Segundo Charle et alli (2004, p.964), diante da impossibilidade de mudar as universidades, trata-se de mudar de universidade, isto é, abrir mão de um certo número de princípios fundadores do ensino superior: liberdade de escolha, autonomia intelectual, promoção social aberta a todos. Indo além, Siqueira (2004, p.145) afirma que a redução da educação a um serviço comercial qualquer afeta não só sua concepção como um direito social, mas também a identidade e a soberania dos países.

Diante de tantos argumentos, a reforma universitária orquestrada pelo processo de Bolonha não deveria ser visto apenas pela ótica de cada país. É de suma importância considerar que, segundo Hortale e Mora (2004 apud PEIXOTO, 2005, p.180), a Declaração de Bolonha é o principal documento estruturante da estratégia usada para “*contrapor a perda de competitividade e atratividade das universidades européias*”. Dias (2002, p.16) afirma, a partir da análise do professor Josep Maria Bricall, ex-presidente da Conferência de Reitores Europeus (CRE), que a criação da “Europa do Conhecimento” seria fruto de três grandes impactos de nosso tempo sobre o mundo da educação: 1) a emergência da sociedade do conhecimento, que estaria transformando a natureza do trabalho e da organização da produção; 2) o fenômeno da globalização, que teria conseqüências sobre as possibilidades de criação de emprego; e 3) a

revolução científico-tecnológica, que estaria criando uma nova cultura e pondo sobre a mesa questões éticas e sociais urgentes. Segundo Pacheco (2003, p.26), os argumentos sobre empregabilidade, mobilidade e competitividade serviriam para justificar o objetivo principal, que, para Cabrito (2003, p.5), nada mais seria do que um processo encoberto de privatização dos serviços públicos que estaria chegando à educação. Para Chesnais (1996 apud CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p.69), a questão da formação e da produção de conhecimento passou a ser de fundamental interesse para as empresas, principalmente as transnacionais. Desse modo, a sociedade do conhecimento não passaria de uma venda do sistema educacional ao privado, ao lucro e à produtividade, com o objetivo de fazer frente à competição internacional, esquecendo as responsabilidades sociais da universidade, onde esta passaria a responder às exigências da economia e à investigação aplicada.

2.1.c. Propostas para a educação superior e a postura italiana

Cunha (2004 apud PEIXOTO, 2005, p.181), ao refletir sobre o sistema de ensino superior, destaca as seguintes possibilidades de administração: 1)regulação do sistema pelo mercado, vertente que, segundo o autor, só interessa ao capital e teria como consequência a deterioração da qualidade média; 2)controle e financiamento direto de todas as instituições de ensino superior pelo aparato de Estado, que poderia interessar ao Estado e à sociedade, mas além do custo de manutenção supostamente elevado traria como consequência a contemporização com o baixo nível do ensino e da pesquisa, característica de parte do sistema; 3)supervisão direta e reforçada do Estado sobre os meios de ensino de cada instituição através da avaliação institucional para assegurar o cumprimento dos requisitos propostos aliado ao exercício profissional de acordo com padrões estabelecidos pelo mercado, com “exames de estado” promovidos pelos conselhos profissionais, no caso de profissões cujo exercício inadequado pudesse trazer prejuízos à população. A “Europa do Conhecimento” estaria se submetendo à terceira opção devido, principalmente, à influência inglesa, onde, a partir da análise de Torres e Schugurensky (2001, p.19), o “Education Reform Act”, através da redução considerável do subsídio governamental justificado pelo uso responsável dos fundos públicos, exigiu que as instituições de educação superior se tornassem instituições preocupadas com seus consumidores, interessadas em suas necessidades e com uma mentalidade empresarial, visando proporcionar bens de melhor qualidade com um custo inferior, onde as condições de trabalho e

os salários do pessoal acadêmico deixaram de se basear numa convenção nacional em favor de uma política caracterizada pela total liberdade de contratação e demissão, como atualmente é orientado pela reforma Moratti na Itália.

Cabrito (2003, p.7) aponta que, perante a diversidade da formação superior européia, basicamente centrada no modelo anglo-saxão (caracterizado por um primeiro ciclo de 3 anos e um primeiro diploma de graduação seguido por um segundo ciclo de 2 anos que corresponde ao título de mestrado e um terceiro ciclo de 3 anos para o doutoramento) ou no modelo continental (que se caracteriza por um primeiro ciclo de 4/5 anos, um segundo ciclo de 2/3 anos e um terceiro ciclo de 3 ou mais anos), a Europa de Bolonha foi forçada a realizar uma opção. E essa opção recaiu no modelo anglo-saxônico, ainda que cada país possa aplicá-lo de forma contextualizada. Não se alinhar a este modelo seria, de imediato, perder ganhos de “produtividade”, pois, se as universidades norte-americanas colocam no mercado diplomados em 3 anos e são competitivas, por que razão a Europa deve fazer de maneira diferente, perdendo competitividade? Dessa forma, segundo Pacheco (2003, p.25), o modelo europeu estaria seguindo mais uma vez o modelo norte-americano, mormente quando é reconhecido o modelo do programa *Fullbright*, e ainda os modelos inglês (*British Council*) e francês (*Edufrance*). Curado (2004, p.3) afirma que a Europa toma os Estados Unidos como modelo, ainda que, baseando-se nos relatórios da RAND CORPORATION, os Estados Unidos diagnosticam feridas internas na sua própria economia do conhecimento. E assim, Dias (2003, p.830) aponta que um grupo dominado por instituições anglo-saxônicas recentemente incrustou-se na UNESCO e está anunciando a intenção de criar um sistema internacional de acreditação, onde, além dos interesses comerciais, há a preocupação com as regras da OMC.

Catani e Oliveira (2000, p.30) indicam que a reestruturação da educação superior, partindo de orientações básicas já presentes no livro “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (1955), publicado pelo Banco Mundial, buscaria justificativa na diminuição dos recursos públicos, no elevado gasto por estudante, na ineficiência dos recursos (baixa taxa de matrículas e altas taxas de evasão e repetência), na baixa relação estudantes/docentes, na sub-utilização dos serviços acadêmicos, no elevado montante de subvenções, enfim na presumida baixa eficiência do sistema. Estas justificativas se encontram muito presentes nos discursos italianos sobre a necessidade da reforma. Souza (2002, p.90) resume tal quadro indicando dois objetivos centrais nas orientações internacionais, que

balizaram as reformas dos Estados desde inícios da década de 1990: 1) o aumento na *eficácia* da atividade administrativa, que possibilitaria a diminuição das despesas; e 2) a melhoria da *qualidade* na prestação dos serviços, que implicaria no aumento da *produtividade* na administração do Estado. Para Afonso (1998, p.113 apud SOUSA, 2002, p.25), “o Estado adotou um ethos competitivo, [...] passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

Dias (2002, p.6) coloca que haveria certa concepção generalizada na qual o ensino superior, como todo serviço educativo, é um serviço público e que, soberanamente, os governos podem, se lhes parecer conveniente, delegar a grupos comunitários ou particulares, mas sempre dentro de uma legislação nacional que mantenha o caráter de serviço público. Entretanto, a OMC estaria fazendo o que os franceses denominam de “*raccourci*”, isto é, tomando um atalho, e concluindo, através de um sofisma que nem mesmo é explicado, que, a partir do momento que instituições particulares são admitidas como provedoras de ensino, tal serviço passa a ser comercial, aplicando-se as regras da OMC. Apesar, conforme apontado por Dias (2003, p.825), de a União Européia ter decidido que os países que a integram devem manter a educação e em particular educação superior nos níveis de abertura atuais, seguramente respondendo às pressões do mundo acadêmico, uma vez que o serviço público, em grande número desses países, é protegido, Siqueira (2004, p.155) afirma que o setor público torna-se extremamente vulnerável à regulamentação da educação como um serviço comercial ao terceirizar atividades, vender serviços e fazer marketing para atrair interessados.

Diante de tais discursos, segundo Dias (2002, p.7-8), é possível compreender as reclamações dos representantes da “indústria educativa”, expressão usada pela OMC, sobre as dificuldades encontradas por estudantes em obter equivalências para seus diplomas obtidos no Exterior, através de processos acusados de subjetivismo. A solução indicada pela OMC estaria em acordos relativos a padrões para a formação profissional, autorização e acreditação que poderiam facilitar a aceitação dos diplomas estrangeiros. Cabrito (2003, p.6) aponta que o processo de Bolonha veio dar um bom avanço à questão do reconhecimento da formação superior, utilizando como padrão os *European Credit Transfer System* (2003), quando os conhecimentos de cada indivíduo podem ser comparados, certificados e utilizados livremente em qualquer país aderente à Declaração de Bolonha, porque podem medir-se em *ECTs*. Para

Charle et alli (2004, p.961), essa mudança, segundo seus idealizadores, vai facilitar a harmonização dos currículos europeus e a mobilidade internacional dos estudantes. Entretanto Aguilar (2002, p.290) afirma que a expectativa de produzir resultados melhores nos sistemas educativos ao menor custo possível constitui um extravasamento ilusório de efficientismo desnecessário para a cultura política e para os valores nos quais a educação pública se baseia.

De qualquer forma, Cabrito (2003, p.8) afirma que o econômico impõe-se ao político, ao cultural, ao social, ainda que num quadro ironicamente designado de “construção de uma sociedade do conhecimento”, ou seja, seguem-se os habituais conselhos das organizações internacionais para os países do 3º mundo (World Bank, 2002). Charle et alli (2004, p.968) reforçam tal ponto de vista ao afirmar que a comercialização do ensino superior é dificilmente compatível com a tradição da educação como serviço público, tal como (ainda) existe na França e na Europa, onde as taxas de matrícula na universidade e mensalidades são baixas e onde o essencial do financiamento é de origem pública, sendo que a “modernização” constitui um plano de ajuste estrutural da universidade, com, ao final, o agravamento das desigualdades e a chegada providencial de investidores, de modo semelhante às receitas preconizadas pelo Banco Mundial para desenvolver o ensino superior nos países subdesenvolvidos, com custos menores e, de preferência, na base de investimentos privados.

Retomando as afirmações dos professores da Faculdade de Psicologia da Universidade de Pádua, ressalta-se que “*o sistema 3+2 está numa fase ainda experimental de aplicação e está errado*”, pois, “*na Itália, partimos mal pois fizemos muitas láureas de ‘3’ e poucas de ‘+2’, quando deveria ser o contrário*” e “*em vez de 5, [os estudantes] fazem ‘3+2’*”. Enfim, “*a idéia era certa, o motivo era correto, mas o que surgiu não ficou bom*”, “*nossas universidades estão esgotando a discussão*” e “*a universidade transformou-se em algo como supermercado*”. Tais afirmações vão de encontro ao que Charle et alli (2004, p.961) apontam: uma análise mais aprofundada revela que essa reforma é norteadada por outras lógicas que favorecem particularmente o desenvolvimento da concorrência entre estabelecimentos e uma maior “mercadorização” do ensino superior, onde a preocupação pela democratização do ensino superior parece ter completamente desaparecido e o lugar concedido a uma pesquisa livre e autônoma, que é a base da idéia de universidade, parece ter sido reduzido ao mínimo suficiente, em virtude, entre outras coisas, do desenvolvimento de uma concepção utilitarista e mercantil tanto do ensino como da pesquisa. Além disso, para Curado (2004, p.9), a uniformização das

leis do ensino superior é um empobrecimento cultural e a uniformidade será uma perda de diversidade preciosa. Portanto, a “Europa do Conhecimento enquanto mercadoria” não deveria ser deixada de lado na avaliação dos problemas decorrentes da reforma universitária “italiana”.

2.2. A “autonomia” da universidade

A autonomia universidade é uma categoria que apareceu tanto nas notícias de jornais como nas entrevistas com os professores. Antes da reforma, não se pode afirmar que havia propriamente alguma autonomia nas universidades italianas, a não ser em relação a assuntos internos, pois desde a definição do currículo até a avaliação final para a atuação profissional eram controladas pelo Estado, passando inclusive pela contratação de docentes e pesquisadores, muitas vezes baseada mais em relações políticas do que acadêmicas. Se considerada desde a proposta inicial da reforma até sua promulgação, a autonomia foi um dos aspectos que sofreu significativas transformações, passando da autonomia propriamente dita, que causou receio em diferentes grupos sociais, a uma forma mais controlada pelo Estado, através do que pode ser chamada de “autonomia financeira”. É justamente este aspecto do financiamento à que os professores se referem ao afirmar que *“a universidade precisa de financiamento e por precisar de financiamento, precisa de inscritos e os estudantes se transformam cada vez mais em cliente ao invés de pessoas a serem formadas”*, evidenciado em *“devemos procurar um caminho certo, independentemente do número de estudantes, infelizmente devido à autonomia da universidade, o governo paga de acordo com o número de estudantes e algumas vezes isso não funciona porque acabamos assumindo mais estudantes do que deveríamos”*, e que justifica *“uma das razões que incentivamos os estudantes a passarem para o ‘3+2’ foram os valores pagos pelo governo de acordo com a quantidade de estudantes e isso é errado”*. E mesmo com tais problemas, a fala *“qualquer modificação em relação à antiga situação vai no caminho certo”* é emblemática pois posiciona a universidade frente aos problemas burocráticos anteriores à reforma, como tantos privilégios e total submissão ao Estado.

Vallauri (2004, p.458-459) critica a reforma e seus primeiros resultados, aponta as dificuldades geradas pela reforma que, além de não ter resolvido antigos problemas, acabou por acrescentar outros a já combalida estrutura universitária italiana. Além dos problemas italianos, a realização de um espaço europeu de ensino superior, segundo Pacheco (2003, p.25), implica em considerar não só o papel central das instituições universitárias na produção de conhecimento, mas também a sua autonomia, tornando-se, desse modo, em estruturas

fundamentais de educação, formação e inovação. Além disso, para Charle et alii (2004, p.973), considerando que o ensino não deveria ser separado da pesquisa, a mudança de foco utilitarista e mercantil da universidade levanta de modo particularmente agudo a questão da autonomia da pesquisa. Tais argumentos sugerem o quanto a autonomia é um aspecto complexo que se relaciona em várias frentes: autonomia institucional, a autonomia financeira e a autonomia perante o conhecimento.

2.2.a. A autonomia institucional

Neste aspecto, Barroso (2002, p.175-176) afirma que, de modo esquemático, a diversidade das políticas de gestão local da educação e de reforço da autonomia das instituições educacionais oscila entre: a) uma “autonomia dura”, de iniciativa de governos conservadores, com o objetivo expresso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública; e b) uma “autonomia mole” em que as iniciativas tomadas são setoriais e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controle, como ocorre em Portugal, Espanha e França.

Segundo Charle et alii (2004, p.969), num país centralizado como a França, e considerando a influência do sistema educacional francês sobre a Itália, a autonomia institucional se reveste de uma feição toda particular, sendo necessário considerar que um dos objetivos da reforma seria o de conceder mais autonomia às universidades e mais poder a seus reitores, transformados em gerentes, em detrimento do “parlamento” constituído pelos Conselhos Universitários, deixando o componente gerencial mais forte, além de multiplicar os serviços comerciais de modo a obter mais “recursos próprios”. Na Itália, a percepção da mudança fica evidente na fala que atualmente têm-se uma “*universidade industrial, a minha foi artesanal*”. Pazeto (2002, p.92), aproximando do conceito de autonomia financeira, afirma que as normas definidas pelo Estado direcionaram a universidade para uma concepção que atende a interesses dominantes, indicando que ordenamentos legais e estruturais não se bastam e nem se constituem elementos centrais para a definição de uma concepção e modelo de universidade coerentes com as exigências da realidade.

2.2.b. A autonomia financeira e a qualidade

Amorim (1991, p.50), relacionando a autonomia financeira com a produção do conhecimento, afirma que a autonomia financeira é uma questão crucial para a universidade desenvolver plenamente as atividades de produção do saber e cumprir com seu papel acadêmico e social. Quando tal autonomia se vincula aos interesses dos burocratas e dos empresários, pode servir como pretexto da classe dominante para atrelar os destinos da educação superior aos desígnios da iniciativa privada, pois o financiamento da educação e da cultura seria um problema relativo às necessidades e aos interesses da sociedade. Daí, a cobiça que as elites manifestam em controlar as decisões em torno da universidade, pois o que está em jogo é o problema do financiamento da produção de um conhecimento necessário à manutenção da hegemonia dessas elites.

Segundo Silva (1996, p.182-183), em referência ao afastamento da autonomia institucional em prol da autonomia financeira, indica que, seguindo a perspectiva da engenharia social que concebe a sociedade como um mecanismo que pode ser manipulado de acordo com certos conhecimentos e certas técnicas, os quais são posse e monopólio de certos grupos de experts, retiram a educação da esfera política, remetendo-a para a esfera da manipulação tecnocrática e instrumental, onde a qualidade deixa de ser um elemento substantivo e fundamentalmente político para se tornar um elemento técnico, que consiste em seguir procedimentos apropriados e não em decidir democraticamente sobre os objetivos e finalidades da educação, onde a eficácia, a eficiência e a técnica precedem a discussão pública sobre o que é desejado, redefinindo processos para introduzir mais contenção e mais controle: *“você é livre para escolher, desde que faça as nossas escolhas”*. Pacheco (2003, p.32) aponta para a aceitação da garantia de qualidade do ensino superior mediante a divulgação pública dos resultados do processo de avaliação e da atribuição de uma classificação de mérito. Tal classificação, que permitiria a seriação das universidades, seria obtida por intermédio do processo de acreditação dos cursos, a qual é da competência do mesmo organismo que responsável pela avaliação.

Charle et alii (2004, p.969) afirmam que o aumento da “autonomização financeira” das universidades e da concorrência entre elas vai inevitavelmente ampliar as diferenças entre estabelecimentos desigualmente “livres” de fixar o valor de suas taxas de matrícula e de estabelecer um “*numerus clausus*”, impondo a lógica da luta de todos contra todos. Dessa forma, retomando Silva (1996, p.184-185), técnicas como o controle da qualidade tem funcionado

como dispositivos de disciplinamento de uma força de trabalho freqüentemente vista pelos poderes instituídos como ociosa, ineficiente e resistente a inovações. Esquemas de premiação, de avaliação minuciosa do desempenho docente, de pagamento por “mérito”, como aparecem na intenção da proposta da ministra italiana segundo as notícias dos jornais, freqüentemente acompanham esforços de reengenharia da educação associados ao controle da qualidade, gerando como efeito comprovado a diminuição substantiva da qualidade em vez de aumentá-la, na medida que os docentes, já tendo um trabalho intenso, passam a ser obrigados a atender requisitos formais e em preparar alunos para testes padronizados, onde são medidos os resultados através de padronização.

Aguilar (2002, p.288) afirma que a avaliação do progresso educativo parece transitar por um caminho contrário e também contraditório com o ponto de vista da análise da dimensão pública do Estado. Não que haja incompatibilidades entre autonomia e avaliação, mas, segundo Peixoto (2005, p.181), para garantir a necessária relação de sinergia entre educação e avaliação e entre avaliação e autonomia, é necessário que eles sejam considerados como não excludentes e complementares. Nesse aspecto, Moreira (1996, p.145-146) afirma que qualquer tentativa de reformulação curricular precisa da participação e adesão do professorado para obter sucesso, além de um programa constante de avaliação que se volte para identificar erros e acertos, subsidiar redirecionamentos e apoiar novas iniciativas e não para apenas classificar as instituições.

Considerando uma formação ideal calcado no desenvolvimento da cidadania, que não parece ser o caso, Bernheim (1999, p.13) afirma que o processo de implantação de uma formação voltada para a educação geral exige como pré-requisito a existência de uma atmosfera de liberdade acadêmica que só um regime de autonomia universitária pode garantir. Porém, segundo Pacheco (2003, p.26), a edificação do espaço europeu de ensino superior começa a tornar-se uma realidade que suscita dúvidas relativas à missão da universidade, dentro da autonomia que consagra as suas múltiplas funções.

2.2.c. A autonomia desejável e a reforma

Segundo Bernheim (1999, p.27), a introdução da educação geral poderia ser um mecanismo eficaz para a integração científico humanista, além de ser um meio direto de propiciar a reforma universitária. Catani e Oliveira (2000, p.41) apresentam princípios que

poderiam orientar a busca da qualidade no sistema de ensino: 1)um sistema coerente geograficamente e com real autonomia, que permitisse aos estudantes passar de um estabelecimento para outro e que pudesse ser comparado; 2)em contrapartida à autonomia, o sistema seria objeto de avaliação, não classificatória mas qualitativa, mais sistemática e criadora de direitos e deveres; e 3)um sistema contratualizado, que favoreceria a competição e a criatividade, devendo criar condições para que os estudantes possam retornar aos estudos ao longo da vida, uma vez que a sociedade exigirá qualificação permanente dos cidadãos.

Portanto, não há como questionar a qualidade no ensino superior sem passar pela autonomia universitária e pela formação dos estudantes. A qualidade, além de ser a forma de demonstrar à sociedade a efetividade do investimento em educação, deve ser um processo contínuo e envolver toda a comunidade acadêmica. De forma nenhuma a autonomia se restringe ao aspecto financeiro e nem deve servir apenas como justificativa para controlar a universidade. Um problema não muito explícito, e que envolve a relação histórica entre a universidade italiana e o Estado, foi justamente a imposição da reforma através de DM sem a devida discussão entre docentes e pesquisadores e sem o devido esclarecimento entre os supostos beneficiários pela reforma. Reconhecendo que “*o interesse dos estudantes depende dos docentes*”, Aboites (2001, p.215) aponta que a revitalização da universidade não acontece apenas através de estímulo salarial, mas pela participação coletiva e democrática de professores e estudantes, evitando “*o sentimento deles [dos estudantes] de indecisão, de inconsciência, de dúvida sobre aquilo que estamos fazendo, sobre o significado do que estamos fazendo para seus futuros*”, deixando-os “*absolutamente inconscientes, sabendo muito pouco e muito insatisfeitos com as poucas informações que tiveram [sobre a reforma]*”. Como consequência, os estudantes “*estão desorientados, e têm muita pressa de definir e não compreendem a necessidade de saber as coisas em profundidade, buscando conhecer muita coisa ao invés de saber pouco e bem*”. Além do mais, um sentimento de insegurança ou de indecisão pode se tornar um obstáculo intransponível para o desenvolvimento pessoal, limitando inclusive o desenvolvimento da autonomia individual, diante de uma estrutura que, no mínimo, não favorece tal desenvolvimento, além de levar à repetição “mecânica” e impensada de comportamentos anteriormente “aprendidos”. E, sem dúvida, tal obstáculo deve preocupar os docentes porque afeta de modo negativo especialmente os estudantes do curso de psicologia que precisam, até

como parte de sua atuação profissional futura, compreender o ser humano em sua totalidade, seja do ponto de vista individual, grupal ou social.

2.3. O mercado de trabalho

A preocupação com o mercado de trabalho também foi muito evidenciada tanto nas notícias de jornais quanto nas entrevistas, tendo servido até como justificativa para a reforma. Segundo Ferra, Reboredo e Silva (2003, p.3), grande parte dos debates atuais sobre ensino superior são discussões sobre a questão da empregabilidade dos alunos, se estes se encontrarão à altura do que lhes será proposto quando saírem do ensino superior. As seguintes falas expressam tanto a preocupação com o mercado de trabalho em Psicologia como com a formação profissionalizante desde o primeiro ciclo de três anos: *“o grande problema é a inserção no mundo do trabalho, e isso para a Psicologia é um problema muito difícil”*, havendo *“pouquíssimas oportunidades [de trabalho]”*, pois uma formação profissionalizante *“diminui as chances de encontrar um bom emprego porque são muito poucos os que realmente precisam de psicólogos especializados”*, além do mais, *“a opção [pela área de atuação] deveria ser feita após três ou quatro anos num nível elementar”* e o mercado *“não vê muita diferença na forma de agir e de pensar dessa formação [em três anos] para a do ensino médio”*.

A questão do trabalho se relaciona diretamente com a formação profissional e Luzzatto (2002, p.1164) não considera o caráter profissionalizante da reforma como algo novo diante do aspecto histórico da formação profissional que a universidade sempre assumiu. Para Moreau (2000, p.15), uma das finalidades da universidade é oferecer diretamente aos estudantes e suas famílias a preparação de uma profissão. Entretanto o problema não é a formação profissional, mas restringir a formação dos jovens apenas a aquilo que pode apresentar interesse para o mercado de trabalho, para sua efetiva colocação num mundo supostamente em transformação que se baseia na criação e no atendimento de ofertas e demandas. Do ponto de vista educacional, a formação deve envolver o desenvolvimento individual em diferentes áreas, possibilitando a ampliação da visão de mundo através da cultura, e não apenas atender necessidades profissionais específicas e imediatas. Gondim (2002, p.300) ressalta, até como justificativa para a reforma, que o desenvolvimento científico e tecnológico, suporte fundamental da globalização, aumenta a complexidade do mundo e passa a exigir um profissional com competência para lidar com um número expressivo de fatores. Tal justificativa, usada para referendar a fragmentação do conhecimento, também pode servir para reforçar a necessidade de compreender as relações

sociais. Considerando que uma das funções da educação seja o desenvolvimento da cidadania, Nogueira (2002, p.27) afirma que, mesmo que nenhuma educação possa progredir e se completar sem incluir a dimensão do trabalho, qualquer formação profissional será precária e incompleta se for limitada a socializar qualificações técnicas sem incluir a perspectiva sócio-política, ética e cultural.

2.3.a. Bolonha e o mercado de trabalho

Retomando as influências do processo de Bolonha, Pacheco (2003, p.21) recorda que a nova economia baseada no conhecimento parte da convicção de que a competitividade e o desenvolvimento econômico e social se sustentam através do conhecimento, o qual, ao ter a formação “reconhecida” uniformemente, ampliaria os mercados nacionais a um nível continental. Porém, segundo Cabrito (2003, p.10), o processo de Bolonha pode ter conseqüências negativas importantes no que respeita ao desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, dado que o primeiro ciclo de três anos, tendo de preparar cidadãos para o mercado de trabalho, será de natureza fortemente profissionalizante. E continua afirmando que a formação inicial em que um dos objetivos finais é preparar os jovens para a vida ativa, exige um currículo onde os assuntos de natureza mais profissional e vocacional poderão vir a ter uma importância decisiva, em manifesto prejuízo de assuntos de natureza mais geral e epistemológica que caracteriza os cursos de cinco anos.

Juntamente com a natureza profissionalizante, Ribeiro (2003, p.37) aponta outra incoerência sobre uma profissionalização restritiva no ensino superior: ao mesmo tempo em que se percebe tantas modificações no mundo, cobra-se do jovem a certeza sobre suas metas profissionais, forçando-o a escolher o curso que melhor corresponda ao desenvolvimento do mercado de trabalho e de suas capacidades, sem contradizer muito seus desejos e pendores. Além disso, Charle et alli (2004, p.971) sustentam que não se pode excluir a priori nem os efeitos da moda, nem os erros de antecipação das perspectivas de emprego, uma vez que é difícil realizar avaliações precisas por falta de distanciamento. Portanto, a adaptação do sistema de ensino superior não pode seguir apenas a conjuntura, pois as evoluções das profissões são rápidas demais para que seja possível tirar conclusões de longo prazo de pareceres instantâneos.

Diante das possíveis conseqüências negativas, Charle et alli (2004, p.971) apontam que a profissionalização no contexto da reforma europeia tem surgido muitas vezes como

empreendimento demagógico e Nogueira (2002, p.17) ressalta como a ideologia hiper-valoriza a educação formal como caminho mais adequado para o êxito profissional. Entretanto, Waks (1991, p.243) afirma que não está estabelecida nenhuma relação entre conhecimento produtivo e as habilidades na força de trabalho, havendo sim uma superabundância na formação que é absorvida pela economia. Do ponto de vista econômico, as empresas estariam encontrando mais problemas na insatisfação de trabalhadores sobrequalificados, com suas expectativas irrealizadas e com a saúde mental deteriorada, que causaria baixa produtividade no trabalho, do que propriamente nos custos de treinamento.

Para as empresas, uma forma de contornar a sobrequalificação seria proporcionar uma formação mais objetiva, focada em especificidades, menos abrangente, rápida e com possibilidade de futuras complementações. Tal proposta pode ser compreendida por educadores mais radicais como uma formação voltada quase que exclusivamente para alguma profissão ou área de atuação, fragmentada, superficial, aligeirada e subsidiada pelos próprios indivíduos diante de suas necessidades profissionais. Neste aspecto, Gentili (1996, p.34-35) aponta para o favorecimento a sistemas de treinamento rápido, com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação, através de uma série de controles de qualidade que garantiriam a alta produtividade, além da redução nos custos de preparação do futuro profissional.

É através da suposta preocupação com a formação para o mercado de trabalho, como defendido em diversos documentos de organismos multilaterais, que se estabelece, segundo Pacheco (2003, p.20), uma perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, quando um currículo comum é expresso na forma de competências muito genéricas na forma de uma formação específica, de natureza ocupacional. Segundo Frigotto (1998, p.14 apud CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p.72), estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e da empregabilidade. Para Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.78), no tocante à reformulação curricular, a idéia de adaptação ao mercado pode significar um processo de aligeiramento da formação, visando à expansão e massificação da educação superior, muito favorável ao desenvolvimento da rede privada de prestação de serviços educacionais. Como consequência dessa visão de formação, Sacristán (2003, p.64) aponta para a desvalorização do sistema educativo como um fator de integração e

inclusão social, em favor do incremento da iniciativa privada, da ideologia que busca um maior acoplamento do sistema escolar ao mundo do trabalho e às necessidades da produtividade econômica, apoiando-se nas desigualdades sociais e acentuando-as, diante de um mercado de trabalho que, cada vez mais, se torna precário e se desestabiliza.

2.3.b. Educação não deve ser mercadoria

Pacheco (2003, p.18) afirma que, se a globalização é um fator preponderante nas atuais mudanças, é porque há desafios sociais e econômicos aos quais a educação, em geral, e o currículo, em particular, são chamados a dar respostas, pretensamente imediatas. Para Sacristán (2003, p.76), é preciso resgatar a idéia de que os sistemas educacionais precisam estar a serviço de um tipo de sociedade aceitável, um princípio que caiu por terra com a decadência dos sistemas públicos, pois, se não há um projeto geral, é difícil dar uma resposta coerente à nova situação. Diante de tal situação, Cabrito (2003, p.10) vê o ensino superior constituindo-se num processo de produção de indivíduos imediatamente aproveitáveis pelo mercado, esquecendo a sua função de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos cidadãos, que passa pelo desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de decisão, esquecendo-se, também, de sua função de desenvolvimento social. Nogueira (2002, p.24-25) afirma que, numa época tomada pela razão instrumental, pela inovação e pela idéia de que as tecnologias são um fator de progresso e bem-estar, um determinado padrão de “racionalização” acaba sendo referendado, apoiando a especialização que tende a empobrecer tanto as relações pessoais quanto as posturas diante do mundo. Segundo Habermas (apud Rasco, 2000, p.16), o mundo social acaba prejudicado em seu componente mais importante, que é a mediação simbólica, quando se reduz operacionalmente ao exercício da razão instrumental.

Ribeiro (2003, p.152) questiona a mercantilização da educação ao afirmar que não se deve estabelecer entre a sociedade e a universidade uma relação como a que há entre o comprador e a mercadoria, pois questões de cidadania não se reduzem a problemas de consumo, ainda que o consumo possa e deva ser tratado a partir da perspectiva da cidadania. Para este autor, considerando os princípios democráticos, o meio não seria libertar os controles do Estado sobre o mercado, mas aumentar o controle da sociedade sobre o Estado – e, daí, deste sobre o mercado. O problema, segundo Sacristán (2003, p.65), é que se apresenta à educação o desafio de preparar para não se sabe muito bem o quê, uma vez que se ignora que saberes e

competências serão rentáveis no futuro para “investir” em tais saberes e competências. Para Silva (1996, p.175), a visão da educação como mercado, onde se confrontam provedores de serviços e consumidores a exigirem a qualidade de um produto, não constitui apenas uma teorização social inadequada, mas também uma visão político-pedagógica bastante questionável. Retornando às orientações que a formação deve seguir, Charle et alli (2004, p.972) apontam que a formação fornecida pelas grandes escolas é explicitamente generalista, o que leva a se perguntar se as formações gerais não seriam menos ameaçadas de obsolescência que as formações profissionais.

Diante de tais colocações, Ribeiro (2003, p.49) afirma que, pela simples razão da variedade das ações no cotidiano, a lição que o mercado pode dar é, paradoxalmente, que ele nada tem a ensinar: a tradução do macro em micro, da teoria em prática e dos princípios aprendidos em atuação, não deveria ser feita na universidade, mas na empresa. Mas, há disposição e verbas para a tradução da formação na prática ou ela poderia ser delegada aos cursos de atualização profissional? Enfim, partindo-se de uma reforma muito preocupada com a profissionalização, impondo-a desde seu primeiro ciclo, que incentiva a fragmentação do conhecimento para uma suposta preparação mais rápida, justificada pela suposta absorção da mão-de-obra pelo mercado de trabalho, sem dúvida que uma das conseqüências será a formação de mais e melhores “profissionais” preparados para o mundo do trabalho, dentre os quais um número indefinido terá de se sujeitar ao excedente da mão-de-obra ocupada, precisando se diferenciar dos “concorrentes” através da formação que não encontraram na formação básica, buscando atualizações profissionais que sustentarão a autonomia financeira das “novas” universidades...

2.4. A atuação profissional

Há certa continuidade entre as categorias “atuação profissional” e “mercado de trabalho”, contudo, elas se diferenciam ao se considerar as referências diretas à visão social da psicologia e à atuação profissional específica na área. Apesar desta categoria não ter aparecido explicitamente nas notícias dos jornais, mas através da preocupação com a atuação em outras profissões, foi bastante citada entre os professores. Enquanto categoria independente, apesar de bastante relacionada com a anterior, ela permite refletir especificamente sobre como a psicologia se adequa, ou não, ao mercado de trabalho. Algumas falas orientaram tais reflexões: “*a palavra ‘psicólogo’ não é ainda [bem] definida na Itália para compreender o que*

realmente a psicologia pode ser”, pois “a sociedade sabe pouco” e, como em muitos outros países, “na Itália, psicólogo, de certo modo, é visto como psicoterapeuta” e nessa área é “sempre menos necessária a existência da figura profissional do psicólogo”, pois “o problema é o que pede a sociedade, o que queremos nós? Esses dois pólos não conversam bem”.

Considerando como a profissionalização foi discutida na categoria “mercado de trabalho”, reafirma-se sua importância diante da tradição universitária assim como sua insuficiência formativa se não inserida num contexto mais geral, pode-se refletir sobre como a profissionalização estaria ocorrendo no curso de psicologia. Diante da imposição da reforma italiana que reduziu o tempo de conclusão da láurea para três anos, tanto no curso de psicologia como nos outros cursos, sendo que a opção pela área de atuação deva ser feita logo no início do processo formativo e que este deva estar voltado para a profissionalização, Boscolo (2004, p.663-664) questiona a possibilidade de uma formação de base adequada na láurea trienal devido às exigências legais da profissão e que traria conseqüências prejudiciais para o desenvolvimento profissional dos estudantes. Por exemplo, a análise dos diferentes currículos mostrou uma grande ênfase na área escolhida e pequenas oportunidades, ou mesmo nenhuma, em áreas consideradas não muito correlacionadas com a área escolhida.

Alguns aspectos podem ser ressaltados: Charle et alli (2004, p.970) aponta que a reforma têm trazido uma perda progressiva de referência nacional dos currículos e dos diplomas. Teixeira (1998a, p.95), de maneira espirituosa, afirma que “profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas, infelizmente, bem diversas”. E, considerando a formação em sua totalidade, Bevan (1981, p.135 apud BARDON, 1983, p.188) indica que pessoas educadas de forma restrita à determinada técnica são eficientes apenas quando as soluções são aparentes, podendo se perder diante da versatilidade necessária em problemas reais. Para Bardon (1983, p.188), o ponto não é diminuir o rigor científico, o conhecimento e a aquisição de habilidades, mas admitir que a solução de problemas envolve mais do que apenas a aplicação do que já é conhecido. Por outro lado, considerando a alardeada inovação da reforma italiana que introduziu a preocupação com a utilização de instrumentos computacionais e a obrigatoriedade de estudo de alguma língua estrangeira, visando facilitar o contato com o mercado de trabalho a nível continental, segundo Waks (1991, p.245), não há consenso que um currículo comum enriquecido com a utilização de

recursos computacionais realmente produza habilidades de ordem superior, ou que a capacidade de leitura científica e tecnológica serão exigidos para empregabilidade na era da informação.

2.4.a. A formação generalista em psicologia

Beutler e Fisher (1994 apud YUKIMITSU, 1999, p.19) discutem os pontos principais e os benefícios de uma formação mais generalista no currículo do curso de psicologia, ao invés de formar alunos apenas em áreas específicas. Uma formação generalista facilitaria a escolha numa área de trabalho pelo futuro profissional, pois, além de ampliar as oportunidades de entrada em diferentes campos de atuação, prepararia um corpo sólido de conhecimentos com base comum, metodologicamente sustentados em disciplinas científicas da psicologia, amparado no desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas.

Gonçalves (1999b, p.143) aponta que, mesmo com uma formação de base sólida, as incertezas que o novo profissional carrega são tantas que debates têm sido intensos na tentativa de reformular os currículos dos cursos de psicologia, a fim de transformá-los em um conjunto harmônico de disciplinas, que tenham ordenação e seqüências lógicas e relação com a realidade social. Contudo, Pinar (2003, p.145) aponta que, ao criar e implementar um currículo em unidades, como produtos numa linha de montagem, que supostamente façam sentido para um todo lógico, ainda que disciplinar, a educação, aquela que tem a fábrica como modelo, obtém controle social às custas da inteligência, compreendida amplamente, a que inclui a capacidade de resolver problemas, o pensamento crítico e a criatividade, além da memorização e do cálculo.

Considerando a metodologia de ensino, Mann (1982, p.13) afirma que o melhor caminho para a definição de um currículo não é orientar um programa individualizado para cada variação aparente, mas refletir sobre as implicações do potencial de desenvolvimento sobre cada estudante. Dessa forma, o currículo precisa, para ser completo, estar realmente integrado e ser um claro exemplo das questões atuais sobre significação e atuação. Segundo Waks (1991, p.240), as “novas habilidades” para a produtividade laboral incluem avaliação e síntese, pensamento crítico, resolução de problemas (inclusive matemáticos), aplicabilidade da informação, criatividade e tomada de decisões diante de informações incompletas, enquanto que, por outro lado, é percebido um significativo declínio em outras habilidades superiores como leitura, escrita, matemática e ciências, que, entretanto, servem de base para as novas habilidades.

Um exemplo pode ser visto na área da psicologia escolar, a partir da qual Maluf (1994 apud WITTER, 1999, p.65) afirma que o curso de graduação, além de ser fundamental a formação básica antes da especialização, precisa promover uma visão multidisciplinar da área, transformando a formação tecnicista e promovendo a consciência de responsabilidade social do profissional, uma vez que deverá atuar, em parceria com o educador, como agente social e cultural na realidade escolar, considerando as diferenças culturais para promover mudanças através de uma melhor integração dos conhecimentos pedagógicos, de desenvolvimento humano, do ensino e da aprendizagem. Nesta área, Bardon (1983, p.190) aponta a necessária ampliação do conceito de escola para educação, de saúde mental para relações educacionais, do aluno-problema para todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluindo tanto a família como o pessoal de apoio.

Em outro exemplo da necessidade de formação generalista, num estudo transcultural envolvendo 53 países, inclusive a Itália, o Brasil, os Estados Unidos e o Reino Unido, realizado por Oakland e Cunningham (1991 apud GONÇALVES, 1999a, p.46-48), foi percebido que o currículo para a formação do psicólogo escolar, tanto na graduação quanto na pós-graduação, compreende o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em “psicologia científica”, envolvendo áreas como: aconselhamento, atenção, bases biológicas do comportamento, cognição, diferenças individuais, dinâmica de grupo, estatística, fisiologia, memória, metodologia de pesquisa em psicologia, motivação, neuropsicologia, percepção, psicologia experimental, psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, psicologia das necessidades especiais, psicologia da personalidade, psicologia social, psicometria e psicopatologia, bem como o desenvolvimento de habilidades em “avaliação, diagnóstico e intervenção”, enfocando aspectos, técnicas e procedimentos nas áreas psiconeurológica, intelectual, emocional, comportamental, social, da personalidade e acadêmica, além de avaliação de programas educacionais e relação escola-família.

2.4.b. A visão social da psicologia e a atuação na Itália

O problema, como bem apontado em várias entrevistas, é que a visão social da psicologia restringe a atuação do psicólogo e, de certa forma, é subsumida até pelos professores que reproduzem o discurso de não haver campo de trabalho para o futuro profissional. Talvez haja saturação em campos tradicionais, entretanto, como em outros países, a psicologia se

expande e vêm se instalando em outros campos. Wellner (1990 apud YUKIMITSU, 1999, p.15), por exemplo, ressalta a necessidade, diante do crescimento da população e das variadas circunstâncias de atendimento, de mudanças que abram espaço para a psicologia na política de Saúde Mental e na implementação de atendimento ao público.

Ainda em relação à área da Saúde Mental, Veronesi (2006, p.68-70), um dos autores de um estudo sobre a reorganização do sistema de saúde italiano nos próximos anos, aponta a Saúde Mental como um dos principais problemas do sistema de saúde italiano. Mesmo com a Itália ocupando, segundo dados da Organização Mundial da Saúde, um surpreendente segundo lugar entre os países da Europa, com alta expectativa de vida (78 anos para os homens e 84 anos para as mulheres em 2003) e baixíssima mortalidade infantil (três mortes durante os primeiros 28 dias a cada 1000 nascimentos em 2000), as verbas para a saúde mental minguam e são sempre as primeiras a sofrerem corte orçamentário desde a Lei Basaglia de 1978 (Lei 180), apesar dos princípios de universalidade e solidariedade proclamados pela Lei dos Serviços de Saúde (Lei 833), também de 1978, assentando o direito à cura como um fundamento das sociedades democráticas. Segundo uma conferência nacional realizada em janeiro de 2001, distúrbios mentais afetam cerca de 10 milhões de pessoas na Itália, algo como uma a cada duas famílias que precisam de tratamento ao menos uma vez na vida, seja com doenças graves (600 a 700 mil pessoas) ou com distúrbios menos preocupantes, mas que mesmo assim precisam ser tratados para não piorarem, como, por exemplo, estados depressivos, distúrbios do sono, problemas psicosexuais, ataque de ansiedade ou distúrbio no comportamento alimentar. Segundo a análise de Veronesi, falta estrutura ambulatorial e de consultórios, seja para o atendimento ambulatorial de toxicodependentes, alcoolistas, pessoas com problemas decorrentes da evolução etária, seja para o atendimento eventual principalmente de crianças, adolescentes e mulheres, como educação sexual e orientação à procriação responsável.

Portanto, de ponto de vista pessoal, mesmo considerando a atuação psicoterapêutica e ainda mais outras áreas fora da visão social tradicional da psicologia, talvez não seja exato afirmar que “*sempre menos necessária a existência da figura profissional do psicólogo*”, mas, em tempos de restrições orçamentárias do Estado, de exaltação da concorrência e da valorização dos direitos dos consumidores, não haja interesse em se absorver novos profissionais no atendimento público. Ainda assim, como também notado que “*muitos campos profissionais*

estão vazios para a psicologia”, esta ainda tem o que a oferecer aos indivíduos, aos grupos, à sociedade e às empresas.

2.5. A formação propriamente dita

Continuando em direção às especificidades do curso de psicologia, esta é a categoria mais abordada durante as entrevistas, aparecendo também conexões com as categorias anteriores. Por exemplo, aparecem críticas implícitas à reforma que se relacionam com a estrutura curricular, como em *“a preparação universitária deve ser mais em fundamentos do que em especificidades, quanto mais específico, menos preparado para atuar em outras áreas”* ou em *“agora são muitos mais estudantes, o que deixa tudo muito mais complicado diante de muitos percursos e muitos cursos de láurea”* ou em posições *“contra a lógica da reforma que quer profissionalizar já no primeiro nível básico”*, quando se deveria *“limitar o acesso à láurea especializada”* para evitar uma saturação no mercado de trabalho. É observado ainda, de modo a diferenciar esta categoria das anteriores, a preocupação com os estudantes durante o período de formação, e não como futuros profissionais prontos para enfrentarem o mercado de trabalho, que *“não parecem ter muito interesse em discutir quando tem oportunidade ou porque fazem isso ou aquilo ou o que é importante, eles simplesmente não gostam e não questionam”* e *“se transformam cada vez mais em clientes ao invés de pessoas a serem formadas”*, sendo que *“o sentimento deles é de indecisão, de inconsciência, de dúvida sobre aquilo que estamos fazendo, sobre o significado do que estamos fazendo para seus futuros”*, diante de *“muita pressa de definir [a área de atuação]”*, sem *“tempo para pensar”* e tudo vira *“um cálculo para ganhar mais pontos”*, pois *“precisam fazer muitos mais exames do que eu fiz e num tempo muito reduzido”*.

2.5.a. O enfoque voltado para os estudantes

Segundo Dias (2003, p.830), até os anos de 1970, os estabelecimentos de ensino superior apenas se preocupavam com o conteúdo, não havendo interesse, por exemplo, na formação pedagógica dos professores, vista como elemento inútil por muitos membros da comunidade acadêmica. Mais tarde, tomou-se conhecimento de que o receptor, o aprendiz, era fundamental e que métodos pedagógicos eram necessários não só na escola primária ou secundária, sendo fundamentais também no ensino superior. Nesse sentido, Sanches (2005, p.39) aponta que *“não é questão neutra o que e a quem se destina, nem o são os métodos de ensino ou as concepções*

que os professores têm de currículo e de educação”. Outro problema em relação à educação tradicional é que, segundo Ferra, Reboredo e Silva (2003, p.8), o ensino meramente teórico reveste-se de interesse limitado: a educação não pode ser passiva, nem pode considerar os alunos como entidades passivas. Deve-se experimentar com urgência itinerários pedagógicos que salientem o papel ativo dos estudantes, que estimulem a reflexão sobre si próprios, que fomentem o contacto com o diferente, que desafiem dogmas estabelecidos e que promovam a emergência de uma consciência ética autônoma. Para Pinar (2003, p.146), a inteligência é estreitada e, por conseguinte, solapada, quando limitada a respostas a perguntas de outras pessoas, quando é apenas um meio para alcançar objetivos predeterminados. Mandl, Gruber e Renkl (1996 apud TYNJÄLÄ, 1999, p.358) apontam que na forma tradicional de instrução universitária os estudantes geralmente adquirem conhecimentos inertes que, mesmo quando usados no ambiente acadêmico, não são facilmente transferíveis para os problemas complexos do cotidiano no trabalho. Além disso, os exames parecem funcionar particularmente como obstáculos para o desenvolvimento de um conhecimento pessoal mais profundo (ENTWISTLE, 1995; ENTWISTLE e ENTWISTLE, 1991, 1992; ENTWISTLE, ENTWISTLE e TAIT, 1993 apud TYNJÄLÄ, 1999, p.359).

Contextualizando a educação superior num mundo em transformação, Bernheim (1999, p.38) aponta que a sociedade atual torna-se cada vez mais complexa e requer que o estudante desenvolva tanto a especialização e a capacidade técnica como tenha uma ampla formação geral que permita encarar, com maiores chances de êxito, o mundo à sua volta. Sacristán (2003, p.56-57) ressalta que o mundo em rede é um mundo diferente, que requer uma alfabetização cultural mais exigente e de horizontes mais amplos, no qual se produzem conexões múltiplas entre distâncias variáveis e com conteúdos distintos, onde a educação, que pode ser um instrumento para dar consciência da realidade e colaborar para desvendá-la, precisa superar obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordando os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e abandonando a tendência à especialização.

Charle et alli (2004, p.972) alertam contra a profissionalização desmedida, com reduzidos recursos intelectuais e materiais, que produz ainda mais desigualdades e tem efeitos perversos, reforçando a afirmação de Habermas (1993, p.60-61 apud PACHECO, 2003, p.24) de que a função da universidade está ligada “não apenas com o desenvolvimento técnico e a preparação para profissões acadêmicas, mas também com a educação em geral, a tradição

cultural e o esclarecimento crítico”. Para Böhm (2000, p.17), ao considerar a razão de seus princípios, a universidade não deveria se limitar apenas à formação profissional, mas, de acordo com sua cultura, deveria se voltar também à formação geral e à pesquisa, como ação livre, pensada e responsável pelo homem no mundo. Fares Riedo (2005, p.62) ressalta o desenvolvimento da autonomia como um produto desejável da educação, seja através da formação geral como também da pesquisa, identificado a importância desse desenvolvimento tanto em falas de estudantes universitários como consequência da formação superior.

Considerando a formação ideal, Ladwig (2003, p.265-266) afirma que o esforço por promover de fato uma escolarização justa ainda é um dos temas mais pragmaticamente controversos, mais eticamente perturbadores, mais tecnicamente complexos e mais politicamente duvidosos que os educadores, os responsáveis pelas políticas educacionais e os pesquisadores do mundo contemporâneo enfrentam. Para Willinsky (2003, p.95), a civilidade não pode simplesmente acontecer em nível global; ela tem de materializar-se também em todos os níveis, mesmo ao preparar os jovens para um trabalho em conjunto com os movimentos sociais a fim de promover uma sociedade mais civil em todos os aspectos. Segundo Sacristán (1996, p.162-163), o modelo de educação pública deve se apoiar na importância da integração social sem segregações e no desenvolvimento do indivíduo livre e autônomo, do ponto de vista moral e intelectual, para a atuação consciente do cidadão solidário, o que dificilmente acontece na concepção que vê na educação apenas um valor de troca no mercado de trabalho, que restringe o indivíduo à privacidade e ao consumo.

Ribeiro (2003, p.51) sugere que a universidade deva formar o espírito inquieto: os alunos devem aprender que a cultura, a ciência ou o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas. Bernheim (1999, p.36), baseando-se em pesquisadores da área de educação, afirma que as disciplinas fundamentais (ciências naturais, ciências sociais, humanidades e artes) podem potencializar a liberação da personalidade humana. Kress (2003, p.115-116) ressalta que a educação diz respeito à construção da subjetividade, construída a partir dos conteúdos e da ética e da estética que os acompanham, sendo que muitos fatores do processo formativo ficam implícitos, salientando a importância da “conformação” do indivíduo através dos contornos culturais dos conteúdos. Mann (1982, p.13) ressalta que um currículo deve estar aberto para a ressonância da sabedoria individual e para os paradoxais frutos do desenvolvimento epistemológico. Tal

currículo seria particularmente adequado para capacitar os estudantes a usar a educação como forma de desenvolver o mais profundo e o mais pessoal dos interesses. Segundo McGovern e Hawks (1986, p.180), tanto os resultados da aprendizagem básica e generalizável quanto o pensamento crítico, as habilidades de escrita e a resolução de problemas quantitativos podem unir a psicologia num esforço comum com as outras ciências sociais ou naturais, assim como as humanidades.

2.5.b. As especificidades da psicologia

Mello (1996, p.88 apud YUKIMITSU, 1999, p.13) afirma que se o desafio da universidade é formar um sujeito pensante em qualquer área, na psicologia é ainda mais fundamental. É preciso formar um psicólogo capaz de pensar por si mesmo, pois, ou se forma um sujeito com conteúdo humano ou não será capaz de formar um bom psicólogo. Segundo Cole (1982, p.25 apud MCGOVERN, HAWKS, 1986, p.180) a graduação em psicologia pode ser uma das mais verdadeiramente liberal das artes liberais, e no processo propicia aos estudantes as habilidades que lhes serão úteis tanto no trabalho quanto na vida. Bardou (1983, p.189) afirma que, embora não existam paralelos diretos entre as vantagens da educação liberal e a educação e treinamento do psicólogo profissional, as transcendentais propostas comuns de liberdade para pensar clara, cooperativa, madura e humanamente são altamente desejáveis na formação de todo psicólogo. Para Yukimitsu (1999, p.21), o psicólogo deve ter formação sólida, pautada em ensino teórico, prático e pesquisa, o que demanda capacitação do docente, estrutura curricular coerente, condições adequadas de instalações, materiais didáticos adequados e princípios éticos, que deve abranger todos os envolvidos neste empreendimento. Segundo Jencks e Riesman (1969, p.199 apud MCGOVERN, HAWKS, 1986, p.179), “a questão sempre foi como a instituição deve misturar a formação acadêmica com a vocacional e não se isso deve ser feito”.

Klappenbach (2003, p.15) propõe que os critérios sobre uma formação comum e básica para todos os graduados em psicologia, qualquer que seja a universidade de procedência, constituem uma aspiração legítima em função do interesse público, sempre e quando tal formação não asfixie a diversidade e a necessidade de liberdade e de autonomia das diferentes universidades, que também precisam estar integradas em sua própria comunidade. Segundo Gonçalves (1999b, p.161-162), mesmo diante da falta de articulação entre o número de

disciplinas e a carga horária para promover um tipo específico de profissional, há uma tendência, pelo menos na situação brasileira, à similaridade entre os currículos de diferentes instituições que promovem a formação acadêmica e profissional do psicólogo, onde se busca um ajuste curricular que atenda sua formação básica, tendo ocorrido uma centralização nos estágios que privilegia a área educacional.

Considerando a formação comum, Mann (1982, p.10) apresenta como aspectos básicos da psicologia, a ciência, a sabedoria e a saúde, propondo que a mesma se oriente, além desses aspectos básicos, através de paradigmas, do auto-desenvolvimento e da prática. Segundo McGovern e Hawks (1986, p.177), um consenso encontrado no currículo comum teria: disciplinas introdutórias, estatística, metodologias experimentais, princípios de mensuração e testes psicológicos e história/sistemas, com conteúdos das áreas suplementares de desenvolvimento, social/personalidade, aprendizagem/fisiologia, auto-modificação/aplicação.

Em um estudo voltado principalmente para a psicologia escolar de Saigh e Oliveira (1989 apud GONÇALVES, 1999a, p.46) com 24 países, incluindo Brasil, Itália, Reino Unido e Estados Unidos, os dados sobre a formação se apresentam semelhantes, sejam países desenvolvidos ou em desenvolvimento, ressalta que a mesma não se esgota com o domínio da informação mas tem continuidade em estágios supervisionados, onde o estudante tem chance de formalizar o conhecimento teórico ao entrar em contato com a prática. O estudo aponta para cinco categorias que podem orientar a formação: 1)histórica – que revela temas contingenciais ao desenvolvimento da psicologia; 2)técnico-científica – que promove o conhecimento de técnicas, procedimentos e referencial teórico-conceitual específico; 3)profissional – que serve às necessidades da profissão através do atendimento das necessidades de toda a comunidade; 4)conhecimentos gerais – que busca a compreensão da organização, da administração e da estrutura dos sistemas sociais; e 5)socioeducacional – que possibilita dimensionar a vida humana no contexto da sociedade.

Para McGovern e Hawks (1986, p.179), diante ampla variedade de alternativas profissionais, deve-se incluir, como componente do currículo, alguma forma de discussão sobre a carreira. Mann (1982, p.14) afirma que um currículo que não possibilite a abertura para o longo caminho do gradual domínio profissional bloqueará oportunidades de contribuir para que se atinja o mais alto desenvolvimento intelectual. Klappenbach (2003, p.8) ressalta, diante do duplo caráter de ciência e profissão da psicologia, a necessidade de formação generalista e de

algum treinamento em todas suas áreas, complementado por aperfeiçoamento nos últimos anos através da elaboração de uma tese e de treinamento prático. Por exemplo, Hargrove (1982, p.305-307) aponta que o psicólogo que trabalha em áreas rurais acaba, inevitavelmente, tendo contato com muitas pessoas e instituições, se envolvendo no tratamento de pessoas que experienciaram alcoolismo, abuso ou vício em diferentes drogas, desordens comportamentais ou mentais, necessidades especiais e problemas da vida que vão de dificuldades nos relacionamentos familiares até crises naturais, como tornados, furacões, terremotos e enchentes; atendendo desde crianças com problemas na escola até idosos; sendo solicitado a orientar professores, religiosos, oficiais de polícia, advogados, empregadores e a comunidade médica. Além das atividades clínicas, poderá usar a formação em pesquisa para solucionar problemas individuais e corporativos, respondendo questões relevantes para as experiências rurais, contribuindo de modo válido e valorizado na comunidade e estabelecendo uma identidade única entre os serviços de atendimento às pessoas.

Finalizando, a reforma *“realizou-se da pior maneira, fragmentando muito os estudos”*, sendo percebido que todos os professores entrevistados do curso de psicologia da Universidade de Pádua consideram que *“a preparação geral é boa como base e é muito boa enquanto habilidade para o desenvolvimento da especialização”*, sendo necessária uma *“preparação mais extensa em disciplinas básicas, em fundamentos da psicologia, metodologia, bases de pesquisa”*, e que a *“profissionalidade se define depois de uma base de cinco ou seis anos”*, pois *“muitas profissões psicológicas requerem cinco anos [para uma boa formação]”*, sendo *“impossível dar uma formação psicológica em três anos, além de que “deveria ter mais estágios”*.

Considerações Finais

“Entre as coisas que podem levar um pensador ao desespero está o conhecimento de que o ilógico é necessário para o homem e de que do ilógico nasce muito de bom.”

Friedrich Nietzsche (1983, p.96)

Imprevisível, posso dizer que o percurso da pesquisa foi realmente imprevisível. Talvez nem seja adequado para uma dissertação de mestrado tradicional revelar problemas de percurso no final. Mas, como me propus a fazer um estudo de caso, onde a opinião do pesquisador é valorizada (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.20), não posso deixar de mencionar nessas últimas considerações, os desvios “ilógicos” tomados, os quais serviram para ampliar minha compreensão sobre a formação, sobre o conhecimento, sobre a universidade, sobre a sociedade e sobre minha visão de mundo.

A primeira mudança, quando alterei o projeto que pesquisava o abandono em favor da iniciação científica que favoreceria o desenvolvimento de uma melhor relação entre a teoria e a prática, possibilitou enxergar aspectos positivos onde tinha florescido apenas críticas. Esse aspecto foi importante, por exemplo, no reconhecimento do valor do sistema público das universidades italianas que não restringem o acesso ao ensino superior aos economicamente favorecidos, pois as taxas anuais pagas pelos estudantes não inibem o ingresso nas universidades, uma vez que, mesmo havendo variações de acordo com o curso, oscilam em torno de aproximadamente um salário-mínimo por semestre.

A segunda alteração no percurso, quando mudei de grupo de pesquisa e de orientador, ampliou o foco do indivíduo para a universidade. Nesse aspecto, com a ampliação da compreensão sobre formação, sobre produção do conhecimento e também sobre universidade, foi possível interpretar que a formação italiana de duração mais longa conseguiu se tornar uma universidade de massas sem incluir em suas estatísticas as formações profissionalizantes mais rápidas, que, se considerada essa separação no tipo de formação, a Itália ocuparia uma das primeiras posições entre os países desenvolvidos, com visto na Tabela 6. Porém, diante da burocratização da universidade italiana, controlada de forma excessiva pelo Estado, segundo

ponto de vista pessoal, foi possível perceber como a estrutura anterior serviu de justificativa para impor uma reforma que, não diferenciando os tipos de formação, apenas mudou seu centro, anteriormente baseado nos docentes, para o mercado do trabalho.

A terceira, depois da realização das entrevistas, que apresentava unânimes críticas à reforma, empurrou foco da universidade para as relações sociais e mesmo políticas subjacentes à reforma, o que possibilitou compreender melhor a importância de uma formação sólida e abrangente, não voltada especificamente para o mercado de trabalho, nem submissa às condições econômicas, diante das rápidas transformações na produção do conhecimento. Enfim, não sou mais o mesmo, apesar de muitos defeitos mantidos. É por esta transformação que julgo ter atingido com êxito no objetivo proposto.

Reconheço que enfrentei temas polêmicos, como o embate entre modernidade e pós-modernismo ou a característica da psicologia em usar métodos quantitativos e qualitativos, os quais não foram resolvidos e talvez nem possam ser, sem considerar um novo paradigma científico ainda nem bem estabelecido. Nesse aspecto, espero ter contribuído de alguma forma com a produção científica, pelo menos, jogando gasolina onde o fogo já estava alto, mas deixo que os leitores tirem suas conclusões.

Como evolução de pesquisas sobre o tema, numa abordagem mais quantitativa, poderiam ser abordadas as opiniões dos estudantes ou ampliar de maneira mais sistemática a opinião dos professores. Numa abordagem mais qualitativa, as informações coletadas abrem a possibilidade para estudos comparativos, sejam com universidades menos tradicionais na Itália, seja com outras instituições européias, considerando a harmonização na “Europa do Conhecimento”, com instituições de outros continentes.

Bem ou mal, com a globalização, muitos problemas não são mais regionais, e a universidade, enquanto tema de pesquisa, se encaixa perfeitamente nessa situação. Por isso, não poderia deixar de apresentar minha visão do futuro da universidade. Segundo Kress (2003, p.135), as instituições formais de ensino continuam a fazer de conta que funciona um sistema de valores; porém, torna-se cada vez mais difícil sustentá-los, na medida que nem o Estado nem a sociedade sentem-se capazes ou dispostos a apoiar tal sistema, tornando imperativo reinstaurar a preocupação com princípios éticos e étnicos de tomada de decisão, que servirão como critérios para a discussão dos valores e não como simples adoção de algum sistema. Concordo totalmente que as reflexões sobre princípios éticos e étnicos devam sair da universidade, pois, apoiando-me

em Moreira (1996, p.140), reconheço que, “se a escola é uma prática social historicamente situada, não se pode pensá-la e organizá-la sem a análise das diferentes esferas da sociedade que com ela interagem e que tanto a afetam como são por ela afetadas”. E, chamo Nogueira (2002, p.30) para “dar um passo além e organizar uma bagagem teórica, intelectual e ético-política que explicita um movimento de superação, para que se arme de fato uma saída contra o sistema que não seja pura rebeldia”.

Infelizmente, também tenho que concordar com Ribeiro (2003, p.154) que afirma que “falta, na universidade, dar aos alunos – e depois aos ex-alunos – um senso ético de sua responsabilidade social”, sendo dada, quando muito, uma formação sem futuro. Acompanho Durham (1987, p.10 apud PAZETO, 2002, p.89) ao sugerir que

“a Universidade que desejamos é aquela capaz de oferecer um ensino diversificado, de alta qualidade, aberto a todas as classes sociais, adequado às necessidades do desenvolvimento econômico-social do país e capaz de contribuir para a formação da pessoa e do cidadão; na qual o ensino esteja associado à pesquisa, onde a produção científica e cultural contribua para o desenvolvimento da tecnologia e para o diagnóstico dos problemas nacionais”.

Relembro Follari (2001, p.87-94) ao indicar que, em clima da impaciência “pós-moderna”, não tem como haver espera de resultados como é exigido pela ciência, apoiando suas sugestões de mudança, as quais julga necessárias para a continuidade da universidade como instituição relevante de ensino: 1) modificação da cultura institucional com espaços mais abertos e plurais; 2) apoio às carreiras humanísticas e das ciências sociais; 3) incentivo de discussão pública das novas condições sócio-culturais; 4) investigação, discussão e difusão de modelos alternativos de organização do social; 5) apoio aos outros níveis da educação; 6) participação nos meios de comunicação de massa; 7) reflexão sobre a epistemologia “prática” das ações cotidianas; 8) utilização de novas redes informáticas e comunicacionais; 9) fortalecimento do espírito de autonomia universitária; e 10) incentivo a novas relações entre universidades maiores e de menor porte.

Juntamente com Genovesi (2000, p.105), desejo um “sistema universitário como lugar de formação e não apenas de adequação ao mercado de trabalho”. E, recorro a Aboites (2001, p.214) para, “sem pressão da lógica comercial e da eficiência empresarial, sem a rigidez e o autoritarismo burocrático, fazer da educação um lugar no qual professores, estudantes, cidadãos, localidades e organizações possam reorientar a educação para seus propósitos”. Pois, segundo,

Böhm (2000, p.19), assim como se pode reformar a universidade adaptando sua tradição às exigências da situação sócio-cultural contemporânea, também se pode destruí-la ao continuar a tendência de transformá-la numa simples escola de treinamento profissional. E, Nogueira (2002, p.31) já dizia, “sendo verdade que vivemos em ‘sociedades inteligentes’, nas quais é indispensável saber sempre mais e investir sempre mais em conhecimento, não há como deixar sem solução o problema da instrução e da formação”. E, mais uma vez, Ribeiro (2003, p.24-25) auxilia ao apontar o erro que “está em pretender aplicar ao mundo humano – que é sempre marcado pela possibilidade da reversão e da reciprocidade – o modelo de um trajeto sem volta, no qual a causa antecede e determina o efeito”; devendo a ação, ao tornar-se estratégica, romper com a ilusão de ser causal, levando a eficácia a um nível diferenciado na prática, mas tendo de renunciar a uma parte anteriormente imaginada.

Em se tratando de universidade, não poderia me esquecer de Teixeira (1998a, p.87-88) que aponta a função da universidade como única e exclusiva, não se tratando somente de difundir conhecimentos, afinal o livro também os difunde e, hoje, até a internet o faz, principalmente se a informação não for diferenciada do conhecimento. Não se trata também de conservar a experiência humana, pois o livro, e os blogs, também a conserva. Não se trata somente de preparar profissionais para mercados saturados que aumenta as exigências de qualificação e diminuem a remuneração em favor da concentração de renda. A aprendizagem direta nas empresas, ou em universidades (?) por elas criadas, poderia cumprir essa função, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para preparar o homem que se desenvolve e desenvolve seu país. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros, na rede ou no empirismo de práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

Tendo apresentado um ideal de universidade, considerando o quanto a reforma está relacionada com uma visão de mundo e com a adequação dos cursos universitários às demandas sociais, sonho com um curso de psicologia ideal. Tal formação idealizada deveria ser tanto abrangente quanto profunda, não se restringindo apenas ao indivíduo, mas considerando sua integração na sociedade. Diante de tal proposta, os estudantes deveriam ser preparados com

bases sólidas tanto em conhecimentos psicológicos como também sociais, além do desenvolvimento do pensamento científico e da autonomia individual. Penso que só seja possível conseguir uma formação adequada através do desenvolvimento individual e da integração entre a teoria e a prática, não podendo esquecer das orientações de Mann (1982, p.10) sobre os aspectos básicos da psicologia, que são a ciência, a sabedoria e a saúde, além da atenção centrada nos paradigmas da psicologia, no autodesenvolvimento e na prática profissional. Retorno aos anos 1980, antes da conferência de Utah (1987), quando, diante da emergência da preocupação com a empregabilidade, foram encorajadas tanto a educação geral quanto a formação profissional (BENJAMIN, 2001, p.738). Ressalto, ainda, o consenso encontrado por McGovern e Hawks (1986, p.177) sobre um possível currículo comum que deveria conter: 1) disciplinas introdutórias e avançadas da psicologia; 2) estatística e metodologias experimentais; 3) princípios de mensuração e testes psicológicos; e 4) história da psicologia e sistemas organizativos do pensamento que possibilitem a integração e aplicação dos conteúdos das áreas do desenvolvimento, da personalidade, da aprendizagem, da fisiologia, da modificação do comportamento e das relações sociais. Tal formação permitiria a utilização adequada das metodologias científicas, a compreensão da psicologia em sua totalidade através do aprofundamento em especializações e uma formação sólida e voltada para a adequada atuação profissional, seja como psicólogo ou como cidadão.

Em relação à minha “passagem italiana”, ressalto a importância da educação enquanto responsabilidade pública e a necessidade da expansão dos sistemas de ensino, o que permitiria a apropriação social do conhecimento produzido na universidade; a importância e a necessidade da participação efetiva e não apenas simbólica da comunidade discente sobre a elaboração curricular, o que poderia orientar, através de anseios e mesmo da impetuosidade dos estudantes, a modernização dos cursos de psicologia; a importância e a necessidade de realização de experiências práticas através de estágios para uma adequada formação profissional, o que poderia tanto favorecer a integração do conhecimento teórico com a prática quanto estimular o desenvolvimento intelectual e da autonomia através das experiências pessoais diretas no campo de trabalho. Enfim, acredito que, com uma formação realmente adequada, não apenas seriam formados melhores psicólogos, mas, principalmente, estes estariam mais preparados para atuar na sociedade, tanto enquanto profissionais quanto como seres sociais interagindo com os mais variados grupos e entidades sociais.

Retomando as mudanças da atualidade e o retorno à Itália, encontro Umberto Eco (2006, p.50), intelectual reconhecido internacionalmente, ao comentar as possíveis reorientações para o ano de 2006 num artigo da revista semanal “*L’espresso*”⁵⁶, no qual aponta, como consequência desejável das eleições gerais⁵⁷, a necessidade de alterações na reforma italiana da escola e da universidade, ressaltando que o excesso de velocidade seria uma doença de nosso tempo e afirmando que mudanças em excesso não conduzem necessariamente ao progresso. Reafirmo minha crença na possibilidade de desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, independentemente do sexo, da cor da pele ou dos defeitos e capacidades individuais, apresentando um aforismo (RUFFOLO, 2006, p.42): se duas pessoas trocam um dólar, depois da troca, cada uma continua com um dólar; mas, se estas pessoas trocam idéias, cada uma terá a disposição duas idéias!

Enfim, somos humanos, talvez não demasiadamente humanos, e a psicologia, enquanto ciência recente e ainda emergente, imersa em problemas individuais e sociais, deve se dar o direito de oferecer interpretações das transformações e consequências na formação e no desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos e da sociedade. Escolhas, baseadas no tipo de relações sociais desejadas, devem ser feitas: seremos apenas especialistas, aceitando as ações instrumentais da reprodução ideológica, ou buscaremos ampliar a compreensão do mundo, numa tentativa despretensiosa de ajudar a modificá-lo através do desenvolvimento da autonomia individual e da participação social? Pessoalmente, prefiro a exposição às idéias que podem originar um mundo melhor, mesmo que muitas vezes ludicamente veladas, e **não** ter inscrito em minha lápide o “*Bene qui latuit, bene vixit*”⁵⁸ de Tristia, 3.4.25, como escrito por Ovídio.

⁵⁶ 4 janeiro 2006 – revista equivalente a “Veja” porém com posicionamento político a centro-esquerda.

⁵⁷ 2006 é um ano eleitoral em que se renova a Câmara e o Senado, juntamente com o primeiro-ministro.

⁵⁸ “Aquele que se esconde bem viveu bem”.

Referências Bibliográficas

Abbagnano, N. (org.) **Storia della filosofia**, vol. IX. Roma: L'Espresso, 2006, 662 p.

_____. **Storia della filosofia**, vol. X. Roma: L'Espresso, 2006, 782 p.

_____. **Storia della filosofia**, vol. XI. Roma: L'Espresso, 2006, 788 p.

Aboites, H. *A privatização da educação superior no México: novas e velhas realidades*. In: Gentili, P. (org.) **Universidades na penumbra - neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.189-216.

Aguilar, L. E. *Posibilidades de abordaje comparativo: las regularidades causales en la adopción e implementación de políticas públicas educativas*. **Pensamiento Educativo**, v.31, p.283-305, 2002.

Albala-Bertrand, L. (org.) **Cidadania e educação**. Campinas: Papirus, 1999, 216 p.

Albèro, P. *Modernità: il materiale sonoro*. In: Nattiez, J. J.; Bent, M.; Dalmonte, R.; Baroni, M. **Enciclopedia della musica – Le avanguardie musicali nel Novecento**, v.3. Torino: Einaudi, 2006, p.119-137.

Alexander, J. C. *For what purpose? Some thoughts about grading*. **New Horizons in Adult Education**, v.16, n.1, p.4-9, 2002.

Allan, J. *Learning outcomes in higher education*. **Studies in Higher Education**, v.21, p.93-108, 1996.

Allen, I. E.; Seaman, J. **Growing by Degrees - Online Education in the United States**. Needham: The Sloan Consortium, 2005, 30p.

Almeida, M. L. P. **Universidade pública e iniciativa privada**. Campinas: Alínea, 2003, 179p.

Altman, I. *Higher Education and Psychology in the Millennium*. **American Psychologist**, v.51, n.4, p.371-378, abr-1996.

Amorim, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1991, 150p.

Andrade, L. A. B.; Rodrigues, C. M. F.; Silva, E. P. *Ante a ameaça de um xeque-mate, o sacrifício da torre: subsídios para a reforma da universidade*. In: Paula, M. F. (org.) **Debatendo a universidade – subsídios para a reforma universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, p.103-132.

Apple, M. W. *Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação*. In: Gonçalves, L. A. O. (org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.127-148.

Are, G. **L'università nella società globale. Sviluppo e culture in conflitto**. Pádua: Marsilio, 2002, 168 p.

Arroyo, M. *A universidade e a formação do homem*. In: Santos, G. A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p.33-50.

Bachelard, G. *A filosofia do não – filosofia do novo espírito científico*. In: **Bachelard**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p.1-87. (Os Pensadores).

_____. **Bachelard**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 356 p. (Os Pensadores).

_____. *O novo espírito científico*. In: **Bachelard**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p.89-179. (Os Pensadores).

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979, 232 p.

Bardon, J. I. *Psychology applied to education - a specialty in search of an identity*. **American Psychologist**, v.38, n.2, p.185-196, 1983.

Bardulla, E. *La morte dell'università: compiti e prospettive per l'area pedagogica in un nuovo sistema di istruzione superiore*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 3 - L'Università in Europa - L'Università verso la cittadinanza europea. Pádua: CLEUP, 2000, p.185-205.

Bargh, C., Scott, P., Smith, D. **Governing universities: Changing the culture**. London: The Society for Research into Higher Education, 1997, 195 p.

Barroso, J. *Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilidade coletiva*. In: Machado, L. M.; Ferreira, N. S. C. (orgs.) **Política e gestão da educação - dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.173-197.

Beck, F. L. **Ensino superior: ciência e tecnologia**. 1985. 234p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1985.

Benjamin, L. T. Jr. *American Psychology's Struggles With Its Curriculum: Should a Thousand Flowers Bloom?* **American Psychologist**, v.56, n.9, p.735-742, set-2001.

Benedetti, G. *Clamoroso risultato di una rilevazione a quiz*. **Corriere della sera**, Milão, 13 outubro 2004. Disponível em <http://www.corriere.it/Primo_Piano/Cronache/2004/10_Ottobre/13/scuola_mate.shtml>. Acesso em 20 julho 2005.

Bennell, P.; Pearce, T. *The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies*. **International Journal of Educational Development**, v.23, p.215-232, 2003.

Bernheim, C. T. **La educación general en la universidad contemporánea**. México: Praxis, 1999, 41 p.

Bertagna, G. *Università e mondo del lavoro: la diversificazione dell'offerta di istruzione e di formazione superiore*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 2 - L'Università oggi - Università Sapere/i Formazione Mercato. Pádua: CLEUP, 2000, p.207-257.

Bevan, W. *Contemporary Psychology: A Tour Inside the Onion*. **American Psychologist**, v.46, n.5, p.475-483, mai-1991.

Bickman, L. *Graduate Education in Psychology*. **American Psychologist**, v.42, n.12, p.1041-1047, dez-1987.

Bighetti, C. A.; Fares Riedo, C. R.; Bem-Haja, A. K. *Programa de orientação profissional*. In: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO - Extensão, 1º, 1998, Bragança Paulista. **Anais...** Bragança Paulista: PRPPGE-USF, 1998. p.14.

Birzea, C. *A educação num mundo em transição: entre o pós-comunismo e o pós-modernismo*. In: Albala-Bertrand, L. (org.) **Cidadania e educação**. Campinas: Papyrus, 1999, p.73-85.

Blight, D., Davis, D.E., Olsen, A. *The globalization of higher education*. In: Scott, P. (Ed.) **Higher Education Reformed**. London : Falmer Press, 2000, p.95-112.

Bluestone, H. H.; Stokes, A; Kuba, S. A. *Toward an integrated program design: evaluating the status of diversity training in a graduate school curriculum*. **Professional Psychology: Research and Practice**, v.27, n.4, p.394-400, 1996.

Böhm, W. *La situazione contemporanea dell'università in Germania*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 3 - L'Università in Europa - L'Università verso la cittadinanza europea. Pádua: CLEUP, 2000, p.17-19.

Bonerandi, E. *A Padova niente mode la scienza viene prima*. **La Repubblica**, Roma, 8 junho 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/f/speciale/altri/2004censis/megaatenei/megaatenei.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Borrelli, F. (org.) **Pensare l'inconscio – la rivoluzione psicoanalitica tra ermeneutica e scienza**. Roma: Manifestolibri, 2001, 182 p.

Boscolo, P. *Laurea triennale e formazione di base: alcune considerazioni psicoeducative*. **Giornale Italiano di Psicologia**, 2004, n.4, p.663-668.

Botstein, L. *The curriculum and college life: confronting unfulfilled promises*. In: Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, p.209-227.

Braga, A. M.; Genro, M. E.; Leite, D. *Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro*. In: Leite, D.; Morosini, M. **Universidade futurante - produção do ensino e inovação**, 2ªed. Campinas: Papyrus, 2002, p.21-37.

Brambilla, C. *Lo spot sul lettino dell'analista*. **La Repubblica**, Roma, 22 junho 2002. Disponível em <<http://www.repubblica.it/speciale/universita/psicologia/index.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

BRASIL. CNE/CES. **Parecer nº062/2004** - Diretrizes Curriculares da Psicologia, Brasília, 2004.

Bråten, I.; Olaussen, B. S. *Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts*. **Contemporary Educational Psychology**, v.30, n.3, p.359-396, jul-2005.

Brewer, C. L. *Curriculum*. In: McGovern, T. V. (Ed.) **Handbook for enhancing undergraduate education in Psychology**. Washington: APA, 1993, p.161-182.

Bridges, D. *Back to the future: The higher education curriculum in the 21st century*. **Cambridge Journal of Education**, v.30, n.1, p.37-55, mar-2000.

Brown, P.; Lauder, H. *Education, globalisation and economic development*. In: Halsey, P., Lauder, P., Brown, P., Wells, A. S. (Eds.) **Education: Culture, Economy and Society**. Oxford : University Press, 1997, p.172-192.

Brozek, J.; Hoskovec, J. *Psychology in Czech Republic*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.3-14.

Buarque, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994, 240 p.

Burbules, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.159-188.

Cabrito, B. G. *O processo de Bolonha: desenvolvimento das populações ou a resposta aos imperativos económicos?* In: JORNADAS DE LA ASOCIACIÓN DE ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN, XII, 2003, Madrid. **on-line**, p.1-11. Disponível em: <<http://www.uniovi.es/economia/aedeweb/ficheros/F6.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2006.

_____. *Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção do ensino superior*. **Revista Portuguesa de Educação**, v.13, n.2, p.175-197, 2000.

Cahn, S. M. **The eclipse of excellence: a critique of American higher education**. Eugene: Wipf and Stock, 2004, 46 p.

Cambaúva, L. G.; Silva, L. C.; Ferreira, W. *Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia*. **Estudos de Psicologia**, v.3, n.2, 207-227, 1998.

Cambi, F. *La “Martinotti” giudicata: un modello di università tra luci e ombre*. In: Xodo, C. **L’Università che cambia**, vol. 1 - L’università ieri - Il novecento secolo dell’Università. Tra continuità e rotura. Pádua: CLEUP, 2000, p.111-118.

Carli, L.; Tonzar, C. *Prefazione*. In: Carli, L.; Tonzar, C. **Psicologia e nuove professionalità - prime riflessioni all’avvio della riforma universitaria**. Napoli: Liguori, 2003, p.1-11.

_____. **Psicologia e nuove professionalità - prime riflessioni all’avvio della riforma universitaria**. Napoli: Liguori, 2003, 315 p.

Carpinteiro, H. *International development of Psychology as an academic discipline*. In: Puente, A. E.; Matthews, J. R.; Brewer, C. L. **Teaching Psychology in America: a history**. Washington: APA, 1992, p.89-121.

Carvalho, C. H. A. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964- 1984)**. 2002. 191 p.Dissertação (Mestrado) - Instituto de Economia, UNICAMP, Campinas, 2002.

Casadio, G. *Girotondi, oggi sfida alla Moratti*. **La Repubblica**, Roma, 13 abril 2002. Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/politica/girosuola/girosuola/girosuola.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Casanova, P. G. *A nova universidade*. In: Gentili, P. (org.) **Universidades na penumbra - neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.217-232

Casper, G.; Iser, W. **Futuro da universidade**, 2002, 110 p.

Castanho, M. E. L. M. *Professores e inovações*. In: Castanho, S.; Castanho, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000, p.75-92.

Castanho, S.; Castanho, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000, 255 p.

Catani, A. M. *Políticas para a educação superior no Brasil: desafios e perspectivas - uma nota bibliográfica*. In: Machado, L. M.; Ferreira, N. S. C. (orgs.) **Política e gestão da educação - dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.213-231.

Catani, A. M.; Oliveira, J. F. *A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação*. **Revista Portuguesa de Educação**, v.13, n.2, p.29-52, 2000.

Catani, A. M.; Oliveira, J. F.; Dourado, L. F. *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.75, ago./2001.

Ceserani, R. *Freud di fronte all'individuo postmoderno*. In: Borrelli, F. (org.) **Pensare l'inconscio – la rivoluzione psicoanalitica tra ermeneutica e scienza**. Roma: Manifestolibri, 2001, p.177-181.

Charle, C.; Buono, L.; Gaubert, C.; Soulié, C. *Ensino superior: o momento crítico*. **Educação e Sociedade**, v.25, n.88, p.961-975, especial-out./2004.

Chao, R. *Toward an Integrative Curriculum*. **American Psychologist**, v. 57, n.6-7, p.451-452, jun/jul-2002.

Chauí, M. *As humanidades contra o humanismo*. In: Santos, G. A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p.15-32.

Chauviré, C. *Wittgenstein*. In: Labruno, M.; Jaffro, L. **A construção da filosofia ocidental – gradus philosophicus**. São Paulo: Mandarim, 1996, p.520-534.

Chiara, M. L. D. *La legge: "un antidoto al clientelismo accademico"*. **La Repubblica**, Roma, 30 abril 1998. Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/professori/articolo/articolo.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Chomsky, N. **On power and ideology: The Managua Lectures**. Boston: South End Press, 1987, 140 p.

Coggiola, O. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001, 176 p.

Commitee on General Education. **Harvard College Curricular Review**. 2005, 42 p. Disponível em: <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/student_pdf>. Acesso em: 27 jan 2006.

Corazza, S. M. *Diferença pura de um pós-curriculo*. In: Lopes, A. C.; Macedo, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.103-114.

Cortesão, L.; Stoer, S. R. *A interface de educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula*. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.189-207.

Critelli, J. W.; Keith, K. W. *The Struggle for a Core Curriculum*. **American Psychologist**, v.57, n.6-7, p.453-454, jun/jul-2002.

Crochík, J. L. *Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia*. **Psicologia USP**, v.9, n.2, p.69-85, 1998.

Cronbach, L. J. *Beyond the two discipline of scientific Psychology*. **American Psychologist**, v.30, n.2, p.116-127, 1975.

Curado, J. M. *Seis passos na periferia reflexões sobre a Europa do conhecimento*. In: SIMPÓSIO GALAICO-PORTUGUÊS DE FILOSOFIA, V, 2004, Monção. **on-line**, p.1-12. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3705/1/SEIS+PASSOS+NA+PERIFERIA+repositoriUM.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2006.

Damasio, A. R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 1996, 330 p.

Del Prette, Z. A. P. *Psicologia Escolar: Ética e Competências na Formação e Atuação Profissional*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.3, p.293-293, 2003.

Demo, P. **Conhecimento moderno - sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997, 317 p.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993, 272 p.

Di Giorgi, C. A. G. *A “crise da educação”, as reformas educacionais e a formação de professores: entre produtivismo e formação cidadã*. In: Santos, G. A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p.51-61.

Dias, M. A. R. *Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?* **Educação e Sociedade**, v.24, n.84, p.817-838, 2003.

_____. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: CUMBRE IBEROAMERICANA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESTATALES - REUNIÃO DE REITORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS IBERO-AMERICANAS, III, 2002, Porto Alegre. **on-line**, p.1-43. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/assoc/adunifesp/others/cumbre.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2006.

Dias Sobrinho, J. *Apresentação* in Paula, M. F. **Debatendo a universidade**: Subsídios para a Reforma Universitária. Florianópolis: Insular, 2004, VII p.

Didriksson, A. *La Universidad desde su futuro*. **Pro-Posições**, v.15, n.3 (45), p. 63-73, set-dez, 2004.

Diem, M. *Swiss Psychologist and the labor market*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.125-147.

Docampo, D. *La Transformacóin de la Universidad*. In: TALLERES DE FORMACIÓN DE LA AQUUCATALUNYA, 2003, Catalunha. **on-line**, p.1-10. Disponível em: <<http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/aquucatalunya.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2006.

D'Oliveira, A. M. *Wittgenstein – vida e obra*. In: **Wittgenstein**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p.VII-XVIII. (Os Pensadores).

Dourado, L. F.; Catani, A. M.; Oliveira, J. F. *Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas*. **Pro-Posições**, v.15, n.3 (45), p. 91-115, set-dez, 2004.

Dreze, J.; Debelle, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Ed. UFC, 1983, 132 p.

Duarte, N. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. In: Duarte, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003, p.5-16.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003, 108 p.

Dutra, O. T. **Proposta de uma matriz curricular para o curso de ciências contábeis na grande Florianópolis**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, São Paulo, 2003.

Eco, U. *Scusi, mi permette uno slow?* **L'ESPRESSO**, Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso SpA, 4 jan. 2006, p.48-51.

EDICS. *Markets*: Overview. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.edics.ch/markets.htm>>. Acesso em janeiro 2006.

EFPA - European Federation of Psychologists' Association. *Appendice G - Un quadro di riferimento per l'istruzione e la formazione degli psicologi in Europa, versione del 5 aprile 2001*. In: Carli, L.; Tonzar, C. **Psicologia e nuove professionalità - prime riflessioni all'avvio della riforma universitaria**. Napoli: Liguori, 2003, p.291-314.

Ellena, M. *La rabbia dei ricercatori "Figli di un Dio minore"*. **La Repubblica**, Roma, 17 fevereiro 2004 (b). Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/b/sezioni/universita/manili/manili/manili.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Ricercatori e attività esterna i rettori bocchiano la riforma*. **La Repubblica**, Roma, 15 janeiro 2004 (a). Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/a/sezioni/universita/rifuniv/rifuniv/rifuniv.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Elliot, A. J.; McGregor, H. A.; Gable, S. *Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis*. **Journal of Education Psychology**, v.91, n.3, p.549-563, 1999.

Ellis, H. C. *Graduate Education in Psychology: Past, Present, and Future*. **American Psychologist**, v.47, n.4, p.570-576, abr-1992.

Esperidião, E. **Holismo só na teoria: a trama dos sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação**. 2001, 106 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, USP, Ribeirão Preto, 2001.

Fagan, T. K. *Compulsory Schooling, Child Study, Clinical Psychology, and Special Education: Origins of School Psychology*. **American Psychologist**, v.47, n.2, p.236-243, fev-1992.

Fares Riedo, C. R. *A contribuição das disciplinas pedagógicas na Licenciatura: uma comparação entre os períodos diurno e noturno da Unicamp*. In: EPPEQ - ENCONTRO PAULISTA DE PESQUISA EM ENSINO DE QUÍMICA - Pesquisa em ensino de Química: concepções e práticas, 1º, 2004, Campinas. **Resumos...** Campinas: IQ-Unicamp, 2004a. p.1. 1 CD-ROM.

_____. *O desenvolvimento da autonomia: algumas questões e justificativas*. In: SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO – Reforma Universitária, 3º, 2004, Campinas. **Anais...** São Paulo: Graf.FE, 2005. p.59-70.

_____. *Orientação vocacional em escola municipal de nível técnico*. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 34º, 2004, Ribeirão Preto. **Resumos de Comunicação Científica...** Ribeirão Preto: SBP, 2004b. p.1. 1 CD-ROM.

Fares Riedo, C. R.; Melo, P. S. O.; Stoco, S. *Educação, mercado e formação*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 1º, 2004, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/DTP/DFE, 2004. p.1-14. 1 CD-ROM.

Federici, G.; Luzzatto, G.; Martinelli, A.; Taruffo, M.; Santagata, M.; Marotta, G. *L'università alla svolta del "tre più due"*. **Il Mulino**, 2000, n.3, p.485-512.

Fernald, P. S. *Preparing Psychology Graduate Students for the Professoriate*. **American Psychologist**, v.50, n.6, p.421-427, jun-1995.

Fernandes, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1979, 272 p.

Fernandes, M. I. A. *Abandono das instituições: construção de políticas públicas e universidade*. **Psicologia USP**, v.12, n.2, p.11-27, 2001.

Ferra, H.; Reboredo, J.; Silva, J. J. *Novos desafios para o superior*. In: SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE - CARÁCTER, LIDERANÇA E CIDADANIA, V, 2002, Lisboa. **on-line**, p.1-11. Disponível em: <<http://idnjuventude.tagus.ist.utl.pt/papers/S5-11.doc>>. Acesso em: 12 jan 2006.

Ferri, M. G.; Motoyama, S. **História das ciências no Brasil**, vol. 3. São Paulo: EPU, 1981, 468 p.

Follari, R. *A universidade frente à inquietação cultural*. In: Gentili, P. (org.) **Universidades na penumbra - neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.73-95.

Føltved, P. *The psychological profession in Denmark*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.15-22.

Ford, P.; Goodyear, R.; Haseltine, R.; Lewis, J.; Grace, P.; Sartorius, D.; Hardwood, D.; King, T. **Managing change in higher education: A Learning Environment Architecture**. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 1996, 161 p.

Fornero, G. *Libertarismo*. In: Abbagnano, N. (org.) **Storia della filosofia**, vol. XI. Roma: L'Espresso, 2006a, p.503.

_____. *Postmoderno e filosofia*. In: Abbagnano, N. (org.) **Storia della filosofia**, vol. IX. Roma: L'Espresso, 2006b, p.1-74.

Frantz, W.; Silva, E. W. **As funções sociais da universidade**. Ijuí: Unijui, 2002, 248 p.

Freitas, L. C. **Uma pos-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas: Editores Associados, 2005, 123 p.

Fretz, B. R. *Aftermath of the renaissance in undergraduate psychology: enlightenment or machiavellian?* **Teaching of Psychology**, v.9, n.1, 55-59, 1982.

Friedlmayer, S.; Rössler, E. *Professional identity and public image of Austrian psychologists*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.165-179.

Friedman, H. H. *The Obsolescence Of Academic Departments*. **Radical Pedagogy**, v.3, n.2, p.1-8, 2001. Disponível em: <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_2/friedman.html>. Acesso em: 20 abr 2005.

Galeazzi, G. *Democrazia*. In: Abbagnano, N. (org.) **Storia della filosofia**, vol. X. Roma: L'Espresso, 2006, p.533-536.

Gamboa, S. S. *A Globalização e os desafios da educação no limiar do novo século*. In: Lombardi, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p.79-106.

_____ (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, 111 p.

_____. *Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica*. In: Gamboa, S. S. (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.84-110.

Garbesi, M. *Università, ritorno al passato Scelta in base al diploma*. **La Repubblica**, Roma, 10 novembro 1999. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola/universit_/garbesi/garbesi.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, 318 p.

Gardner, H. *Beyond markets and individuals: a focus on education goals*. In: Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, p.97-112.

Genovesi, G. *Il riformismo universitario negli anni '70 e '80*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 1 - L'università ieri - Il novecento secolo dell'Università. Tra continuità e rotura. Pádua: CLEUP, 2000, p.91-110.

Gentili, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: Silva, T. T.; Gentili, P. (orgs.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996, p.9-49.

_____. (org.) **Universidades na penumbra – neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, 232 p.

Georgas, J. *Psychology in Greece*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.59-75.

Giannotti, J. A. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986, 113 p.

Gibbons, M. A. *Commonwealth perspective on globalisation of higher education*. In: Scott, P. (Ed.) **The globalisation of higher education**. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 1999, p.70-87.

Gintis, H. *A escolha da escola: questões e opções*. In: Albala-Bertrand, L. (org.) **Cidadania e educação**. Campinas: Papirus, 1999, p.15-32.

GLI STUDENTI in piazza contro la guerra e la Moratti. **La Repubblica**, Roma, 25 outubro 2001. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/b/sezioni/universita/sapi/sapi/sapi.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Gobbi, B. *Università, avanza la riforma varato il nuovo regolamento*. **La Repubblica**, Roma, 10 setembro 1999 (a). Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola/universit_/decreti/decreti.html>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Università, si cambia arriva la doppia laurea*. **La Repubblica**, Roma, 03 novembro 1999 (b). Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/regola/regola/regola.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Gobbo, C. *Il “tre+due” è europeo? Note sulla riforma dell’offerta formativa universitaria in Italia*. **Giornale Italiano di Psicologia**, 2005, n.3, p.459-470.

Goergen, P. *A crise de identidade da universidade moderna*. In: Santos Filho, J. C.; Moraes, S. E. (orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.101-161.

_____. **Pós-modernidade, ética e educação**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, 98p.

Gómez, A. I. P. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. Sacristán, J. G.; Gómez, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p.13-26.

Gonçalves, C. L. C. *Formação em psicologia escolar no exterior e no Brasil*. In: Witter, C. (org.) **Ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 1999a, p.41-60.

_____. *Formação geral e estágio acadêmico em psicologia escolar*. In: Witter, C. (org.) **Ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 1999b, p.143-168.

Gonçalves, L. A. O. (org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 150p.

Gondim, S. M. G. *Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários*. **Estudos de Psicologia**, 2002, v.7, n.2, p.299-309, 2002.

Granger, G. G. **A ciência e as ciências**. São Paulo: UNESP, 1994, 124 p.

Grant, G; Riesman, D. **The Perpetual Dream: Reform and Experiment in the American College**. Chicago: University of Chicago Press, 1978, 474p.

Gregorian, V. *Six challenges to the american university*. In: Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, p.77-96.

Griggs, R. A. *The Nonexistent Common Core*. **American Psychologist**, v.57, n.6-7, p.452-453, jun/jul-2002.

Grubb, W. N. *The new vocationalism: What it is, what it could be*. **Phi Delta Kappan**, v.77, n.8, p.555-560, 1996.

Guerriero, G. *Ricerca, università e industria*. **La Repubblica**, Roma, 07 janeiro 1999. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/cultura_scienze/sciendue/zecchino/zecchino.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Habermas, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990, 350 p.

Haddad, S.; Graciano, M. *Educação - direito universal ou mercado em expansão*. **São Paulo em perspectiva**, v.18, n.3, p.67-77, 2004.

Hall, J. W.; Shiffman, P. H. *Embracing change: evolving to the campus of the future*. **New Horizons in Adult Education**, v.10, n.1, p.4-9, 1996.

Halsey, P., Lauder, P., Brown, P., Wells, A. S. (Eds.) **Education: Culture, Economy and Society**. Oxford: University Press, 1997, 848 p.

Hargrove, D. S. *The rural psychologist as generalist: a challenge for professional identity*. **Professional Psychology**, v.13, n.2, p.302-308, 1982.

Harré, R. (org.) **Problemas da revolução científica – incentivos e obstáculos ao progresso das ciências**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000, 126 p.

Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, 244 p.

Heyneman, S. P. *The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000*. **International Journal of Educational Development**, v.23, p.315-337, 2003.

Hornstein, G. A. *The Return of the Repressed: Psychology's Problematic Relations With Psychoanalysis, 1909-1960*. **American Psychologist**, v.47, n.2, p.254-263, fev-1992.

Hosni, D. *Higher education in developing countries: peril and promise [book review]*. **Economics of Education Review**, n.23, p.547-548, 2004.

Houaiss, A.; Villar, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 2922p.

IL 38% sceglie quale corso seguire all'ultimo anno delle superiori. **Corriere della sera**, Milão, 30 agosto 2004. Disponível em <http://www.corriere.it/Primo_Piano/Cronache/2004/08_Agosto/30/universita.shtml>. Acesso em 20 julho 2005.

Inglehart, H. *Diferenças de geração no comportamento dos cidadãos: o papel da educação e da segurança econômica no declínio do respeito pela autoridade na sociedade industrial*. In: Albala-Bertrand, L. (org.) **Cidadania e educação**. Campinas: Papius, 1999, p.45-57.

Iser, W. *A dupla face do discurso humanista e o futuro das humanidades*. In: Casper, G.; Iser, W. **Futuro da universidade**, 2002, p.55-110.

Jameson, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2002, 431 p.

Japiassú, H. **A crise da razão e do saber objetivo – as ondas do irracional**. São Paulo: Letras e Letras, 1996, 232 p.

Kawasaki, C. S. *Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária*. **Revista da Faculdade de Educação** [online], v.23, n.1-2, p. 1-17, jan/dec-1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar 2005.

Kerr, C. **Os usos da universidade**. Brasília: UNB, 2005, 290 p.

Kimble, G. A. *Psychology from the standpoint of a generalist*. **American Psychologist**, v.44, n.3, p.491-499, mar-1989.

_____. *Psychology's two cultures*. **American Psychologist**, v.39, n.8, p.833-839, 1984.

Kirp, D. L. *This little student went to market*. In: Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, p.113-129.

Kitchener, K. S. *Psychologist as Teacher and Mentor: Affirming Ethical Values Throughout the Curriculum*. **Professional Psychology: Research and Practice**, v.23, n.3, p.190-195, 1992.

Klappenbach, H. *La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina*. **Psicologia em Estudo**, v.8, n.2, p.3-18, 2003.

Klein, R. G. *Comments on expanding the clinical role of psychologists*. **American Psychologist**, v.51, n.3, p.216-218, 1996.

Koch, S. *The nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua "science"*. **American Psychologist**, v.36, n.3, p.257-259, 1981.

Korn, J. H. *Psychology as a humanity*. **Teaching of Psychology**, v.12, n.4, p.188-193, 1985.

Koyré, A. **Do mundo fechado ao universo infinito**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, 290 p.

Kranzberg, M. *Peer review, refereeing, fraud, and other essays [Review of E. Garfield, Essays of an information scientist]*. **American Scientist**, v.78, p.265-266, 1990.

Krasilchik, M. *Apresentação*. In: Snow, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: EdUSP, p.9-13.

Kress, G. *O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração*. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.115-137.

Krotsch, P.; Suasnabar, C. *Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina*. **Pro-Posições**, v.15, n.3 (45), p. 37-61, set-dez, 2004.

Kuhn, T. S. **A evolução das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997, 260p.

L'università si ribella alla Moratti "Il progetto di riforma va ritirato". **La Repubblica**, Roma, 17 fevereiro 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/b/sezioni/universita/sapi/sapi/sapi.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Labrador, C. *El nuevo modelo universitario español*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 3 - L'Università in Europa - L'Università verso la cittadinanza europea. Pádua: CLEUP, 2000, p.21-38.

Labruno, M.; Jaffro, L. **A construção da filosofia ocidental – gradus philosophicus**. São Paulo: Mandarim, 1996, 540 p.

Ladwig, J. G. *Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial*. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.265-292.

Lancianese, E. *Riforma Moratti, coro di no la boccia anche senatore forzista*. **La Repubblica**, Roma, 05 novembro 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/k/sezioni/universita/asciutti/asciutti/asciutti.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Lander, E. *Conhecimento para quê? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos*. In: Gentili, P. (org.) **Universidades na penumbra - neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 45-71.

Lázaro, A. **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, 120 p.

Leher, R. *Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas*. In: Gentili, P. (org.) **Universidades na penumbra – neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.151-187.

Leite, D. *Aprendizagens do estudante universitário*. In: Leite, D.; Morosini, M. **Universidade futurante - produção do ensino e inovação**, 2ªed. Campinas: Papirus, 2002, p.147-168.

Leite, D.; Morosini, M. **Universidade futurante - produção do ensino e inovação**, 2ªed. Campinas: Papirus, 2002, 200 p.

Leozappa, A. M. *Un primo commento legale al D.P.R. 5 giugno 2001, n°328*. In: Carli, L.; Tonzar, C. **Psicologia e nuove professionalità - prime riflessioni all'avvio della riforma universitaria**. Napoli: Liguori, 2003, p.57-59.

Lewis, T. *Vocational education as general education*. **Curriculum Inquire**, v.28, n.3, p.283-309, 1998.

LETIZIA Moratti: la scuola come una comunità. **Corriere della sera**, Milão, 26 março 2002. Disponível em <http://www.corriere.it/Primo_Piano/Politica/2002/03_Marzo/26/moratti.shtml>. Acesso em 20 julho 2005.

Lima, K. R. S. *Reforma da política educacional brasileira: a submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital*. In: Paula, M. F. (org.) **Debatendo a universidade – subsídios para a reforma universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, p.25-42.

Lombardi, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação*. In: Lombardi, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p.XI-XXVIII.

_____. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003, 234 p.

Lopes, A. C.; Macedo, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, 238 p.

Lopes, A. C.; Macedo, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In: Lopes, A. C.; Macedo, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-54.

Luccio, R. *Esiste la psicologia italiana?* In: Soro, G. (org.) **La Psicologia in Italia: una storia in corso**. Milão: Franco Angeli, 1999, p.83-99.

Lucisano, P. **L'università possibile**. Roma: Anicia, 2003, 156 p.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

Lunt, I. *Demographic trends in professional Psychology in the United Kingdom*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.149-161.

Lunt, I.; Poortinga, Y. H. *Internationalizing Psychology: The Case of Europe*. **American Psychologist**, v.51, n.5, p.504-508, mai-1996.

Luzzatto, G. *La "nuova" università. Contesto e contenuti della riforma*. **Il Mulino**, 2002, n.6, p.1164-1174.

Lyotard, J. F. **A condição pós-moderna**, 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002, 131 p.

Macedo, D. *O multiculturalismo para além do jugo do positivismo*. In: Paraskeva, J. M. (org.) **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: Plátano, 2005, p.43-54.

Machado, L. M.; Ferreira, N. S. C. (orgs.) **Política e gestão da educação - dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 232 p.

Maisto, T. *La protesta del mondo universitario in corteo contro la riforma Moratti*. **La Repubblica**, Roma, 02 março 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/b/sezioni/scuola_e_universita/protest2/corteo/corteo.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Mancebo, D. Favero, M. L. A. **Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004, 303 p.

Mann, R. D. *The curriculum and context of psychology*. **Teaching of Psychology**, v.9, n.1, 9-14, 1982.

Maranhão, E. A. *Qualidade - a grande tendência da educação superior brasileira*. In: Lázaro, A. **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p.35-42.

Marchesi, C. *US Higher Education System - State Universities (State Institutions) Private Universities (Private Institutions)*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 3 - L'Università in Europa - L'Università verso la cittadinanza europea. Pádua: CLEUP, 2000, p.69-73.

Margiotta, U. *La riforma dell'idea di università. Una domanda sul suo potenziale formativo*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 2 - L'Università oggi - Università Sapere/i Formazione Mercato. Pádua: CLEUP, 2000, p.13-24.

Mariotti, H. **As paixões do ego – complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000, 350 p.

Marotta, G.; Sichirollo, L. **Il resistibile declino dell'università**. Milão: Guerini e Associati, 1999, 401 p.

Martins, L. M. *A natureza histórico-social da personalidade*. **Cadernos Cedex**, v.24, n.62, p.82-99, abr-2004.

Matarazzo, J. D. *There Is Only One Psychology, No Specialties, but Many Applications*. *American Psychologist*, v.42, n.10, p.893-903, out-1987.

Matos, M. A. *A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional*. **Psicólogo inFormação**, v.4, n.4, p.11-24, 2000.

Maturana, H. R.; Varela, F. J. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001, 284 p.

Maués, O. *Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil*. In: Gonçalves, L. A. O. (org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.9-27.

Mayor, F. *Discurso de abertura*. In: Lázaro, A. **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p.21-33.

McDonald, D. G. *Psychology's surge in undergraduate majors*. **Teaching of Psychology**, v.24, n.1, p.22-26, 1997.

McGovern, T. V. *Evolution of undergraduate curricula in Psychology, 1892-1992*. In: Puente, A. E.; Matthews, J. R.; Brewer, C. L. **Teaching Psychology in America: a history**. Washington: APA, 1992, p.13-38.

_____ (Ed.) **Handbook for enhancing undergraduate education in Psychology**. Washington: APA, 1993, 273 p.

_____. *Introduction*. In: McGovern, T. V. (Ed.) **Handbook for enhancing undergraduate education in Psychology**. Washington: APA, 1993, p.3-15.

_____. *The liberating science and art of undergraduate psychology*. **American Psychologist**, v.43, n.2, p.108-114, fev-1988.

McGovern, T. V.; Hawks, B. K. *The varieties of undergraduate experience*. **Teaching of Psychology**, v.13, n.4, p.174-181, 1986.

_____. *Transitions and renewal of an undergraduate program in psychology*. **Teaching of Psychology**, v.11, n.2, 70-74, 1984.

McGrath, S.; King, K. *Knowledge-based aid: a four agency comparative study*. **International Journal of Educational Development**, v.24, p.167-181, 2004.

Mendonça, p. *O Sistema de ensino/formação no século XXI*. In: SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE - CARÁCTER, LIDERANÇA E CIDADANIA, VI, 2003, Lisboa. **on-line**, p.1-12. Disponível em: <<http://idnjuventude.tagus.ist.utl.pt/papers/S6-3.doc>>. Acesso em: 12 jan 2006.

Meneghel, S. M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

Merleau-Ponty, M. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. Campinas: Papyrus, 1990, 93 p.

Micari, M. *Transformation and tension: the experience of returning to school in a liberal-arts program*. **New Horizons in Adult Education**, v.18, n.2, p.4-18, 2004.

Minardi, S. *Che cosa propone la riforma Berlinguer*. **La Repubblica**, Roma, 01 abril 1998 (a). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/fatti/ista/portante/portante.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Giovani illetterati? Vero, ma non troppo*. **La Repubblica**, Roma, 18 maio 1998 (d). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/fatti/ista/portante/portante.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *"Ecco l'università comune che vogliamo"*. **La Repubblica**, Roma, 19 junho 1999 (a). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/eurotitoli/sorbona/sorbona.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Il governo: "guardate come sono organizzati i corsi"*. **La Repubblica**, Roma, 19 setembro 1998 (f). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/univorient/guer/guer.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Parte l'autonomia universitaria e la laurea diventa a punti*. **La Repubblica**, Roma, 19 junho 1998 (e). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/univerauto/auto/auto.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Parte l'eurolaurea varrà in trenta Paesi*. **La Repubblica**, Roma, 19 junho 1999 (b). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/eurotitoli/eurotitoli/eurotitoli.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Un ennesimo slittamento per i decreti di riforma*. **La Repubblica**, Roma, 19 junho 1999 (c). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/eurotitoli/eurotitoli/eurotitoli.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Università europea? Siamo in prima linea*. **La Repubblica**, Roma, 19 junho 1999 (d). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/eurotitoli/modica/modica.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Università, anche Confindustria contro le ipotesi di riforma*. **La Repubblica**, Roma, 02 abril 1998 (c). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/univerauto/auto/auto.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Università, contestato Berlinguer "Ma la riforma andrà avanti"*. **La Repubblica**, Roma, 01 abril 1998 (b). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/univerauto/berlinguer/berlinguer.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Università, la rivoluzione delle "due" lauree*. **La Repubblica**, Roma, 30 setembro 1998 (g). Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/univerauto/seconda/seconda.html>>. Acesso em 20 julho 2005 (a).

Minto, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 2005. 295 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

Moraes, S. E. *Currículo, transversalidade e pós-modernidade*. In: Santos Filho, J. C.; Moraes, S. E. (orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.201-247.

MORATTI "*Sono molti i docenti che non protestano sulla riforma*". **La Repubblica**, Roma, 17 fevereiro 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/b/sezioni/universita/unireazioni/unireazioni/unireazioni.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Moreau, P. *Si va all'università per imparare una professione?* In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 3 - L'Università in Europa - L'Università verso la cittadinanza europea. Pádua: CLEUP, 2000, p.11-16.

Moreira, A. F. B. *Didática e currículo: questionando fronteiras*. In: Oliveira, M. R. N. S. (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p.33-52.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas*. In: Silva, T. T.; Gentili, P. (orgs.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996, p.128-149.

Moretto, C. F. **Ensino Superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo**. 2003, 201 p., Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2003.

Morhy, L. **Universidade no mundo**. Brasília: UNB, 2004, 605p.

Mortimore, P. *Interdisciplinaridade na prática universitária*. In: Leite, D.; Morosini, M. **Universidade futurante - produção do ensino e inovação**, 2ªed. Campinas: Papirus, 2002, p.39-54.

Mowforth, G.; Harrison, J.; Morris, M. *An investigation into adult nursing students' experience of the relevance and application of behavioural sciences (biology, psychology and sociology) across two different curricula*. **Nurse Education Today**, v.25, p.41-48, 2005.

Mungía, N. E. C. *Educación técnica, empleo y desarrollo*. **Ciencia UANL**, v.5, n.4, p.439-446, 2002.

MURST - Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. **Guida all'Università 2000-2001**. Roma: CIMEA della Fondazione RUI, 2000, 415 p.

Nadotti, C. *Lezioni bloccate all'università I ricercatori: "Seguiamo la legge"*. **La Repubblica**, Roma, 14 outubro 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/j/sezioni/universita/ricercatori/ricercatori/ricercatori.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *L'identikit di 140mila laureati italiani Divisi sul 3+2, critici sulla riforma*. **La Repubblica**, Roma, 26 maio 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/e/sezioni/scuola_e_universita/almaconvegno/almaconvegno/almaconvegno.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Nattiez, J. J.; Bent, M.; Dalmonte, R.; Baroni, M. **Enciclopedia della musica – Le avanguardie musicali nel Novecento**, v.3. Torino: Einaudi, 2006, 548 p.

Newman, J. H. *Rapprochement Among Undergraduate Psychology, Science, Mathematics, Engineering, and Technology Education*. **American Psychologist**, v.53, n.9, p.1032-1043, set-1998.

Newstead, S. E.; Makinen, S. *Psychology Teaching in Europe*. **European Psychologist**, v.2, n.1, p.3-10, mar-1997.

Nicolò, A. M.; Imperato, G. *L'identità nell'epoca della rivoluzione telematica*. In: Borrelli, F. (org.) **Pensare l'inconscio – la rivoluzione psicoanalitica tra ermeneutica e scienza**. Roma: Manifestolibri, 2001, p.167-175.

Nietzsche, F. *Aurora – Pensamentos sobre os preconceitos morais – Livro III*. In: **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.175-179. (Os Pensadores).

_____. *Considerações extemporâneas – II – Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. In: **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.58-70. (Os Pensadores).

_____. *Considerações extemporâneas – III – Schopenhauer como educador*. In: **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.71-81. (Os Pensadores).

_____. *Ecce Homo – Prólogo*. In: **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.365-367. (Os Pensadores).

_____. *Humano, demasiado humano – Capítulo I – Das coisas primeiras e últimas*. In: **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.92-97. (Os Pensadores).

_____. *Humano, demasiado humano – Capítulo IX – O homem a sós consigo*. In: **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.117-119. (Os Pensadores).

_____. **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, 428 p.(Os Pensadores).

_____. *Para além de bem e mal – Capítulo II – O espírito livre*. In: **Nietzsche**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.273-276. (Os Pensadores).

Nogueira, M. A. *Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania*. In: Machado, L. M.; Ferreira, N. S. C. (orgs.) **Política e gestão da educação - dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.17-32.

Nola, R.; Irzik, G. *Incredulity towards Lyotard: a critique of a postmodernist account of science and knowledge*. **Studies in History and Philosophy of Science**, v.34, p.391-421, 2003.

Noronha, A. P. *Docentes de Psicologia: formação profissional*. **Estudos de Psicologia**, v.8, n.1, p.169-173, 2003.

Ntshoe, I. M. *The political economy of access and equitable allocation of resources to higher education*. **International Journal of Educational Development**, v.23, p.381-398, 2003.

Oliveira, D. A.; Rosar, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 176 p.

Oliveira, J. F. **A reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade de Goiás (UFG)**. 2000. 210 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, 2000.

_____. *A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate*. **Serie Estudos**, Campo Grande-MG, n.16, p.79-92, jul/dez-2003.

Oliveira, M. R. N. S. (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998, 176p.

Oliveira, R. P. *O direito à educação*. In: Oliveira, R.P.; Adrião, T. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**, 2 ed. São Paulo: Xamã, 2002, p.15-43.

Oliveira, R.P.; Adrião, T. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**, 2 ed. São Paulo: Xamã, 2002, 152 p.

Pacheco, J. A. *Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português*. **Educação e Sociedade**, v.24, n.82, p.17-36, abr./2003.

Pacheco E Zan, D. D. **Os cursos noturnos na UNICAMP num contexto de crise da universidade brasileira**. 1996. 146 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

Palma, S. P. V.; Pinto, J. M. R. *Expansão dos cursos de psicologia na última década*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA, 5º, 2005, São Paulo. **Anais de resumos...** São Paulo: ABEP, 2005. p.31.

Paraskeva, J. M. Da mente como músculo ao rapto (e não ao rept) da escola pública. In: Paraskeva, J. M. (org.) **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: Plátano, 2005, p.97-140.

Paraskeva, J. M. (org.) **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: Plátano, 2005, 140 p.

Park, C. L.; Grant, C. *Determinants of positive and negative consequences of alcohol consumption in college students: alcohol use, gender, and psychological characteristics*. **Addictive Behaviors**, v.30, n.4, p.755-765, mai-2005.

Pary, D.; Waker, D. M. (Eds.) **The new higher education: issues and directions for the post-binary unity**. Staffordshire: University Press, 1998, p.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. **How College Affects Students: A Third Decade of Research**, Volume 2; NJ: Wiley, John & Sons, Inc., 2005, 827 p.

Patton, M. Q. **Qualitative Evaluation and research methods**, 2nd ed. Newbury Park: SAGE, 1990, 532 p.

Paula, M. F. *A reforma universitária do governo Lula no contexto das políticas neoliberais*. In: Paula, M. F. (org.) **Debatendo a universidade – subsídios para a reforma universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, p.43-77.

_____. (org.) **Debatendo a universidade – Subsídios para a Reforma Universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, 182 p.

Pazeto, A. E. *Universidade e diversidade: descaminhos do modelo universitário brasileiro*. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v.18, n.1, p.81-95, jan./jun. 2002.

Peixoto, M. C. L. *Resenhas - Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?* **Revista Brasileira de Educação**, v.28, n.1, p.180-182, 2005.

_____. **Universidade e democracia**. Belo Horizonte: UFMG, 2004, 208 p.

Pereira; E. M. A. *Pós-modernidade: desafios à universidade*. In: Santos Filho, J. C.; Moraes, S. E. (orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.163-200.

Pereira, E. M. A.; Dias Sobrinho, J. *Apresentação*. In: Dossiê Educação Superior: algumas tendências políticas européias e latino-americanas. **Pro-posições**, v.15, n.3(45), p.15 - 19, set./dez. 2004.

Pereira, E. M. A.; Fares Riedo, C. R.; Marchese, F.; Melo, P. S. O.; Trindade, P. M.; Luz, S. P. *Produção de pesquisa colaborativa: a experiência de um grupo interdisciplinar*. **Avaliação**, no prelo, 2006.

Pereira, F. *Psychology in Portugal*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.97-102.

Persson, H. *Psychology in Sweden*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.261-272.

Peruzzi, G. *Autonomia universitaria, novità nel Regolamento*. **La Repubblica**, Roma, 14 julho 1999. Disponível em <<http://www.repubblica.it/universita/aut/aut.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *Le novità introdotte dalla nuova legge*. **La Repubblica**, Roma, 02 julho 1998. Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/scuola/professori/legge2/legge2.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Peterson, D. R. *Connection and disconnection of research and practice in the education of professional psychologists*. **American Psychologist**, v.46, n.4, p.422-429, abr-1991.

_____. *Making psychology indispensable*. **Applied & Preventive Psychology**, v.5, p.1-8, 1996.

_____. *Need for the doctor of psuchology degree in professional psychology*. **American Psychologist**, v.31, n.7, p.792-798, nov-1976.

Pfromm Netto, S. *Psicologia no Brasil*. In: Ferri, M. G.; Motoyama, S. **História das ciências no Brasil**, vol. 3. São Paulo: EPU, 1981, p.235-276.

Piaget, J. **O juízo moral na criança**, 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994, 302p.

Pinar, W. F. *A equivocada educação do público nos Estados Unidos*. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.139-157.

Polkinghorne, D. **Methodology for the human science – system of inquiry**. Albany: SUNY Press, 1983, 349 p.

Porciani, I. (org.) **Università e scienza nazionale**. Napoli: Jovene, 2001, 214 p.

Portella, E. *A terceira universidade*. In: Lázaro, A. **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p.43-53.

Pretto, N. L. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia**, 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1999, 247p.

PROTESTANO docenti e ricercatori occupati i rettorati degli atenei. **La Repubblica**, Roma, 21 fevereiro 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/b/sezioni/scuola_e_universita/protest2/protest2/protest2.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Puente, A. E.; Matthews, J. R.; Brewer, C. L. **Teaching Psychology in America: a history**. Washington: APA, 1992, 578 p.

Rasco, J. F. A. *Inovação, universidade e sociedade*. In: Castanho, S.; Castanho, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000, p.13-58.

Ravetz, J. R. “... *et augebitur scientia*”. In: Harré, R. (org.) **Problemas da revolução científica – incentivos e obstáculos ao progresso das ciências**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000, p.59-74.

Rayburn, N. R.; Davison, G. C. *Curriculum and training reform in clinical psychology: Improving the integration of science and practice*. **Applied & Preventive Psychology**, v.10, p.265-273, 2002.

Readings, B. **Universidade sem cultura?**, 2ª ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2002, 89 p.

Reggio, M. *Addio alla laurea breve per le facoltà umanistiche*. **La Repubblica**, Roma, 26 setembro 2001. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/breve/breve/breve.html>. Acesso em 20 julho 2005.

_____. *In piazza contro la Moratti "Una riforma da bloccare"*. **La Repubblica**, Roma, 15 maio 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/b/sezioni/scuola_e_universita/protesta/controriforma/controriforma>. Acesso em 20 julho 2005

RETTORATI occupati e scioperi Le università contro la Moratti. **La Repubblica**, Roma, 04 março 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/c/sezioni/universita/occupaz/occupaz/occupaz.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Ribeiro, R. J. **A universidade e a vida atual**. Rio de Janeiro: Campus, 2003, 216 p.

Richardson, R. J. **Pesquisa social - métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999, 334 p.

RIFORMA della docenza universitaria Governo battuto un'altra volta. **La Repubblica**, Roma, 15 junho 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/f/sezioni/scuola_e_universita/scioperofame/govbatt/govbatt.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Ristoff, D. I.; Dias Sobrinho, J. **Universidade desconstruída**. Florianópolis:Insular, 2000, 192 p.

Rocha, G. O. R. *A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares*. In: Gonçalves, L. A. O. (org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.41-62.

Rocha Jr., A. *Das discussões em torno da formação em Psicologia às diretrizes curriculares*. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.1, n.2, p.3-8, 1999.

Rodríguez, J. G.; Garzón, J. C. *Cooperação escola-universidade e construção de currículo*. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.209-253.

Roggero, G. **Intelligenze fuggitive. Movimenti contro l'università azienda**. Roma: Manifestolibri, 2005, 143 p.

Rohfeld, R. W. *Student diversity and the culture of higher education*. **New Horizons In Adult Education**, v.8, n.1, p.11-15, Winter-1994.

Rollemborg, M. **Universidade: Formação e Transformação**. São Paulo: Edusp, 2005, 264p.

Rosa, A. A. *Scuola e università non separate sulla riforma*. **La Repubblica**, Roma, 07 março 2001. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/rosa/rosa/rosa.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Rosa, D. E. G.; Souza, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 212 p.

Rosar, M. F. F. *Existem novos paradigmas na política e na administração da educação?* In: Oliveira, D. A.; Rosar, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.157-173.

Rosenzweig, M. R. *U. S. Psychology and World Psychology*. **American Psychologist**, v.39, n.8, p.877-884, 1984.

Roysircar, G. *Cultural Self-Awareness Assessment: Practice Examples From Psychology Training*. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 35, n.6, p.658-666, dez-2004.

Ruffolo, G. **Lo specchio del diavolo: La storia dell'economia dal Paradiso terrestre all'inferno della finanza**. Torino: Einaudi, 2006, 136p.

Ruiz, R. *El Proceso de Bologna, cuatro años después (una evaluación del Área Europea de Educación Superior)*. **Pro-Posições**, v.15, n.3 (45), p. 21-36, set-dez, 2004.

Saari, S. *The Legalisation of Finnish Psychology*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.23-34.

Sacristán, J. G. *Educação pública: um modelo ameaçado*. In: Silva, T. T.; Gentili, P. (orgs.) **Escola S. A**. Brasília: CNTE, 1996, p.150-166.

_____. *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas*. In: García, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.41-80.

_____. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?* In: Sacristán, J. G.; Gómez, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p.119-148.

Sacristán, J. G.; Gómez, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 396 p.

Sadlack, J. *Globalisation and concurrent challenges for higher education*. In: Scott, P. (Ed.), **The globalisation of higher education**. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 1999, p.100-107.

Salvati, M. *L'Unione prepari il suo Dpef*. **Corriere della Sera**, Milão, 7 dez 2005. p.44.

Salvatore, S. **Visioni di università. Indagine sulle culture di ruolo di docenti e ricercatori**. Roma: Edizioni Carlo Amore, 2005, 119 p.

Sanches, M. F. C. *Construção social e axiomática do currículo: um olhar reflexivo*. In: Paraskeva, J. M. (org.) **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: Plátano, 2005, p.31-42.

Sanfelice, J. L. *Pós-modernidade, globalização e educação*. In: Lombardi, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p.3-12.

Santomé, J. T. *Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação*. In: Paraskeva, J. M. (org.) **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: Plátano, 2005, p.85-96.

Santos, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, 120 p.

Santos, E. H. *Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho*. In: Gonçalves, L. A. O. (org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.29-40.

Santos, G. A. *Apresentação*. In: Santos, G. A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p.10-13.

Santos, G. A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, 190p.

Santos, L. L. C. P.; Oliveira, M. R. N. S. *Currículo e didática*. In: Oliveira, M. R. N. S. (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p.9-32.

Santos Filho, J. C. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*. In: Gamboa, S. S. (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.13-59.

_____. *Universidade, modernidade e pós- modernidade*. In: Santos Filho, J. C.; Moraes, S. E. (orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.15-60.

Santos Filho, J. C.; Moraes, S. E. (orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, 247 p.

Sarchielli, G. *Le professioni di psicologo*. **Giornale Italiano di Psicologia**, 2003, n.4, p.671-688.

Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1986, 224 p.

_____. *Participação da universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura*. In: Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1986, p.69-84.

_____. *Subsídios para a fundamentação da estrutura curricular da PUC*. In: Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1986, p.63-68.

SCHEDA sulla Riforma. La Repubblica, Roma, 15 janeiro 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/a/sezioni/universita/rifuniv/schdd/schdd.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Scheipl, J. *Le riforme universitarie in Austria negli anni Novanta*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 3 - L'Università in Europa - L'Università verso la cittadinanza europea. Pádua: CLEUP, 2000, p.49-55.

Schelfhauadt, K.; Crittenden, V. L. *Specialist or generalist: Views from academia and industry*. **Journal of Business Research**, v.58, p.946-954, 2005.

Schneider, C. G. *Liberal education: slip-sliding away?* In: Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, p.61-76.

Schorr, A. *German Psychology after reunification*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.35-58.

Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, 318 p.

_____. *Preface*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.VII-VIII.

Scott, P. *Reform of higher education in Australia*. In: Teather, D.C.B. (Ed.) **Higher education in a post-binary era - National reforms and institutional responses**. London: Jessica Kingsley, 1998, p.23-47.

_____. (Ed.) **Higher Education Reformed**. London : Falmer Press, 2000, 224 p.

_____. (Ed.) **The globalisation of higher education**. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 1999, 134 p.

Scriptori, C. C. **Universidade e conhecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 247 p.

Selden, S. *Direções do currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais*. In: Paraskeva, J. M. (org.) **Um século de estudos curriculares**. Lisboa: Plátano, 2005, p.59-84.

Selwyn, T.; Shore, C. *The marketisation of higher education management, discourse and politics of performance*. In: Pary, D.; Waker, D. M. (Eds.) **The new higher education: issues and directions for the post-binary unity**. Staffordshire: University Press, 1998, p.153-169.

Semeraro, R. *Nuova concezione dei saperi nella formazione universitaria*. In: Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 2 - L'Università oggi - Università Sapere/i Formazione Mercato. Pádua: CLEUP, 2000, p.25-33.

Serbena, C. A.; Raffaelli, R. *Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos*. **Psicologia em Estudo**, v.8, n.1, p.31-37, jan/jun-2003.

SERVONO professionisti molto più qualificati. **La Repubblica**, Roma, 29 agosto 2000. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/prof/tranfaglia/tranfaglia.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Severino, A. J. *Sobre aproximações e diferenças entre didática e currículo: primeiro comentário*. In: Oliveira, M. R. N. S. (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p.93-100.

Shore, C.; Selwyn, T. *Education, markets and managers - A clash of cultures?* **Reflections on Higher Education**, v. 4, p.88-95, 1992.

Silva, M. A. *A cidadania no contexto de restrições dos direitos sociais*. . In: Santos, G. A. (org.) **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p.169-179.

Silva, T. T. *O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total*. In: Silva, T. T.; Gentili, P. (orgs.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996, p.167-188.

Silva, T. T.; Gentili, P. (orgs.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996, 188 p.

Simone, R. **L'università dei tre tradimenti**. Roma-Bari: Laterza, 2000, 182 p.

Siqueira, A. C. *A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS*. **Revista Brasileira de Educação**, v.26, n.2, p.145-156, 2004.

Snow, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: EdUSP, 1995, 128 p.

Soro, G. (org.) **La Psicologia in Italia: una storia in corso**. Milão: Franco Angeli, 1999, 249p.

_____. Tra le “stelle” e le “stalle” delle origini, alla ricerca di alloggi intermedi. In: Soro, G. (org.) **La Psicologia in Italia: una storia in corso**. Milão: Franco Angeli, 1999, p.9-82.

Sosteric, M. *Endowing Mediocrity: Neoliberalism, Information Technology, and the Decline of Radical Pedagogy*. **Radical Pedagogy**, v.1, n.1, p.1-41, 1999. Disponível em: <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue1_1/sosteric.html>. Acesso em: 21 abr 2005.

Sousa, S. M. Z. L. *Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar*. In: Rosa, D. E. G.; Souza, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-38.

Souza, A. L. L. *Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão*. In: Oliveira, D. A.; Rosar, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.89-103.

Sperber, M. *How undergraduate education became college lite – and a personal apology*. In: Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, p.131-143.

Spielberger, C. D. *Foreword*. In: Puente, A. E.; Matthews, J. R.; Brewer, C. L. **Teaching Psychology in America: a history**. Washington: APA, 1992, p.XVII-XVIII.

Stevens, R. J. *Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do?* **Teaching and Teacher Education**, v.20, p.389-396, 2004.

Stoco, S. *A formação do Estado avaliador no Brasil*. In: SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO – Reforma Universitária, 3º, 2004, Campinas. **Anais...** São Paulo: Graf.FE, 2005. p.346-352.

Strassoldo, M. (org) **L'azienda università. Le sfide del cambiamento**. Milão: ISEDI, 2001, 352 p.

Teather, D.C.B. (Ed.) **Higher education in a post-binary era - National reforms and institutional responses**. London: Jessica Kingsley, 1998, 300 p.

Teather, D. C. B. *The global context and higher education*. In: Teather, D.C.B. (Ed.) **Higher education in a post-binary era - National reforms and institutional responses**. London: Jessica Kingsley, 1998, p.9-22.

Teixeira, A. *A função das universidades*. In: Teixeira, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998a, p.81-102.

_____. *A universidade de ontem e de hoje*. In: Teixeira, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998b, p.37-80.

_____. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998c, 102 p.

Tierney, W. G. *The autonomy of knowledge and the decline of the subject: Postmodernism and the reformulation of the university*. **Higher Education**, v.41, p. 353-372, 2001.

Tonelli, M. *Guerzoni: "Avremo laureati più giovani e preparati"*. **La Repubblica**, Roma, 04 agosto 2000. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/zecchino/guerzoni/guerzoni.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Tonzar, C. *Università e professione: quali sinergie possibili?* In: Carli, L.; Tonzar, C. **Psicologia e nuove professionalità - prime riflessioni all'avvio della riforma universitaria**. Napoli: Liguori, 2003, p.35-41.

Torres, C. A.; Schugurensky, D. *La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista*. **Perfiles Educativos**, v.23, n.92, p.6-31, 2001.

Tranfaglia, N. *All'Università la riforma vacilla*. **La Repubblica**, Roma, 17 março 1999. Disponível em <<http://www.repubblica.it/online/speciale/decreti/commento/commento.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

Trindade, H. *As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina*. In: Gentili, P. (org.) **Universidades na penumbra - neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.13-43.

Tse, D. C. W. 1998. *Hong Kong Baptist University*. In: Teather, D.C.B. (Ed.) **Higher education in a post-binary era - National reforms and institutional responses**. London: Jessica Kingsley, 1998, p.181-214.

Turner, F. M. **Newman e a idéia de uma universidade**. Florianópolis: EDUSC, 2001, 474 p.

Tynjälä, P. *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university*. **International Journal of Educational Research**, v.31, p.357-442, 1999.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. In: Lázaro, A. **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p.55-96.

UNIVERSITÀ di Padova. **Studiare a Padova 2003>2004**. Padova: ESU, 2003, 115p.

UNIVERSITÀ, *ancora mobilitazione Fassino: "Confronto sul ddl Moratti"*. **La Repubblica**, Roma, 29 junho 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/f/sezioni/scuola_e_universita/scioperofame/mobil/mobil.html>. Acesso em 20 julho 2005.

UNIVERSITÀ, *arrivano le lauree triennali*. **La Repubblica**, Roma, 04 agosto 2000. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/zecchino/zecchino/zecchino.html>. Acesso em 20 julho 2005.

UNIVERSITÀ, contro i tagli parte la rivolta dei rettori. La Repubblica, Roma, 20 novembro 2001. Disponível em <http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/tagli/tagli/ tagli.html>. Acesso em 20 julho 2005.

UNIVERSITÀ, contro la Moratti anche uno sciopero dei docenti. La Repubblica, Roma, 19 fevereiro 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/b/sezioni/scuola_e_universita/protesta/protesta/protesta.html>. Acesso em 20 julho 2005.

UNIVERSITÀ, docenti in rivolta A Roma bloccate le lezioni. La Repubblica, Roma, 07 outubro 2004. Disponível em <<http://www.repubblica.it/2004/j/sezioni/universita/protestaroma/protestaroma/protestaroma.html>>. Acesso em 20 julho 2005.

UNIVERSITÀ, governo battuto Ma la Moratti: "Si va avanti". La Repubblica, Roma, 14 junho 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/f/sezioni/scuola_e_universita/scioperofame/govgiu/govgiu.html>. Acesso em 20 julho 2005.

UNIVERSITÀ, i ricercatori iniziano lo sciopero della fame. La Repubblica, Roma, 14 junho 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/f/sezioni/scuola_e_universita/scioperofame/scioperofame/scioperofame.html>. Acesso em 20 julho 2005.

UNIVERSITÀ, il no compatto degli atenei Documento contro il ddl Moratti. La Repubblica, Roma, 30 junho 2005. Disponível em <http://www.repubblica.it/2005/f/sezioni/scuola_e_universita/scioperofame/mobil2/mobil2.html>. Acesso em 20 julho 2005.

Vallauri, E. L. *Riforma (e rovina) dell'università: una verifica "in itinere"*. **Il Mulino**, 2004, n.3, p.458-470.

Van Drunen, P. *Professional Psychology in the Netherlands: history and recent trends*. In: Schorr, A. Saari, S. (eds.) **Psychology in Europe**. Seattle: Hogrefe & Huber, 1995, p.77-96.

Vawda, A. Y.; Moock, P.; Gittinger, J. P.; Patrinos, H. A. *Economic analysis of World Bank education projects and project outcomes*. **International Journal of Educational Development**, v.23, p.645-660, 2003.

Veiga, I. P. A. *Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?* In: Castanho, S.; Castanho, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000, p.183-219.

Veronesi, U. *Benessere Hospital*. **L'ESPRESSO**, Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso SpA, 4 jan. 2006, p.68-70.

Violani, C. *L'articolazione a tre livelli dei nuovi corsi universitari di psicologia*. **Giornale Italiano di Psicologia**, 2002, n.1, p.7-22.

Volpi, M. T. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, 72p.

Wachowicz, L. A. *A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada*. In: Castanho, S.; Castanho, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000, p.95-131.

Wadsworth, D. *Ready or not? Where the public stands on higher education reform*. In: Hersh, R. H.; Merrow, J. (Eds.) **Declining by degrees – higher education at risk**. Nova York: Palgrave, 2005, p.23-38.

Waks, L. J. *The new world of technology in U.S. education - a case study in policy formation and succession*. **Technology in society**, v.13, n.3, p.233-253, 1991.

Waugh, R. F. *Evaluation of quality of student experiences at university using a rasch measurement model*. **Studies in Educational Evaluation**, v.29, p.145-168, 2003.

Wefel, E. R.; Kitchener, K. S. *Ethics Education-An Agenda for the '90s*. **Professional Psychology: Research and Practice**, v.23, n.3, p.179-181, 1992.

Whitehead, A. N. **Os fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1969, 173 p.

Willinsky, J. *O Estado-Nação após o globalismo*. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p.81-114.

Wilpert, B. *Projecting a European Diploma in Psychology*. **European Psychologist**, v.7, n.3, p.221-224, set-2002.

Winston, G. C. *Why can't a college be more like a firm?* **Change**, v.29, p.33-38, 1997.

Witter, C. (org.) **Ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 1999, 204 p.

_____. *Formação e atuação do psicólogo escolar*. In: Witter, C. (org.) **Ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 1999, p.61-74.

Wittgenstein, L. J. J. **Wittgenstein**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 224 p. (Os Pensadores).

Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 1 - L'università ieri - Il novecento secolo dell'Università. Tra continuità e rotura. Pádua: CLEUP, 2000, 178 p.

Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 2 - L'Università oggi - Università Sapere/i
Formazione Mercato. Pádua: CLEUP, 2000, 299 p.

Xodo, C. **L'Università che cambia**, vol. 3 - L'Università in Europa - L'Università verso la
cittadinanza europea. Pádua: CLEUP, 2000, 221 p.

Yin, R. K. **Case study research – design and methods**. Beverly Hills: SAGE, 1984, 160 p.

Yukimitsu, M. T. C. P. *A formação do psicólogo: considerações gerais*. In: Witter, C. (org.)
Ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 1999, p.13-24.

Zembylas, M.; Vrasidas, C. *Globalization, information and communication technologies, and
the prospect of a 'global village': promises of inclusion or electronic colonization?* **Journal of
Curriculum Studies**, v.37, n.1, p.65-83, 2005.

Anexos

ANEXO 1 – Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n° 509

Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.

IL MINISTRO DELL'UNIVERSITÀ

E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA

VISTA la legge 9 maggio 1989, n.168;

VISTA la legge 23 agosto 1988 n.400 ed in particolare l'articolo 17 comma 3;

VISTO l'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n.127, e successive modificazioni ed integrazioni;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 27 gennaio 1998 n.25;

VISTO il decreto del Ministro del lavoro 25 marzo 1998 n.142;

VISTA la legge 3 luglio 1998 n. 210;

VISTA la legge 2 agosto 1999, n. 264;

VISTI i pareri del Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), resi rispettivamente il 6 maggio 1999 e, il 15 aprile 1999;

UDITO il parere del Consiglio di Stato, espresso dalla Sezione consultiva degli atti normativi nell'adunanza del 7 giugno 1999;

VISTO il parere della VII commissione della Camera dei deputati, reso il 13 ottobre 1999;

CONSIDETAO che la VII commissione del Senato non ha espresso parere;

VISTA la comunicazione alla Presidenza del Consiglio dei Ministri, a norma dell'articolo 17, comma 3, della predetta legge n. 400 del 1988 (nota n.2020/III/6.99 del 29 ottobre 1999) così come attestata dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, con nota del 3 novembre 1999 (prot. n. DAGL 1.1.1.4/31830.4.23.36);

ADOTTA il seguente regolamento:

Articolo 1 (Definizioni)

1. Ai sensi del presente regolamento si intende:

- a) per Ministro, il Ministro o il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica;
- b) per decreto o decreti ministeriali, uno o più decreti emanati ai sensi e secondo le procedure di cui al comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127 e successive modificazioni;
- c) per regolamenti didattici di ateneo, i regolamenti di cui all'articolo 11, comma 1, della legge 19 novembre 1990, n. 341;
- d) per regolamenti didattici dei corsi di studio, i regolamenti di cui all'articolo 11, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341;
- e) per corsi di studio, i corsi di laurea, di laurea specialistica e di specializzazione, come individuati nell'articolo 3;
- f) per titoli di studio, la laurea, laurea specialistica e il diploma di specializzazione rilasciati al termine dei corrispondenti corsi di studio, come individuati nell'articolo 35;
- g) per classe di appartenenza di corsi di studio l'insieme dei corsi di studio, comunque denominati, raggruppati ai sensi dell'articolo 4;
- h) per settori scientifico-disciplinari, i raggruppamenti di discipline di cui al decreto ministeriale 23 giugno 1997, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale n. 175 del 29 luglio 1997, e successive modifiche;
- i) per ambito disciplinare, un insieme di settori scientifico-disciplinari culturalmente e professionalmente affini, definito dai decreti ministeriali;
- j) per credito formativo universitario, la misura del lavoro di apprendimento richiesto ad uno studente, nelle attività formative previste dagli ordinamenti didattici dei corsi di studio, ivi compreso lo studio individuale;
- l) per obiettivi formativi, l'insieme di competenze e abilità che caratterizzano il profilo culturale e professionale al conseguimento delle quali il corso di studio è finalizzato;
- m) per ordinamento didattico di un corso di studio, l'insieme delle norme che regolano i curricula del corso di studio, come specificato nell'articolo 11;
- n) per attività formativa, ogni attività organizzata o prevista dalle università al fine di assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti, con riferimento, tra l'altro ai corsi di insegnamento, ai seminari, alle esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi, al tutorato, all'orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento;
- o) per curriculum, l'insieme delle attività formative universitarie ed extrauniversitarie specificate nel regolamento didattico del corso di studio al fine del relativo titolo.

Articolo 2 (Finalità)

1. Ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127 e successive

modificazioni e integrazioni, il presente detta disposizioni concernenti i criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari e determina la tipologia dei titoli di studio rilasciati dalle università.

2. Ai fini della realizzazione dell'autonomia didattica di cui all'articolo 11 della legge 19 novembre 1990, n. 341, le università, con le procedure dalla legge e dagli statuti, disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio in conformità con le disposizioni del presente regolamento e di successivi decreti ministeriali.

Articolo 3 (Titoli e corsi di studio)

1. Le università rilasciano e seguenti titoli di studio di primo e secondo livello:

a) laurea (L);

b) laurea specialistica (LS).

2. Le università rilasciano altresì il diploma di specializzazione (DS) e il dottorato di ricerca (DR).

3. La laurea, la laurea specialistica, il diploma di specializzazione e il dottorato di ricerca sono al termine, rispettivamente, dei corsi di laurea, di laurea specialistica, di specializzazione e di dottorato di ricerca istituiti nelle università.

4. Il corso di laurea ha l'obiettivo di assicurare allo studente, una adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali.

5. Il corso di laurea specialistica ha l'obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici.

6. Il corso di specializzazione ha l'obiettivo di fornire allo studente competenze e abilità per funzioni richieste nell'esercizio di particolari attività professionali e può essere istituito esclusivamente in applicazione di specifiche norme di legge o di direttive dell'Unione Europea.

7. I corsi di dottorato di ricerca e il conseguimento del relativo titolo sono disciplinati dall'articolo 4 della legge 3 luglio 1998, n. 210, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 6, comma 5.

8. Restano ferme le disposizioni di cui all'articolo 6 della legge 19 novembre 1990, n. 341, in materia di formazione finalizzata e di servizi didattici integrativi. In particolare, in attuazione dell'articolo 1, comma 15, della legge 14 gennaio 1999, n. 4, le università possono attivare, disciplinandoli nei regolamenti didattici di ateneo, corsi di perfezionamento scientifico e di alta formazione permanente e ricorrente, successivi al conseguimento della laurea o della laurea specialistica con attività corrispondente ad almeno 60 crediti, alla conclusione dei quali viene rilasciato il master universitario.

9. Sulla base di apposite convenzioni le università italiane possono rilasciare i titoli di cui al presente articolo anche congiuntamente con altri atenei italiani o stranieri.

Articolo 4 (Classi di corsi di studio.)

1. I corsi di studio dello stesso livello, comunque denominati dagli atenei, aventi gli stessi obiettivi formativi qualificanti e le conseguenti attività formative, indispensabili di cui all'articolo 10, comma 1, sono raggruppati in classi di appartenenza nel seguito denominate classi.
2. Le classi sono individuate da uno o più decreti ministeriali. Successivamente all'emanazione dei predetti decreti su proposta delle università, sentito il CUN, sono determinate con decreto del Ministro modifiche o istituzioni di singole classi, con le annesse disposizioni in materia di obiettivi formativi qualificanti e di conseguenti attività formative.
3. I titoli conseguiti al termine dei corsi di studio dello stesso livello, appartenenti alla stessa classe, hanno identico valore legale.

Articolo 5 (Crediti formativi universitari.)

1. I crediti formativi universitari, nel seguito denominati crediti, rappresentano la quantità di lavoro, di apprendimento, compreso lo studio individuale richiesto nelle attività formative previste dagli ordinamenti didattici dei corsi di studio ad uno studente in possesso di adeguata preparazione iniziale. Ad un credito corrispondono 25 ore di lavoro per studente, con decreto ministeriale si possono motivatamente determinare variazioni in aumento o in diminuzione delle predette ore per singole classi, entro il limite del 20 per cento.
2. La quantità media di lavoro di apprendimento svolto in un anno da uno studente impegnato a tempo pieno negli studi universitari è convenzionalmente fissata in 60 crediti.
3. I decreti ministeriali determinano altresì, per ciascuna classe di corso di studio, quale frazione dell'impegno orario complessivo deve essere riservata allo studio personale o ad altre attività formative di tipo individuale. Tale frazione, non può comunque essere inferiore a metà, salvo nel caso in cui siano previste attività formative a elevato contenuto sperimentale o pratico.
4. I crediti corrispondenti a ciascuna attività formativa sono acquisiti dallo studente con il superamento dell'esame o di altra forma di verifica del profitto, fermo restando che la valutazione del profitto è effettuata con le modalità di cui all'articolo 11, comma 7, lettera d).
5. Il riconoscimento totale o parziale dei crediti acquisiti da uno studente ai fini della prosecuzione degli studi in altro corso della stessa università ovvero nello stesso o altro corso di altra università, compete alla struttura didattica che accoglie lo studente, con procedure e criteri predeterminati stabiliti nel regolamento didattico di ateneo.
6. I regolamenti didattici di ateneo possono prevedere forme di verifica periodica dei crediti e il numero minimo di crediti da acquisire da parte dello studente in tempi predeterminati.
7. Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le competenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre competenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso.

Articolo 6 (Requisiti di ammissione ai corsi di studio)

1. Per essere ammessi ad un corso di laurea specialistica occorre essere in possesso di un

diploma di scuola superiore o di altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo. Per quanto concerne l'ammissione a corsi di laurea per i quali non sia previsto il numero programmato dalla normativa vigente in materia di accessi ai corsi universitari, le Università richiedono altresì un'adeguata preparazione iniziale, attestata dal possesso di requisiti curriculari ovvero da verificare con il superamento di specifiche prove. In tale ultimo caso le università, anche in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore, organizzano attività formative propedeutiche.

2. Per essere ammessi ad un corso di laurea specialistica occorre essere in possesso della laurea, ovvero di altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo. Nel caso di corso di laurea specialistica per i quali non sia previsto il numero programmato dalla normativa vigente in materia di corsi universitari, occorre altresì il possesso di requisiti curriculari e di profitto, ovvero, in assenza dei predetti requisiti, il superamento di specifiche prove volte ad accertare un'adeguata preparazione iniziale.

3. In deroga al comma 2, i decreti ministeriali possono prevedere l'ammissione ad un corso di laurea specialistica con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore, esclusivamente per i corsi di studio regolati da normative dell'Unione Europea che non prevedano, per tali corsi, titoli universitari di primo livello, fatta salva la verifica dell'adeguata preparazione iniziale di cui al comma 1.

4. Per essere ammessi ad un corso di specializzazione occorre essere in possesso almeno della laurea, ovvero di altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo. Nel rispetto delle norme e delle direttive di cui all'articolo 3, comma 6, i decreti ministeriali stabiliscono gli specifici requisiti di ammissione ad un corso di specializzazione, ivi compresi gli eventuali crediti formativi universitari aggiuntivi rispetto al titolo di studio già conseguito purché nei limiti previsti dall'articolo 7, comma 3.

5. Per essere ammessi ad un corso di dottorato di ricerca occorre essere in possesso della laurea specialistica ovvero di altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo.

6. Il riconoscimento dell'idoneità dei titoli di studio conseguiti all'estero ai soli fini dell'ammissione a corsi di studio e dottorato di ricerca è deliberata dall'università interessata, nel rispetto degli accordi internazionali vigenti.

7. I regolamenti didattici di ateneo determinano le modalità con cui gli studenti iscritti all'ultimo anno del corso di studio per il conseguimento della laurea, possono iscriversi, senza soluzione di continuità, a successivi corsi di studio, con riserva di conseguire il titolo entro un periodo predeterminato.

Articolo 7 (Conseguimento dei titoli di studio)

1. Per conseguire la laurea lo studente deve acquisito crediti, comprensivi di quelli relativi alla conoscenza obbligatoria di una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano. La conoscenza deve essere verificata, secondo modalità stabilite dai regolamenti didattici di ateneo, con riferimento agli standard specifici di ogni lingua.

2. Per conseguire: la laurea specialistica lo studente deve aver acquisito 300 crediti, ivi compresi quelli già acquisiti dallo studente e riconosciuti validi per il relativo corso di laurea specialistica.

3. I decreti ministeriali determinano il numero di crediti che lo studente deve aver acquisito per conseguire il diploma di specializzazione. Tale numero deve essere compreso tra 300 e 360 crediti, ivi compresi quelli già acquisiti dallo studente e riconosciuti validi per il relativo corso di specializzazione. Sono fatte salve le diverse disposizioni previste da specifiche norme di legge o da direttive dell'Unione Europea.

Articolo 8 (Durata standard dei corsi di studio)

1. Per ogni corso di studio è definita una durata standard in anni proporzionale al numero totale di crediti di cui all'articolo 7.

2. La durata standard dei corsi di laurea è di tre anni, la durata standard dei corsi di laurea specialistica è di ulteriori due anni dopo la laurea.

Articolo 9 (Istituzione e attivazione dei corsi di studio)

1. La procedura per l'istituzione dei corsi di studio è disciplinata dal decreto del Presidente della Repubblica 27 gennaio 1998, n. 25.

2. Con autonome deliberazioni le università attivano o disattivano i corsi di studio istituiti ai sensi del comma 1, dandone comunicazione al Ministero. Nel caso di disattivazioni, le università assicurano comunque la possibilità per gli studenti già iscritti di concludere gli studi conseguendo il relativo titolo e disciplinando altresì la facoltà per gli studenti di optare per l'iscrizione ad altri corsi di studio attivati.

3. una università può istituire un corso di laurea specialistica a condizione di aver attivato un corso di laurea comprendente almeno un curriculum i cui crediti formativi universitari siano riconosciuti per il corso di laurea specialistica, con l'eccezione dei corsi di cui all'articolo 6, comma 3. Sulla base di una specifica convenzione tra gli atenei interessati, il corso di laurea può essere attivato presso un'altra università.

4. All'atto dell'iscrizione di un corso di laurea l'ordinamento didattico stabilisce quali crediti saranno riconosciuti validi per l'eventuale prosecuzione, degli studi universitari in altri corsi di studio attivati presso la medesima università, nonché, sulla base di specifiche convenzioni presso altre università.

Articolo 10 (Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi)

1. I decreti ministeriali individuano preliminarmente, per ogni classe di corsi di studio, gli obiettivi formativi qualificanti e quindi le attività formative indispensabili per conseguirli, raggruppandole in sei tipologie.

a) attività formative in uno più ambiti disciplinari relativi alla formazione di base;

b) attività formative in uno più ambiti disciplinari caratterizzanti la classe;

c) attività formative in uno più ambiti disciplinari affini o integrativi di quelle caratterizzanti con particolare riguardo alle culture di contesto e alla formazione interdisciplinare;

d) attività formative autonome scelte dallo studente;

e) attività formative relative alla preparazione della prova finale per il conseguimento del titolo di studio e, con riferimento alla laurea, alla verifica della conoscenza della lingua straniera;

f) attività formative non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto del Ministero del lavoro 25 marzo 1998, n. 142.

2. Gli ambiti disciplinari di cui al comma 1, sono individuati mediante una pluralità di settori scientifico - disciplinari culturalmente e professionalmente affini.

3. I decreti ministeriali determinano altresì, per ciascuna classe, il numero minimo di crediti che gli ordinamenti didattici riservano ad ogni attività formativa e ad ogni ambito disciplinare di cui al comma 1, rispettando i seguenti vincoli percentuali sul totale dei crediti necessari per conseguire il titolo di studio:

a) la somma totale dei crediti riservati non potrà essere superiore al 66 per cento;

b) le somme dei crediti riservati, relativi alle attività di cui alle lettere a), b), c) e alle lettere d), e), f) del comma 1 non potranno essere superiori rispettivamente al 50 per cento, e al 20 per cento;

c) i crediti riservati, relativi alle attività di ognuna delle tipologie di cui alle lettere a), b), c) d), e),f) del comma 1, non potranno essere inferiori, rispettivamente, al 10 e al 5 per cento.

Articolo 11 (Regolamenti didattici di ateneo)

1. Le università disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio nei regolamenti didattici di ateneo, redatti nel rispetto, per ogni corso di studio delle disposizioni del presente regolamento e di successivi decreti ministeriali, nonché approvati dal ministro ai sensi dell'articolo 11, comma 1 della legge 19 novembre 1990, n. 341.

2. I regolamenti didattici di ateneo e le relative modifiche, sono emanati con decreto rettorale e sono resi noti anche con le modalità di cui all'articolo 17, comma 95, lettera b), della legge 15 maggio 1990, n. 127. L'entrata in vigore degli ordinamenti didattici è stabilita nel decreto di emanazione.

3. Ogni ordinamento didattico determina:

a) le denominazioni e gli obiettivi finali dei corsi di studio, indicando le relative classi di appartenenza;

b) il quadro generale delle attività formative da inserire, nei curricula;

c) i crediti assegnati a ciascuna attività riferendoli, per quanto riguarda quelle previste nelle lettere a), b), c) dell'articolo 10, comma 1, ad uno o più settori scientifico disciplinari nel loro complesso;

d) le caratteristiche della prova finale per il conseguimento del titolo di studio.

4. Le determinazioni di cui al comma 3, lettere a) e b), sono assunte: dalle università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative a livello locale del mondo della produzione dei servizi e delle professioni.

5. Per il conseguimento della laurea specialistica deve comunque essere prevista la presentazione di una tesi elaborata in modo originale dallo studente sotto la guida di un relatore.

6. il regolamento didattico di ateneo può prevedere più corsi di studio appartenenti alla medesima classe.

7. I regolamento didattico di ateneo, nel rispetto degli statuti, disciplinano altresì gli aspetti di organizzazione dell'attività didattica comuni ai corsi di studio, con particolare riferimento:

a) agli obiettivi, ai tempi e ai modi con cui le competenti strutture didattiche provvedono collegialmente alla programmazione, al coordinamento e alla verifica dei risultati delle attività formative;

b) alle procedure di attribuzione dei compiti didattici annuali ai professori e ai ricercatori universitari, ivi comprese le attività didattiche integrative, di orientamento e di tutorato;

c) alle procedure per lo svolgimento degli esami e delle altre verifiche di profitto, nonché della prova finale per il conseguimento del titolo di studio;

d) alle modalità con cui si perviene alla valutazione del profitto dello studente, che deve comunque essere espressa mediante una votazione in trentesimi per gli esami. e in centodecimi per la prova finale, con eventuale lode;

e) alla previsione di requisiti curriculari o di specifiche prove per l'ammissione ai corsi di laurea, nonché di requisiti curriculari e di profitto ovvero di specifiche prove per l'ammissione dei laureati ai corsi di laurea specialistica;

f) all'organizzazione di attività formative propedeutiche alle prove di ammissione ai corsi di laurea;

g) all'introduzione di un servizio di ateneo per il coordinamento delle attività di orientamento e, in ogni corso di studio, di un servizio di tutelato per gli studenti;

h) all'eventuale introduzione di apposite modalità organizzative delle attività formative per studenti non impegnati a tempo pieno;

i) alle modalità di individuazione, per ogni attività, della struttura o della singola persona che ne assume la responsabilità;

l) alla valutazione della qualità delle attività svolte;

m) alle forme di pubblicità dei procedimenti e delle decisioni assunte;

n) alle modalità per il rilascio dei titoli congiunti di cui all'articolo 3, comma 9.

8. I regolamenti didattici di ateneo disciplinano le modalità con cui le università rilasciano, come supplemento al diploma di ogni titolo di studio, un certificato che riporta, secondo modelli conformi agli standard europei, le principali indicazioni relative al curriculum specifico seguito dallo studente per conseguire il titolo.

9. Le università, con appositi regolamenti, riordinano e disciplinano le procedure, amministrative relative alle carriere degli studenti in accordo con le disposizioni del presente regolamento, di successivi decreti ministeriali e dei regolamenti didattici di ateneo. Per l'elaborazione di valutazioni statistiche omogenee sulle carriere degli studenti universitari, il Ministero individua i dati essenziali che devono essere presenti nei sistemi informativi sulle carriere degli studenti di tutte le università.

Articolo 12 (Regolamenti didattici dei corsi di studio)

1 In base all'articolo 11, comma 2, della legge 19 novembre 1990 n. 341, il regolamento didattico di un corso di studio, deliberato dalla competente struttura didattica in conformità con l'ordinamento didattico e nel rispetto della libertà d'insegnamento dei diritti e doveri dei docenti e degli studenti, specifica gli aspetti organizzativi dei corsi di studio ed è approvato con procedure previste nello statuto dell'ateneo.

2. Il regolamento didattico di un corso di studio determina in particolare:

- a) l'elenco degli insegnamenti, con l'indicazione dei settori scientifico - disciplinari di riferimento e, dell'eventuale articolazione in moduli, nonché delle altre attività formative;
- b) gli obiettivi formativi specifici, i crediti e le eventuali propedeuticità di ogni insegnamento e di ogni altra attività formativa;
- c) i curricula offerti agli studenti e le regole di presentazione, ove necessario, dei piani di studio individuali;
- d) la tipologia delle forme didattiche, anche a distanza, degli esami e delle altre verifiche del profitto degli studenti;
- e) le disposizioni sugli eventuali obblighi di frequenza.

3. Le disposizioni dei regolamenti didattici dei corsi di studio concernenti la coerenza tra i crediti assegnati alle attività formative e gli specifici obiettivi formativi sono deliberate dalle competenti strutture didattiche, previo parere favorevole di commissioni didattiche paritetiche o di altre analoghe strutture di rappresentanza studentesca. Qualora il parere non sia favorevole la deliberazione è assunta dal senato accademico. Il parere, è reso entro 30 giorni dalla richiesta; decorso inutilmente, tale temine la deliberazione è adottata prescindendosi dal parere.

4. Le università assicurano la periodica revisione dei regolamenti didattici dei corsi di studio, in particolare per quanto riguarda il numero dei crediti assegnati ad ogni insegnamento o altra attività formativa.

Articolo 13 (Norme transitorie e finali)

1. Le università adeguano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio alle disposizioni del

presente regolamento e del decreto ministeriale che individua le classi relative ai predetti corsi entro 18 mesi dalla pubblicazione del medesimo decreto nella Gazzetta Ufficiale.

2. Le università assicurano la conclusione dei corsi di studio e il rilascio dei relativi titoli, secondo gli ordinamenti didattici vigenti, agli studenti già iscritti alla data di entrata in vigore dei nuovi ordinamenti didattici e disciplinano altresì la facoltà per gli studenti di optare per l'iscrizione a corsi di studio con i nuovi ordinamenti. Ai fini dell'opzione le università riformulano in termini di crediti gli ordinamenti didattici vigenti e le carriere degli studenti già iscritti.

3. Gli studi compiuti per conseguire i diplomi universitari biennali in base ai previgenti ordinamenti didattici sono valutati in crediti e riconosciuti dalle università per il conseguimento della laurea di cui all'articolo 3, comma 1. La stessa norma si applica agli studi compiuti per conseguire i diplomi delle scuole dirette a fini speciali istituite presso le università, qualunque ne sia la durata.

4. L'istituzione da parte di un'università dei corsi di laurea e di laurea specialistica di cui all'articolo 3, comma 1, aventi la stessa denominazione di corsi di diploma universitario o di laurea già attivati nell'anno accademico 1996/97, ovvero istituiti dalle università ai sensi dell'articolo 2, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 17 gennaio 1998, n. 25, costituisce attuazione dell'obiettivo del sistema universitario per il triennio 1998/2000 di cui all'articolo 1, comma 1, lettera d) del decreto ministeriale 6 marzo 1998, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale, n. 83 del 9 aprile 1998, e non comporta il ricorso alla procedura di cui all'articolo 9, comma 1.

5. Ai sensi dell'articolo 17, comma 101, della legge 15 maggio 1997, n. 127, come modificato dall'articolo 1, comma 15, lettera b), della legge 14 gennaio 1999, n. 4, la disposizione del comma 3, si applica altresì ai corsi di diploma universitario o di laurea attivati sperimentalmente dalle università negli anni accademici 1997/98 e 1998/99, purché risulti acquisito il parere favorevole del comitato regionale di coordinamento.

6. Fatte salve le scuole presso le quali sono attivati i corsi di specializzazione di cui all'articolo 3, comma 6, le scuole di specializzazione attualmente istituite sono disattivate entro il terzo anno accademico successivo a quello di entrata in vigore del presente regolamento. La relativa formazione specialistica è assicurata da corsi di laurea specialistica o di dottorato di ricerca, nonché dai corsi di formazione finalizzata e integrativa di cui all'articolo 3, comma 8.

ANEXO 2 – Roteiro para entrevistas

Perguntas em português (como foram planejadas, antes de traduzidas)

- 1) Dados sobre sua formação? [Detalhar os períodos (datas), especializações e pós-graduação].
- 2.a) Há quanto tempo dá aulas no Ensino Superior?
 - b) Há quanto tempo está na Universidade de Padova?
 - c) Quais são suas atribuições como professor?
 - d) A pesquisa faz parte delas?
- 3.a) Quais as disciplinas ministra atualmente no curso?
 - b) Em que etapas do curso elas são ministradas?
 - c) Qual a importância que você atribui a essas disciplinas considerando a formação dos estudantes?
- 4) Considerando sua experiência atual como professor(a), como você avalia sua própria formação como psicólogo? [Cite aspectos positivos e negativos].
- 5.a) De modo global, como você avalia a formação atual?
 - b) E o interesse dos estudantes? [Cite aspectos positivos e negativos].
- 6.a) Em seu ponto de vista, como deveria ser a formação ideal para os estudantes de hoje?
 - b) Quais as mudanças que você proporia na atual formação?
- 7.a) Quais as semelhanças e diferenças na formação de hoje com a que você teve?
 - b) O que você pensa sobre a especialização durante a graduação?
- 8) Considerando o formato “3+2” da graduação, o que realmente se modificou em relação ao modelo anterior? [Cite aspectos positivos e negativos].
- 9.a) Para que tipo de formação está voltada esse formato “3+2”?
 - b) Como você vê a atuação do profissional na sociedade?
 - c) Como este profissional deve considerar as necessidades da sociedade em sua atuação?
- 10.a) Como você sente a reação dos alunos quanto a esse novo formato?
 - b) Indique as vantagens e desvantagens percebidas na turma já formada no novo modelo em relação ao anterior?

11)Qual seu posicionamento pessoal a respeito dessa mudança? [Por favor, seja o mais crítico possível].

12)Algum comentário que gostaria de acrescentar?

Perguntas traduzidas para o italiano

- 1) Dati sulla formazione (Dettagliare i periodi(anni), laurea, specializzazione, dottorato)
- 2.a) Da quanti anni insegna all'Università?
 - b) E all'Università di Padova?
 - c) Quali sono le sue attribuzioni come docente?
 - d) La ricerca fa parte di questa?
- 3.a) Quali materie insegna attualmente nel corso di Psicologia?
 - b) In quali fase del corso sono insegnate?

Considerando la formazione degli studenti, quale importanza lei attribuisce a questa materie?
- 4) Considerando la sua esperienza attuale come docente, come valuta la sua stessa formazione?
[si dicano aspetti positivi e negativi]
- 5.a) In maniera complessiva, come valuta la formazione attuale?
 - b) E l'interesse degli studenti? [si dicano aspetti positivi e negativi]
- 6.a) Dal suo punto di vista, come dovrebbe essere la formazione ideale per gli studenti?
 - b) Quali cambiamenti proporrebbe in questa formazione?
- 7.a) Quali sono le somiglianze e le differenze tra la sua formazione e quella attuale?
 - b) Cosa pensa a riguardo della specializzazione durante la graduazione?
- 8) Considerando il formato "3+2" della graduazione, cos'è realmente cambiato in relazione al modello precedente?
- 9.a) Questo formato "3+2" aspira a quale tipo di formazione?
 - b) Come vede l'attuazione del professionale nella società?
 - c) come questo professionale deve considerare le necessità della società nella sua attuazione?
- 10.a) Come sente la reazione degli studenti in relazione a questo nuovo formato?
 - b) Mi indichi i vantaggi e gli svantaggi percepiti nella classe appena formata.
- 11) Cosa ne pensa a riguardo di questo cambiamento? (Per piacere, il più critico possibile).
- 12) Qualche altro commento che vorrebbe accrescere?

Apêndice

Memorial

“No vir-a-ser tudo é oco, enganoso, raso e digno de nosso desprezo; o enigma que o homem deve resolver, só ele pode resolvê-lo a partir do ser, no ser assim e não ser outro, no imperecível.”

Friedrich Nietzsche (1983, p.75)

E agora, para onde vou? Pode parecer paradoxal iniciar um memorial com uma pergunta sobre o futuro, mas é dessa forma que melhor me sinto em relação ao passado: ao perceber como as escolhas anteriores acabaram por determinar o fugaz presente que inexoravelmente encaminha para o futuro. Quanta argumentação pretensamente filosófica!

Sendo mais pragmático, fugindo contudo da valorizada eficiência, vejo-me como uma pessoa extremamente inquieta, hiper-ativo para aqueles professores que gostam de psicologizar seus alunos, uma pessoa que busca avidamente as raízes das situações para tentar compreendê-las, muitas vezes de forma impetuosa. Foi pela impetuosidade que cheguei ao tema aqui estudado. Como muitas outras vezes no passado, aproveitei-me de situações externamente impostas para mudar o rumo.

Comparando o atual trabalho com projeto que apresentei na seleção para a pós-graduação, muito pouco sobrou além das boas intenções: talvez apenas algumas referências bibliográficas. Até a orientadora e o grupo de pesquisa não são os mesmos! De qualquer modo, posso afirmar que foi “meio” trabalho além do necessário, onde aprendi muito: depois de quase dois anos de pesquisa sobre a formação na iniciação científica, observando o lado individual através da psicologia, diante das circunstâncias e de novas oportunidades, me defrontei com a Reforma Italiana.

Essa opção foi quase “acidental” pois, por motivo de doença na família, precisei viajar para Itália, mais precisamente para Motta di Livenza, cidade na qual mora minha sogra, onde tomei conhecimento sobre a Reforma Universitária Italiana e, como já tinha conhecimentos

sobre os Acordos de Sorbone e de Bolonha, além de participar em pesquisas sobre a visão de professores sobre os rumos da universidade, acabei me aprofundando no tema. Os problemas pessoais forçaram o prolongamento de estadia na Itália e resolvi aproveitar a oportunidade para reorientar a pesquisa, refletir sobre a metodologia e coletar referências e dados para serem usados na dissertação. Seduzido como estava pelas discussões que participava como representante dos estudantes na Associação dos Pós-Graduandos (APG) sobre nossa reforma, além de algumas divergências teóricas durante a orientação anterior. Foi um momento de profunda reflexão sobre muitos valores, incluído nessas a minha própria formação acadêmica. Recolhi todas as ferramentas do pensamento e me decidi pela continuidade: propus, e fui aceito, o estudo da formação em psicologia, minha área de formação “original”, num outro contexto e em outro país, tendo em comum “apenas” a “reforma”!

Nesse ponto as memórias do Cassio-professor se sobrepõem com as do Cassio-aluno na Universidade e como imãs com as polaridades idênticas se afastam: minha preocupação sempre ultrapassou o conteúdo em busca de um ideal não muito bem identificado. E quando não encontrava aquilo que nem sabia que buscava, me desmotivava e acabava por abandonar os cursos enquanto aluno. Como professor, tentava compreender o que realmente fazia a diferença numa aprendizagem significativa. Certamente que o conteúdo, como a cobertura de um doce, era importante, mas eu queria ir mais a fundo: entender o processo de ensino-aprendizagem e como esse afeta o desenvolvimento individual. Compreendi, após muitas leituras e alguma reflexão, que o vínculo era a formação.

Como estudante, impetuoso e ávido, pode-se dizer que fui do tipo que presta e passa: meu primeiro vestibular foi para o curso de Odontologia e passei em Ribeirão Preto na USP, o que queria no momento da inscrição. Entretanto, diante de uma proposta de trabalho na área de informática, abandonei-o quase antes de começar. Depois de um ano trabalhando como programador de computadores e analista de sistemas, prestei para o curso de psicologia e entrei na USP em São Paulo. Dois anos e pouco de curso e nova proposta de emprego: insatisfeito com o curso, outro abandono. Várias outras iniciativas em diferentes momentos da vida e em cursos variados como Publicidade e Propaganda (ESPM), Letras (UFMT), Administração de Empresas (Mackenzie), Química (UNICAMP), também se converteram em novos abandonos, e hoje, sem recorrer a “desculpas profissionais”, justifico que foi por não encontrar a formação almejada em nenhum deles.

De repente, pelas circunstâncias alheias que a vida nos proporciona, me vi em salas de aula ensinando inicialmente informática e descobri o gosto pelo ensino, tendo ficado acima do pedestal e em frente ao quadro-negro, repassando diferentes conteúdos em diferentes níveis (informática, psicologia, biologia, química), por mais de dez anos. Nesse meio tempo, pensando em aprofundar os conhecimentos, pelas cobranças sociais da Secretaria da Educação e por já ter certa “iniciação” no curso de psicologia, além de poder terminá-lo mais rapidamente, retornei a Universidade, “agora” numa privada (São Francisco) e conclui os cursos: primeiro de professor de psicologia e depois a formação de psicólogo.

Portanto, ao escrever esse memorial e rever minha idiossincrática formação, percebo o quanto minhas experiências contribuirão para chegar a esse ponto na pós-graduação: o que sempre busquei, e nem conseguia entender, era a “formação acadêmica”. E nada melhor para refletir sobre formação do que a psicologia, que tem como objeto de estudo, em suas mais antagônicas representações, o ser humano.

Enfim, seguindo o caminho que tracei diante das diversas oportunidades que aproveitei e das outras que deixei escapar, chego a um ponto em que posso afirmar que valeu a pena o percurso, onde me pergunto, muito mais seguro sobre mim mesmo, para onde vou agora...