



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR

Fábio Henrique Almeida Dantas

Natal – RN

2017

Fábio Henrique Almeida Dantas

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR

Dissertação elaborada sob orientação do Professor Dr. Oswaldo Hajime Yamamoto e a coorientação do Professor Dr. Pablo de Sousa Seixas, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Natal

2017

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte - UFRN Sistema de
Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes - CCHLA

Dantas, Fábio Henrique Almeida.

A formação em psicologia no contexto da democratização do ensino superior / Fábio Henrique Almeida Dantas. - 2017.

131f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande

1. Formação em Psicologia. 2. Ensino Superior. 3. Democratização. I. Yamamoto, Oswaldo Hajime. II. Seixas, Pablo de Sousa. III. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 159.9:378

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A dissertação "A Formação em Psicologia no contexto da democratização do Ensino Superior", elaborada por Fábio Henrique Almeida Dantas, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 23 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Oswaldo Hajime Yamamoto (UFRN) (Presidente da banca)

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho (UECE) (Examinador Externo)

Prof^a. Dra. Raquel Farias Diniz (UFRN) (Examinador Interno)

Natal

2017

*Esse é tempo de partido,
tempo de homens partidos.*

*Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se
na pedra.*

*Visito os fatos, não te encontro.
Onde te ocultas, precária síntese,
penhor de meu sono, luz
dormindo acesa na varanda?
Miúdas certezas de empréstimos, nenhum beijo
sobe ao ombro para contar-me
a cidade dos homens completos.*

*Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.*

(...)

Carlos Drummond de Andrade

Dedico esta dissertação à classe trabalhadora,
que teve os seus direitos e votos invalidados pelo golpe de 2016.

Agradecimentos

A Oswaldo Yamamoto e a Pablo Seixas, a quem tenho profunda admiração, pelas discussões e orientações que tanto me fizeram crescer. Obrigado, sobretudo, por me demonstrarem que é possível fazer ciência com ternura e humanidade.

Aos professores, Raquel Diniz e Osterne Filho, pelas valiosíssimas contribuições dadas na banca de qualificação, que foram fundamentais para a organização do formato final desse trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Marxismo & Educação, especialmente, a Isabel Fernandes e a Ana Ludmila, por terem me acolhido nessa base de pesquisa e de afetos.

À Izabel Hazin, pela atenção e cuidado que teve com minhas questões acadêmico-administrativas.

À queridíssima Joyce, pela amizade e cuidado com o meu processo de trabalho (e a Flaminio também!!).

Às “migóxicas”, que acompanharam de perto a história de cada parte desse trabalho: Sarah dyva: melhor companheira de estudos; e Allana, que me enche de afeto – do GPM&E a Pau dos Ferros.

À Bel, pelo sorriso mais lindo, quando descobriu que eu seria orientando de Oswaldo, e à Keyla, por ter me apresentado oficialmente o GPM&E.

A Fellipe, pelas orientações no período da minha chegada. À Ilana e à Luana Cabral, pelo cotidiano de afeto e confiança. E à Mônica, pelo saudoso reencontro na UFRN.

Ao meu aparelho psíquico: id (Mariana), ego (Guilherme) e superego (Joeder), por “facilitarem” minha vida e encher meu cotidiano de leveza e luz. Vocês constituem esse sujeito, viu? Um sujeito da falta.

A Guilherme, por ter lecionado a disciplina Produção de Tabelas I, e Carol Vidal, a Produção de Tabelas II.

À Leda, por me resgatar com suas intervenções e pela força que me enche de vida. Só nós sabemos o quanto fomos parceiros nessa travessia.

À Luana Metta, minha professora de Matemática, por ter me ajudado nesse trabalho artesanal de porcentagens, por ser minha amiga e por me apresentar grandes amigos que hoje tenho em Natal. Destes, agradeço à Rhayssa, pela análise de dados regada a café e chocolate no Mahalila. À Lulinha e a Gustavo, pela parceria nas gelas. E à Marina, minha companheira das tardes na biblioteca do CCHLA, e no segundo turno, na Ribeira. Obrigado também a toda a tribo potiguara, por ter invadido a minha vida.

A Raul, que me presenteia com o melhor refúgio em Muriú. E em nome dele, agradeço a todos os meus colegas de mestrado, pelo carinho cotidiano e pela força necessária.

À Ana Helena e Maria, lindas de viver. Dois presentes que a vida me deu! Chego já pelo #ErriJota.

À Cida França, pela confiança e amizade desde a minha graduação em Psicologia. À Antonimária e a Maurício, que tão bem me acolheram quando cheguei ao mestrado.

À Candida Dantas, pelos ensinamentos e confiança na docência assistida.

À Marina, pela amizade de todas as horas; que de tamanha cumplicidade, poderia se chamar Marina Henrique Dantas e eu, Fábio Paiva Pinto.

À Vastí, por estar sempre presente desde o Ensino Médio e pela revisão textual. Nesse sentido, também agradeço a Dandara, pela companhia virtual nos trabalhos e pela revisão das normas desse texto.

Aos amigos que estiveram pertinho durante esse processo: Isabelle Viviani, Adriana Baiana, Adriana Carneiro, Jordânia, Suyane, Jéssica, Renata, Dani, Sabrina, Rômulo, Rakel e Júnior.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Nira Bessa, Raquel Raulino e Iana Fernandes, pela compreensão e pelos livramentos quando eu mais precisava. Agradeço pelo suporte que me deram cada vez que eu precisei ser, ao mesmo tempo: psicólogo, professor, coordenador do curso, mestrando e filho de Pedro Dantas.

Aos meus alunos, por serem a fonte que me faz acreditar em uma formação em Psicologia mais comprometida com as demandas da sociedade.

A Chico e Caetano, pela sua arte, poesias e canções que me acompanharam nas madrugadas desse trabalho.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos.

À minha família: minha escola de amor e luta; Marlene, Margaret, Tony, Vinícius e Tayná, que estão firmes em cada linha escrita neste trabalho.

À minha Mainha linda; minha maior inspiração de resiliência e fé. A quem agradeço por não me deixar desistir, porque “ela só precisa existir para me completar”.

Ao meu amado Pai. Ultimamente tem sido mais Pedrinho, e eu, papai. Agradeço pela sua humildade, garra e vontade de viver. Obrigado por vigiar ao meu lado, literalmente, da sua cadeira de balanço, o processo final da escrita desse trabalho.

À energia superior que move a vida, à “inteligência suprema e causa primária de todas as coisas”.

Sumário

Agradecimentos	vi
Lista de siglas	xi
Lista de tabelas	xiii
Resumo	xiv
Abstract	xv
Carta ao leitor	16
Introdução	20
1. As Políticas de Ensino Superior no Brasil	28
1.1. O Projeto de Educação Superior brasileiro	28
1.1.1. Perspectivas do sistema educacional brasileiro.....	33
1.1.2. O discurso da democratização no projeto de ensino superior brasileiro	41
a) Expansão e interiorização do ensino superior	48
b) Os programas de bolsas e financiamentos	53
c) Políticas de Ação Afirmativa: o sistema de cotas	56
d) O ensino superior noturno.....	59
2. Psicologia e elitismo	61
2.1. Os cursos de Psicologia no Brasil.....	65
3. A Pesquisa	77
3.1. Objetivos	77
3.1.1. Objetivo geral	77
3.1.2. Objetivos específicos:.....	77
3.2. Método	77
3.2.1. Primeiro bloco: perfil geral dos cursos.....	81
3.2.2. Segundo bloco: cursos por região/Estado	81
3.2.3. Terceiro bloco: análise do questionário sócio-econômico.....	82
4. O processo de democratização da Formação em Psicologia no Brasil	85
4.1 Caracterização geral da amostra	85
4.2 A expansão dos cursos	95
4.2.1. As categorias administrativas.....	105
4.2.2. As regiões brasileiras.....	106
4.2.3. Organização acadêmica das IES	107

4.3 Programas de bolsas e financiamentos	109
4.4 A identificação étnica dos estudantes.....	112
4.5 Ensino noturno.....	118
Considerações Finais	120
Referências	125

Lista de siglas

ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social
BI – Bacharelado Interdisciplinar
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CGU – Controladoria Geral da União
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CREPOP – Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Ensino a Distância
EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Programa de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC – Ministério da Educação
NASF – Núcleo de Apoio de Saúde da Família

ONG – Organização Não Governamental
PCE – Programa de Crédito Educativo
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESI – Serviço Social da Indústria
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UF – Universidade Federal
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de tabelas

Tabela 1 Perfil sociodemográfico.....	85
Tabela 2 Perfil de escolaridade: pais e estudantes.....	88
Tabela 3 Perfil socioeconômico	91
Tabela 4 Distribuição geográfica dos cursos de graduação em Psicologia, no Brasil, nos anos 2007 e 2016	97
Tabela 5 Perfil das IES de Psicologia do Brasil	104
Tabela 6 Estudantes de IES públicas e privadas por região	106
Tabela 7 Organização acadêmica das IES por região.....	107
Tabela 8 Bolsas de estudo e financiamentos	111
Tabela 9 Identificação étnica dos estudantes por região	116
Tabela 10 O ensino noturno.....	119

Resumo

O Ensino Superior no Brasil carrega uma estrutura que privilegia os interesses da burguesia e exclui estudantes oriundos das classes trabalhadoras. Dessa maneira, o elitismo que é um elemento marcante nas Universidades, caracterizou também a formação em Psicologia ao longo da sua história. Diante disso, torna-se pertinente questionar: essa parcela da população que foi historicamente excluída do acesso ao Ensino Superior passa, por meio das políticas de democratização, a ter mais contato com a formação em Psicologia? As políticas de democratização dos últimos dez anos contribuíram para uma possível “deselitização” da formação em Psicologia? Dessa forma, esse trabalho objetiva analisar o cenário da formação graduada em Psicologia no Brasil, no contexto da expansão e das políticas de democratização do Ensino Superior. Além dos objetivos específicos, tais como: caracterizar o panorama atual de expansão e distribuição dos cursos de Psicologia do Brasil; identificar quais fatores das políticas de democratização reverberaram na formação em Psicologia. Para isso foi realizada uma investigação por meio de informações de domínio público sobre o ensino superior localizadas em banco de dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coletando informações em microdados de bancos como o e-MEC, Censo da Educação Superior e ENADE. Os principais resultados mostram que os cursos de Psicologia se distribuem geograficamente de forma heterogênea nas regiões brasileiras, e que o perfil dos estudantes tem demonstrado mudanças concernentes às questões étnicas, ao número de alunos beneficiados por bolsas e financiamentos, além do predomínio do curso noturno, o que pode fazer supor que o curso de Psicologia seja composto majoritariamente por estudantes-trabalhadores.

Palavras-chave: formação em psicologia; ensino superior; democratização.

Abstract

The higher education in Brazil carries a structure that privileges the interests of the bourgeoisie and excludes students from the working-class. In this way, the elitism that is a striking element in the Universities, has also characterized the Psychology Education throughout its history. Therefore, it is pertinent to ask: this segment of the population that has historically been excluded from access to higher education goes through the democratization policies to have more contact with Psychology Education? Have the democratization policies, of the last ten years, contributed to a possible "anti-elitism" of Psychology Education? Thus, this work aims to analyze the scenario of Psychology Education in Brazil, in the context of the democratization of Higher Education. And as specific objectives: characterize the current panorama of expansion and distribution of Psychology courses in Brazil; and identify which factors of the policies of democratization reverberated in the Psychology Education. For this, an investigation was carried out using public domain information located in a database of the Ministry of Education (MEC) and the National Institute of Educational Research *Anísio Teixeira* (INEP), collecting information in microdata from databases such as e-MEC, Census of Higher Education and *ENADE*. The main results show that Psychology courses are distributed geographically heterogeneously in the Brazilian regions. The profile of the students has shown changes concerning ethnic issues, about the number of students benefited by scholarships and financing, besides the predominance of the night course, which may lead us to assume that the Psychology course is composed mostly of student-workers.

Keywords: higher education; Psychology Education; democratization.

Carta ao leitor

*“Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar.
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão.
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar...”*
(Geraldo Vandré)

Início esse trabalho de Mestrado com “Disparada”, de Geraldo Vandré e Théo Barros, não só por ser uma canção que reflete a exploração do proletariado pela burguesia, ou mesmo, das boiadas pelos boiadeiros, mas, sobretudo, por ser uma música gestada em um período da nossa história em que a nação sofria um Golpe de Estado. Esses artistas, envolvidos no movimento estudantil, denunciavam a realidade social da sua época por meio de suas canções e poesias. Assim, essa pesquisa de Mestrado cujo título é “A formação em psicologia no contexto da democratização do ensino superior” teve sua inspiração há exatamente um ano, no fim do primeiro semestre de 2016, e foi desenvolvida na Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em um período de incertezas e retrocessos vividos no campo político, econômico e social do país.

O interesse por essa pesquisa está diretamente relacionado ao meu percurso de vida: não só pela história do menino que estudou a maior parte de sua vida em escolas públicas, no interior do Estado, e concluiu seu último curso de Ensino Superior na capital; mas também porque minha primeira formação, em Geografia, foi em uma Universidade pública, situada no interior do Estado do Rio Grande do Norte, na qual me inseri em atividades de pesquisa e extensão e exerci militância, através do Diretório Central dos Estudantes (DCE), por um Ensino Superior público, gratuito e de qualidade. Na construção desse curso, do qual fui aluno da primeira turma, participei da primeira reformulação do seu projeto pedagógico e contribuí

como discente na discussão de uma formação em Geografia que caminhasse em sintonia com as demandas sociais que atravessavam a realidade dos estudantes no semiárido nordestino.

Mais tarde, na condição de aluno beneficiado por bolsa, ingressei no curso de Psicologia, o que me levou a morar na capital do Estado e a experimentar um modelo de formação focado no ensino, que deixava de lado a pesquisa e a extensão. Essa instituição se incorporou a um aglomerado de empresas cuja matriz se localiza nos Estados Unidos, o que me fez experimentar uma lógica de formação voltada para o livre mercado e inserida no contexto da privatização, financeirização e internacionalização do Ensino Superior.

Durante minha graduação em Psicologia, mesmo com um modelo de formação voltado ao ensino, sempre enveredei no caminho do debate sobre como o campo das políticas públicas permeava a formação do psicólogo, tendo em vista a considerável ampliação e implementação dessas políticas na última década, os campos de atuação e demandas oriundas dos profissionais da Psicologia nessas redes públicas. Durante esse processo, fiz uma especialização em Docência no Ensino Superior e, no trabalho de conclusão, ficaram impressas as minhas inquietações no sentido de como as questões relacionadas às políticas públicas de saúde estavam atravessadas na/pela formação em Psicologia, o que me fez deparar com uma reprodução do modelo hegemônico, fragmentado, fincado no profissional liberal.

Nesse sentido, o ingresso no Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação (GPM&E), que tradicionalmente tem trabalhado com as temáticas acerca da formação em Psicologia e as Políticas Públicas, me fez ampliar o horizonte de análises em que o Ensino Superior é estudado no Brasil. Esse grupo de pesquisa contribuiu na estruturação desse trabalho, através das suas produções publicadas e das discussões em equipe, ao longo do ano de 2016. Ainda, no decorrer desse ano, me tornei professor e coordenador de um curso de Psicologia numa instituição no interior do Rio Grande do Norte, o que consolidou a realização de um sonho e

me colocou diante do desafio e da concretude de vivenciar a práxis do que mais estudei ao longo da minha vida acadêmica: a formação do Psicólogo.

Assim, diante da inquietação e da necessidade de compreender o atual cenário da formação em Psicologia no contexto de expansão do Ensino Superior, bem como do desejo de entender como a implementação das políticas de democratização do acesso atravessaram a graduação em Psicologia, historicamente elitizada, suscitaram-me algumas questões: essa parcela da população que foi historicamente excluída do acesso ao Ensino Superior passa, por meio das políticas de democratização, a ter contato com a formação em Psicologia? Em outras palavras, as políticas de democratização dos últimos dez anos contribuíram para uma possível “deselitização” da formação em Psicologia?

Dessa forma, é imprescindível ressaltar que durante o primeiro ano do desenvolvimento do trabalho houve mudanças em sua estrutura, tanto nos objetivos como no método. Em decorrência da mudança de orientação no Mestrado e do tempo necessário para o amadurecimento de um novo problema de pesquisa, o desenho metodológico, assim como os objetivos dessa dissertação foram reestruturados e redefinidos no segundo semestre de 2016.

Vale salientar que tais mudanças trouxeram consigo um novo olhar sobre esse objeto de pesquisa. A mudança na perspectiva epistemológica foi um importante e significativo para clarear as lentes de contato que enxergavam esse objeto e o modo de escrever e discutir sobre ele.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro, denominado de Fundamentação Teórica, apresenta duas partes: uma relacionada ao projeto de Ensino Superior edificado no Brasil, em que foram abordados os aspectos históricos dessa política; a perspectiva de desmonte do sistema educacional atravessada pela lógica neoliberal e uma seção sobre as políticas de democratização do Ensino Superior. A segunda parte trata dos rebatimentos dessas políticas na formação graduada em Psicologia.

No segundo capítulo, são apresentados os objetivos e o percurso metodológico adotado no trabalho, juntamente a uma caracterização dos portais e bancos de dados que embasaram essa pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado “O processo de democratização da formação em Psicologia no Brasil”, consiste nos resultados da pesquisa e análise dos dados. Nessa parte, é apresentada uma breve caracterização da amostra, o que resultou no perfil socioeconômico dos estudantes de Psicologia. Além disso, os resultados são apresentados a partir das principais categorias, ou fatores de democratização, que emergiram da literatura e serviram de estrutura para a organização dos dados.

Por último, as Considerações Finais, a seção do trabalho que provoca a retomada das questões de partida da pesquisa e os principais dados apresentados. Além disso, é realizada uma breve análise do panorama atual em que está atravessada a formação em Psicologia e algumas indagações frente a essa realidade.

Fábio Henrique Almeida Dantas

Introdução

O Ensino Superior no Brasil, ao longo da sua história, carrega consigo uma estrutura que privilegia os interesses da burguesia e exclui estudantes oriundos das classes trabalhadoras (Chauí, 2003). Nesse contexto, é importante compreender as contradições postas, atualmente, diante das políticas de educação atravessadas pela lógica neoliberal. E para entender o atual projeto de Ensino Superior no Brasil, sob o discurso da democratização do acesso, é preciso situá-lo em sua totalidade histórica e como fruto de um processo social complexo, amplo e permeado por interesses de diversas ordens, costurado pela lógica do sistema capitalista.

Assim, as desigualdades de acesso ao Ensino Superior ainda representam um problema a ser resolvido na maioria dos países da América Latina, uma das regiões mais agravadas pela desigualdade de acesso à educação do mundo. E, segundo Paula (2011), o Ensino Superior brasileiro estrutura-se como o mais privatizado e elitizado da América Latina. Nessa direção, os números demonstram que as IES públicas vêm apresentando um crescente aumento de estudantes com renda familiar mais elevada, ao mesmo tempo em que, cada vez menos, os estudantes trabalhadores, oriundos das classes populares, ingressam nesse sistema de ensino público. Isso significa que as condições socioeconômicas atreladas a questões geográficas, físicas e étnico-raciais são cada vez mais elementos que se relacionam com as condições de acesso e de permanência de estudantes em cursos superiores (Paula & Lamarra, 2011).

Dessa forma, o Brasil é um país continental e heterogêneo, com um amplo histórico de desigualdade e uma enorme assimetria social. Esses aspectos são reafirmados no âmbito educacional, uma vez que o acesso ao Ensino Superior, nesse país, tornou-se meritocrático e elitizado, apoiado num esquema seletivo, com número restrito de vagas, que deveriam ser

ocupadas por aqueles que obtivessem melhor desempenho em um teste. Tal processo infere a falaciosa igualdade de condição entre os candidatos e atribui à competência e empenho individual o ingresso na universidade, deixando de levar em conta uma série de discrepâncias que beneficiam um pequeno número de pessoas em detrimento da grande maioria (Corbucci, 2007).

Nesse sentido, ainda mantém-se um modelo de universidade elitizada no Brasil. A exemplo disso, tem-se a análise feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, cujos dados apresentam que 69% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos não estão estudando. Na amostra, do total de jovens que estão estudando, apenas 13% estão matriculados no Ensino Superior.

Tal cenário demonstra como o elitismo é um elemento marcante na história de nossa sociedade; e, nessa esteira, no Ensino Superior, a Psicologia, como ciência e profissão também foi atravessada e caracterizada como uma formação elitizada (Mello, 1975/2010; Yamamoto, 2012). Desde sua origem como profissão, no fim do século XIX, a Psicologia construiu uma trajetória de produção científica e de fortalecimento das suas técnicas profissionais, de maneira indissociável do desenvolvimento do capitalismo. Pode-se dizer que o contexto que permitiu o nascimento da ciência psicológica é o mesmo que coloca a ciência sob a tutela do capital. Nesse momento, a sociedade europeia vivenciava profundas transformações em sua estrutura econômica e social: mudanças na família, na propriedade privada e, sobretudo, no modo como as pessoas percebiam a si mesmas e o mundo à sua volta. O capitalismo desencadeava relações de poder que alimentavam a exploração do trabalho, dos recursos naturais, e esse encadeamento orientava também uma maneira peculiar de construção do conhecimento (Parker, 2014; Yamamoto, 1987).

Nesse contexto, a Psicologia apresenta-se como um saber necessário à manutenção da ordem social, mediante todas as transformações ocasionadas pela modernização do modo de produção capitalista. A Psicologia nascia como uma importante área do conhecimento tendo em vista a manutenção dessa ordem vigente, por meio do controle das subjetividades privadas. Por conseguinte, é admissível articular uma crítica à Psicologia enquanto área do conhecimento que estudava o comportamento e a maneira como se sente e se pensa a vida, contribuindo para o processo de adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista de exploração e subordinação. Diante disso, ocorre o que Parker (2014) chama de psicologização da vida social:

A Psicologia é um componente cada vez mais poderoso da ideologia, das ideias dominantes que endossa a exploração e que sabotam as lutas contra a opressão. Esta psicologia circula para além das universidades e das clínicas, e, atualmente, diversas versões da psicologia enquanto ideologia podem ser encontradas em quase toda a parte da sociedade capitalista. (Parker, 2014. p. 10)

Nessa direção, esses componentes ideológicos atravessam os cursos de Psicologia, cuja modelo de formação, no final do século XX, era majoritariamente representado por IES privadas. As mesmas eram responsáveis pela maioria dos psicólogos que concluíam o curso de graduação, ao passo em que o mercado já demonstrava dificuldades de absorver esses egressos. Tudo isso registra o fato de que a expansão e o acesso ao Ensino Superior fazem parte da agenda das políticas públicas desde a década de 1960, no setor público e privado, com foco na mercantilização do ensino, embora também seja fruto de lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade (Antunes, 2004).

Desde esse período, a educação superior estava associada à modernização do país e ao seu desenvolvimento social e econômico, atendendo às demandas crescentes do capital internacional presentes no país. Na década de 1980, o país passou por uma abertura democrática e, posteriormente, nos anos iniciais da década de 1990, o processo de expansão

do Ensino Superior se alinhou ao projeto neoliberal para esse nível de ensino, que tem o seu ápice no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O período foi marcado pelo avanço desordenado das IES privadas e da desqualificação do ensino ofertado por elas; esse fator está também relacionado à falta de investimentos em pesquisas e aos baixos salários pagos aos docentes (Cunha, 2003).

Mais tarde, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), o Ensino Superior se efetivou como um sistema de massa com a força das políticas de expansão (Gomes & Moraes, 2012). Nesse período, foram implementadas políticas que almejavam incluir e ampliar o acesso das classes trabalhadoras e minoritárias que foram historicamente excluídas do acesso ao Ensino Superior. Entretanto, mesmo no contexto de ampliação das Universidades Federais, vários estudos apontam a predominância das instituições privadas em detrimento das públicas. Muitas delas são Faculdades ou Centros Universitários, organização acadêmica que, diferentemente das Universidades, são desobrigadas de enfatizar a pesquisa e extensão e estão focadas mais no ensino. Essa situação alerta para a qualidade e precarização do Ensino Superior no Brasil, concomitante ao incremento da lógica capitalista da produção de “consumidores de educação” (Paula & Lamarra, 2011).

Ao analisar o cenário do Ensino Superior, por meio do amplo debate sobre as universidades desde o seu surgimento até os dias atuais, pode-se dizer que a democratização do acesso e a expansão das IES são discussões distintas, embora esta última seja um dos fatores que caracteriza e contribui na implementação da primeira. Nesse sentido, é possível afirmar, didaticamente, que a expansão diz respeito à construção e interiorização de novas IES, à ampliação de vagas e ao aumento quantitativo no número de matrículas, o que já se configura em uma realidade brasileira, conforme Paula e Lamarra (2011). Contudo, expandir o Ensino Superior não é sinônimo de sua democratização (Dias, 2010). A democratização do Ensino Superior está diretamente relacionada ao acesso da população historicamente excluída

desse processo e, além disso, à programação de estratégias de permanência e qualidade de ensino para a classe popular. Ou seja, democratizar seria diminuir as desigualdades de acesso e permanência, levando em consideração as questões étnicas, sociais, econômicas, geográficas e de gênero.

Portanto, pode-se considerar que a expansão dos cursos de Psicologia é também reflexo dos incentivos dos programas de governo e financiamentos que sustentam a expansão e a reforma da rede pública no país. Da mesma forma, exerceu influência a ampliação das instituições privadas, refletindo a lógica do livre mercado e a privatização do Ensino Superior. Esse fenômeno atingiu os cursos de Psicologia, impactando em uma formação que, antes, era atributo dos centros urbanos e das capitais nacionais (Bastos, Gondim & Rodrigues, 2010).

Apesar da inegável expansão da rede pública federal e interiorização das IES no país, é visível o fortalecimento da privatização do Ensino Superior sob o discurso da democratização do acesso. Esse processo foi fortalecido pela ampliação do Programa de Financiamento Estudantil para cursos de graduação (FIES) e pela criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Dessa forma, tudo isso repercutiu na formação em Psicologia como aponta o trabalho de Yamamoto, Souza, Silva e Zanelli (2010), na apresentação de dados atualizados referentes à expansão dos cursos de Psicologia no Brasil. De acordo com os autores, os cursos de Psicologia estavam, em sua maioria, em IES privadas, representando 89,1% do total de instituições, número superior à proporção de IES privadas no sistema de ensino que equivalia a 83,1%.

Nesse contexto, há estudos clássicos publicados num período posterior à regulamentação da profissão, como o de Botomé, no ano de 1979, que questionava o papel da Psicologia na sociedade ao perguntar a quem a Psicologia serve. Esse autor, ao pesquisar a maciça atuação dos psicólogos na clínica, também identificou que esses profissionais

atendiam de 5 a 15% da população brasileira que demandava os seus serviços e desconsiderava e/ou excluía as necessidades de atendimento psicológico de 85% da população (Botomé, 1979/2010).

Por sua vez, Mello (1975/2010) também faz a crítica ao modelo de formação/atuação do Psicólogo e enfatiza a importância da Psicologia na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo em que também critica a direção da formação, a autora ainda considerou o atendimento psicológico como atividade elitista diante do contexto segregativo a qual se inseria, na década de 1960, assim como a sustentação de práticas voltadas para poucos, acríticas e conservadoras na profissão (Mello, 1975/2010).

Mais tarde, na década de 1980, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou uma pesquisa nacional sobre quem era o Psicólogo brasileiro (CFP, 1988). Alguns anos após a regulamentação da Psicologia como profissão e já diante da expansão do Ensino Superior ocorrida após a Reforma de 1968, a Psicologia ainda mantinha uma forte semelhança com o cenário apontado nos estudos de Mello, no ano de 1975 e Botomé, no ano de 1979.

Desse trabalho do CFP, constam três capítulos em que se questionaram vários aspectos da formação. Embora discutissem o caráter elitizado da Psicologia, não se questionava, especificamente, as condições de acesso dos estudantes aos cursos de Psicologia, ou qual era o perfil desses estudantes. Dessa mesma forma, os estudos do CFP apresentados, entre os anos de 1992 e 1994, trouxeram questões sobre a formação em Psicologia no Brasil, embora não enfatizassem e/ou problematizassem as condições de acesso dos estudantes, mesmo com o forte crescimento dos cursos de Psicologia no país.

No ano de 2011, foi publicado um estudo de Yamamoto, Falcão e Seixas (2011) que apresentava o perfil dos estudantes de Psicologia do Brasil. Esse trabalho retomou a tese da elitização na formação em Psicologia, fundamentado no banco de dados referente ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2006. Os autores utilizaram os dados

sociodemográficos dos estudantes e identificaram dois perfis de alunos, com trajetórias demarcadas do ponto de vista socioeconômico: um grupo de estudantes categorizado como elitizados, conforme as suas condições de vida, e outro grupo não elitizados (Yamamoto et al. 2011). Esse estudo, juntamente com a pesquisa “Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação” (Lisboa & Barbosa, 2009), em que os autores apresentam a distribuição geográfica dos cursos de Psicologia no Brasil, permite compreender o cenário da formação em Psicologia, no período da primeira fase da expansão do Ensino Superior nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Os trabalhos mencionados apresentam dados referentes aos anos de 2006 e 2007, cuja marca se efetivou exatamente pela expansão do Ensino Superior e pela implantação de políticas de democratização do acesso, com destaque para programas como o PROUNI e o FIES. No geral, vale considerar que uma maior parcela da população melhorou as suas condições de vida na última década, e a democratização do acesso ao Ensino Superior é também uma das consequências dessas questões, tendo em vista o considerável acesso da classe trabalhadora a esse nível de ensino.

Ainda por esse viés, é mister compreender o cenário da formação em Psicologia no contexto de expansão dos cursos de graduação, bem como de que modo a implementação das políticas de democratização do acesso atravessou a graduação em Psicologia nessa última década, numa tentativa contra-hegemônica de democratizar o acesso. Torna-se, então, pertinente questionar: essa parcela da população que foi historicamente excluída do acesso ao Ensino Superior passa, por meio das políticas de democratização, a terem contato com a formação em Psicologia? Em outras palavras, pode-se indagar: as políticas de democratização dos últimos dez anos contribuíram para uma possível “deselitização” da formação em Psicologia?

Tais questionamentos tornam-se ainda mais importantes tendo em vista que a lógica de expansão do Ensino Superior no Brasil, brevemente descrita nesta seção, veste-se do discurso de democratização do acesso. Todavia, é imprescindível atentar que essa lógica expansionista, que acontece via privatização do ensino superior, fortalecida por programas que pretendem democratizar o acesso, acentuam a tendência da mercantilização¹ do ensino e do livre mercado, trazendo como consequência expressiva a desumanização e precarização nos processos de ensino.

¹ Há uma vasta discussão já consolidada na literatura que debate a crítica feita ao processo de mercantilização do ensino superior e a expansão quantitativa das IES no país. Além disso, há uma ampla produção sobre as estratégias de financeirização, oligopolização e internacionalização da educação superior brasileira (Carvalho, 2013; Chaves, 2010).

1. As Políticas de Ensino Superior no Brasil

1.1. O Projeto de Educação Superior brasileiro

A compreensão acerca das políticas educacionais e, de maneira específica, da educação superior, de que trata o presente trabalho, remete, obrigatoriamente, a uma reflexão sobre a herança das políticas públicas num país que vivenciou, em curtíssimo tempo, um processo de mudança de seu perfil na sociedade e na economia. Esse contexto, garantiu por um lado, um processo de industrialização aceleradíssimo e, por outro, grandes *déficits* no que tange ao desenvolvimento de políticas sociais. Trata-se de entender os dias de hoje a partir de uma narrativa que caracterize o Estado brasileiro, em seu desenvolvimento, possibilitando a construção de um projeto institucional de políticas de educação superior, no Brasil.

No fim do século XIX e início do século XX, já se anunciava o contexto de modernização do país. Nessa intenção, a universidade como instituição moderna surgiu no Brasil mediante a reivindicação por uma formação científica, literária e profissionalizante para os filhos das elites burguesas. Entretanto, desde o período colonial, as elites já procuravam a formação graduada na Europa, tendo em vista não haver, na época, justificativas para abertura dessas instituições no Brasil (Fávero, 2006; Seixas, 2014).

Embora esse processo tenha ganhado força com a chegada da família real, por um determinado período manteve-se a criação de escolas isoladas e cursos específicos. Durante o Império, o desenvolvimento do Ensino Superior ocorreu de forma gradativa e, dessa maneira, os cursos que existiam seguiam formando profissionais liberais como advogados, engenheiros e médicos que, por sua vez, atendiam às demandas do governo e das elites locais (Diniz-Pereira, 2011).

As instituições de ensino superior no Brasil foram moldadas a partir das concepções e modelos de Ensino Superior oriundos da Europa no século XIX. O modelo francês napoleônico, reconhecido por uma concepção da educação profissionalizante, reprodutora de um saber especializado, fragmentado, pragmático e que destituía o ensino da pesquisa científica, serviu como referência para inúmeros cursos de nível superior. De acordo com Paula (2011), esse modelo de ensino fundamentou a formação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) na primeira metade do século XX. Por outro lado, nesse mesmo período, a Universidade de São Paulo (USP) funda-se atravessada nas características do modelo de ensino alemão: esse tem sua centralidade nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que investem em uma formação humanista, não pragmática, vinculando o ensino à pesquisa científica e prezando pela autonomia da instituição.

Na esteira desse processo, as primeiras décadas de existência de universidades no Brasil foram marcados pelo rápido crescimento do número de matrículas, que estavam relacionados tanto ao desenvolvimento tardio das universidades no país, como ao surgimento e ampliação das universidades modernas. De acordo com Martins (2009), entre 1945 e 1965 houve um aumento de 21 mil para 182 mil estudantes no Ensino Superior. Esse desenvolvimento ocorria predominantemente no ensino público, mas também existia um ensino superior privado, dirigido principalmente por instituições católicas, contando com o apoio do governo.

Uma vez institucionalizada, no século XX, a universidade brasileira, sob o discurso do desenvolvimento da nação, mantém ao longo de sua trajetória a característica elitista em seu modo de fazer e de pensar a educação, servindo a uma classe social específica e desconsiderando o acesso dos segmentos populacionais marginalizados (Fávero, 2006; Sguissardi & Silva, 2001). Tal caráter elitista das Instituições de Ensino Superior (IES) foi bastante questionado na década de 1960, por iniciativas como do movimento estudantil, com

destaque para a União Nacional dos Estudantes (UNE). Além disso, de acordo com Fávero (1995), o teor denunciativo e as propostas de combate ao caráter elitista e arcaico das IES estavam presentes na pauta e nas discussões pela Reforma Universitária de 1968.

Com o aumento do acesso, a demanda pelo Ensino Superior também se intensificou. Dessa maneira, no começo da década de 1960, articulações de pesquisadores, docentes e do movimento estudantil brasileiro demandaram a expansão e a modernização do ensino superior. Os movimentos por uma reforma universitária ganharam força, uma vez que foram incorporados às reformas de base que o presidente populista João Goulart (1961-1964) pretendia implantar.

O movimento estudantil, protagonizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), teve o importante papel de denunciar a elitização das instituições universitárias, que eram restritas a uma classe social e desligada da realidade e dos problemas da sociedade brasileira (Germano, 2011). A UNE realizou debates e seminários para pensar a reforma universitária, e mediante esses eventos, foram estabelecidas as demandas que representavam os estudantes. O primeiro seminário foi em 1961, na cidade de Salvador, e gerou o documento chamado Carta da Bahia, cujas diretrizes envolviam a extinção da cátedra vitalícia; a criação de institutos; o estabelecimento de uma remuneração justa e da carreira docente, por meio de cursos de pós-graduação; assistência estudantil, entre outros (Germano, 2011). No ano seguinte, foi realizado outro seminário, dessa vez em Curitiba, sendo emitido a Carta do Paraná. As diretrizes desse encontro reforçaram as anteriores.

Como indica Germano (2011), as demandas produzidas pelos estudantes coincidiam com as demandas de modernização reivindicadas por outros setores, que exigiam a autonomia universitária, a participação estudantil nos órgãos colegiados e uma melhor formação profissional (Vieira, 2010). Além dessas demandas práticas, a UNE também assumia uma postura de enfrentamento às ideias da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 4.024),

de 1961, pois entendia que era fundamentada em concepções liberais e que contribuía para a manutenção da estrutura brasileira elitista e antidemocrática (Pelegrini, 1998).

Em 1964, o Brasil sofre um golpe de Estado concretizado pela força militar e amplamente apoiado, inclusive financeiramente, por civis representantes da burguesia nacional. Sob um discurso desenvolvimentista, o país começa a expandir indústrias, empresas, e também as instituições de Ensino Superior. Nesse ínterim, deu-se início à tentativa de solucionar a demanda reprimida que existia, relacionada ao número de vagas nas Universidades Públicas, por meio da expansão da rede privada. A justificativa era a de que as IES públicas não tinham condições de atender suficientemente à população. Há, portanto, um crescimento das IES públicas e privadas, embora com ênfase na privatização, reforçando o caráter elitista e conservando o sistema educacional como um dos fatores de desigualdade social (Antunes, 2004; Sampaio, 2000).

Assim, a reforma universitária foi integrada ao discurso de modernização do país e utilizada para atender às demandas que se fortaleciam, por exemplo, por meio da geração de “excedentes” dos exames vestibulares. Quadros como esse, além da demanda pelo acesso e questões internas à universidade, engendraram políticas para mudanças estruturais nas instituições e para a expansão que, por sua vez, apontou para a privatização do Ensino Superior que se reproduz até os dias atuais.

A versão final do documento que estabelecia a Reforma Universitária, de 1968, integrou muitas das diretrizes debatidas pelos setores que discutiam a reforma. Entretanto, a lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, é aprovada num contexto de golpe de Estado e levada a cabo visando uma modernização, baseada em uma política de repressão ao movimento estudantil e aos demais que ousassem pensar diferentemente do que era defendido pelo regime.

Nesse período, segundo Antunes (2004), a expansão do Ensino Superior, de forma não diferente de algumas realidades e contextos atuais, ampliava-se de modo desenfreado, sem um questionamento relacionado à qualidade da educação. E, dessa forma, se fortalecia um modelo de educação mercadológica, expressado, dentre outras coisas, pelo aumento da rede privada de ensino superior. Por outro lado, a Reforma Universitária dava um salto qualitativo no universo acadêmico ao instituir diretrizes que estimulavam a associação necessária do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Ao propor recomendações para o Ensino Superior, o governo tomou como principal medida subsidiar assessorias que desenvolvessem estudos em torno dos quais a reforma amparou-se ideologicamente. As principais ideias em torno da reforma foram advindas dos relatórios Atcon (1966); relatório Meira Mattos (1969) e relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) (1969). Segundo Germano (2011), o relatório Atcon tinha duas linhas claras de ação: disciplinar e racionalizar a universidade. A primeira linha deu vazão a repressões violentas a quaisquer ideias divergentes do governo, levando à prisão de docentes e discentes, violência física e aposentadorias compulsórias. A racionalização partia do pressuposto de que os recursos do país para a educação eram escassos e, portanto, era necessário adotar medidas que atendessem às demandas, sem maiores gastos. A tônica do relatório Meira Mattos era relacionar o Ensino Superior à uma questão de “segurança nacional”, portanto reforçando as ações truculentas dos militares. Quanto ao relatório da EAPES, convergiu com as ideias de racionalização presentes no relatório Atcon.

De acordo com Martins (2009), os três relatórios convergiam para a ideia de que o Ensino Superior tinha problemas práticos que precisavam ser resolvidos, de forma que o desenvolvimento da universidade implicasse no desenvolvimento do país. Assim, deu-se início a políticas de expansão desse nível de ensino, de forma que essa política se efetuassem a baixos custos para o Estado.

Para tanto, havia uma recomendação de que o Estado teria que incentivar a criação de universidades privadas, prestando auxílio financeiro para que essas instituições reservassem vagas para estudantes carentes (Germano, 2011). Tal política permanece sendo defendida como um complemento ao Ensino Superior público (Martins, 2009).

Houve, por outro lado, o incentivo à produção de conhecimento local e se desenvolveu um sistema de pós-graduação, criando mais bolsas de Iniciação Científica (IC), mestrado e doutorado. A ideia era promover uma estrutura organizacional capaz de garantir ensino e pesquisa (Vieira, 2010).

Portanto, a reforma executada no governo autocrata casava estratégias de desenvolvimento e produtividade com o aumento do número de vagas no Ensino Superior público e privado, mas principalmente pela criação e fortalecimento de instituições privadas. Tudo isso sob o discurso de expansão, desenvolvimento do país e também de democratização do Ensino Superior.

1.1.1. Perspectivas do sistema educacional brasileiro

O sistema educacional está diretamente vinculado aos ditames do sistema capitalista em voga, e como tal, reproduz seus modelos. Por conseguinte, apresenta-se como mantenedor das desigualdades sociais, de modo que esse cenário é sustentado pelo atravessamento das políticas neoliberais nos setores de educação pública e privada (Guzzo & Euzébios, 2005).

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra Mundial e foi uma resposta teórica e política enérgica contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. No Brasil, essa estratégia econômica se fez presente a partir da década de 1980, conhecida como década perdida, do ponto de vista econômico. Nessa década, tem-se o aprofundamento das dificuldades de formulação de políticas econômicas de impacto nos

investimentos e na redistribuição de renda; e os efeitos dessa crise, conforme Behring e Boschetti (2007), foram muitos: crise dos serviços sociais públicos num contexto de aumento da demanda em contraposição à não expansão dos direitos; desemprego; agudização da informalidade da economia; favorecimento da produção para exportação em detrimento das necessidades internas. Em síntese, a década de 1980 terminou com uma situação que se avizinhava à hiperinflação, e na entrada dos anos de 1990, tem-se um país derruído pela crise do capital e do Estado.

Após a reforma educacional gerida pelos governos neoliberais brasileiros, nos primeiros anos da década de 1990, há, de acordo com Chauí (2003), uma organização social de ensino ao invés da desejável instituição social. A autora explica que uma organização aceita seu lugar na divisão social e política e busca apenas gerir seu espaço de modo a vencer seus concorrentes, enquanto que uma instituição social pode perceber as contradições da lógica da divisão social posta através do sistema capitalista. A universidade, na condição de instituição berço da produção de conhecimento, mostra seu caráter formativo e ao mesmo tempo, controlada pelo Capital, seu papel de celeiro de conhecimento para a apropriação privada (Chauí, 2003). O conhecimento passa a ser moldado de acordo com os interesses da iniciativa privada, servindo à lógica do livre mercado que financia grande parte dos estudos e pesquisas na academia (Chauí, 2003, p. 8).

A partir desse contexto, o discurso da privatização foi ganhando força, como suposta forma de superação dos problemas decorrentes da crise econômica, e o neoliberalismo foi uma estratégia econômica para conter os gastos públicos em meio à situação de endividamento do país, especialmente o endividamento externo. Seguindo a análise de Behring e Boschetti (2007), “[...] nesse período mantém-se o caráter compensatório, seletivo, fragmentado e setorizado da política social brasileira”. Desse modo, essas estratégias promoveram uma desconfiguração dos padrões universalistas e redistributivos de proteção

sociais, reduzindo direitos sociais sob argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais, a depender das correlações de forças entre classes sociais e os segmentos de classe.

Nesse sentido, a concepção neoliberal, que resultou na eliminação de direitos sociais conquistados há décadas pela sociedade, baseava-se em um discurso que se justificava na ideia de que a responsabilidade da crise era do próprio Estado, possuidor de um setor público oneroso, ineficiente e improdutivo (Paula & Cardoso, 2011).

Entretanto, o projeto neoliberal no Brasil ocorreu de forma gradativa e, de certa maneira tardia, quando comparado a outros países da América Latina. Após a renúncia de Collor (1992), o neoliberalismo desenvolveu-se processualmente e mais explicitamente no Brasil que figurou no governo de Itamar Franco. Mais tarde, o governo FHC se propôs a superar a era de Getúlio Vargas no sentido de ultrapassar o discurso do assistencialismo pelo discurso da modernidade e do desenvolvimento. Tudo isso teve como consequência a ascensão do império do mercado e a redução do controle do Estado sob a economia do país; assim como a abertura do mercado interno; a redução de direitos trabalhistas; a precarização das relações de trabalho e a privatização de grandes instituições públicas e submissão da política externa às orientações dos Estados Unidos (Sader, 2013).

Tais iniciativas mantiveram a estabilidade econômica por um período de tempo, mas após as crises do capital, à época, a economia brasileira entrou em recessão. E dessa forma, o projeto que afirmava pretensiosamente estabilizar a economia fracassou. O Estado foi submetido ao domínio do capital financeiro e as relações de trabalho seguiram no percurso da informalidade e da precarização, o que tornou abismal as desigualdades sociais nesse país (Sader, 2013).

As universidades públicas brasileiras passaram por profundas transformações em suas políticas e configurações durante o governo FHC. Essas instituições sofreram metamorfoses

no contexto de reforma do Estado e de programas e projetos que durante aqueles oito anos atravessaram e fundamentaram o Ensino Superior sob os princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação. O pensamento embrionário era formular um sistema de ensino diferente do efetivado na reforma universitária, de 1968, que já anunciava o propósito de uma Universidade sob a égide do tripé constituído de ensino, pesquisa e extensão (Gomes, Oliveira, & Dourado, 2011).

Segundo Gomes et al. (2011),

O princípio flexibilidade serviu de base para um amplo processo de diversificação e diferenciação dos formatos institucionais – universidades e outros tipos de instituições (centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores de educação) – e da oferta de novos cursos, considerados de nível superior, destacando-se os cursos sequenciais, os cursos tecnológicos de educação profissional e os mestrados profissionalizantes. Além disso, é preciso registrar o processo denominado de flexibilização das diretrizes curriculares de graduação, iniciado em 1997, e a ênfase nas IES como agências de certificação de competências e aprendizagens obtidas fora do espaço das instituições educativas responsáveis pela educação escolar. (p. 154)

Desde então, nesse governo, a educação superior sofreu forte influência mercadológica, ou seja, o mercado ditava o ritmo no qual a educação deveria ou não ser expandida e também a forma como deveria ser feita essa ampliação das IES. Esse formato presenteava os grandes empresários que investiam no Ensino Superior a orientarem os rumos que o Estado conduziria suas políticas. A competitividade no mercado de Ensino Superior moldou o modelo de educação brasileira como um produto de consumo, transformando as pessoas em consumidores de educação, sobretudo entrelaçada à ideologia capitalista de que a qualificação por meio do Ensino Superior seria condição inerente à ascensão social. Essa lógica mercantil adicionada às políticas do governo apresentou, como consequência, a criação de novas instituições e cursos, com destaque para instituições privadas e redução de gastos nas IES públicas (Gomes et al., 2011).

Desse modo, o sucesso da proposta de flexibilidade e competitividade no mercado culminou com a criação do sistema de avaliação das IES. Assim, por exemplo, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “provão”, era um método que permitia a comparação de resultados entre as IES, o que reformulava o papel do Estado no que diz respeito ao estímulo dado à iniciativa privada de criação de novas instituições e cursos, bem como a fiscalização destes. Todas essas alterações no cenário da reforma do Estado, constituídas no plano Bresser-Pereira (1998), durante o governo FHC, tiveram forte influência na reestruturação das políticas de Ensino Superior, que ficou marcada pela privatização, pelo aumento das crises e sucateamento das IES públicas, com destaque para as universidades federais.

Diante do exposto, vale considerar que as políticas adotadas na educação superior sofrem diretamente os impactos das mudanças econômicas e sociais tendo em vista, também, a concepção de educação que perpassa o Ensino Superior: ainda voltada para formação mercadológica, o que significa que os cursos de graduação formam profissionais para o mercado de trabalho, muitas vezes de forma técnica e acrítica. Logo, as demandas oriundas da lógica da flexibilização da economia têm consequências no posicionamento das universidades conforme a visão do Estado.

Nesse sentido, faz-se mister analisar que as políticas de Ensino Superior se efetivam em sintonia com as orientações do Banco Mundial e dos organismos multilaterais de financiamento. Esses organismos internacionais (Banco Mundial, Agência das Organizações das Nações Unidas e o Banco Interamericano de Desenvolvimento) estão diretamente ligados à elaboração de políticas públicas internacionais que têm a sua implementação no contexto brasileiro a partir das políticas de educação. Na posição de agentes participantes da elaboração dessas políticas, esses organismos ditam regras, orientações, recomendações a serem efetivadas pelos países. Todo esse cenário está diretamente ligado ao contexto

econômico e financeiro mundial cujo foco é almejar a liberalização financeira, a desregulamentação dos mercados e a privatização de estatais. Tudo isso define o caráter das políticas públicas em países periféricos, disseminando e consolidando a lógica neoliberal nesses contextos. Ou seja, o Banco Mundial visa adequar o Ensino Superior à lógica do livre mercado; assim, o organismo analisa e avalia a educação superior com a lente burguesa na tentativa de corrigir os problemas educacionais das nações (Dias, 2003; Silva, 2000).

Desde a década de 1990, o Banco Mundial mantém forte influência nas políticas públicas brasileiras.¹ A grande proposta desses documentos que influenciaram as reformas educacionais brasileiras desde 1990 até as do início dos anos 2000, é que a educação superior deve se tornar flexível, diversificada e com foco na contenção dos gastos públicos. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como mercadoria, e o mercado brasileiro como amplo e aquecido para os investimentos no ensino superior (Silva, 2000).

Contudo, vale acrescentar que em torno de 1995, com o programa de estabilização da moeda, o Plano Real, de 1994, ocorreu um forte debate sobre a implantação de políticas efetivas de expansão do Ensino Superior. É nesse período, que ocorre a ampliação da privatização do Ensino Superior: a Taxa do Crescimento de Matrícula ultrapassou a faixa de 9,0%, quando há 15 anos mantinha-se na faixa de 8% (Gomes & Moraes, 2012).

Kuenzer (2005) demonstra que a pretensa democratização de acesso ao ensino, em especial ao Ensino Superior, seguindo a lógica neoliberal, produz a falsa inclusão educacional no sentido de que as pessoas passam a ter diplomas e certificados que atestam um conhecimento que interessa no limite da exploração de sua força de trabalho. Isso é percebido no mercado de trabalho, quando o trabalhador capacitado em cursos apressados não preenche as exigências do Capital, que requer um trabalhador em formação permanente de

¹ Para aprofundar a discussão sobre a questão dos organismos multilaterais, sugere-se a leitura de Baptiste (2015).

especialização de competências e conhecimentos. Silva (2009) fala sobre as exigências do mercado com a Educação:

O entendimento de que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho é a expressão da necessidade de ajuste ao número cada vez menor de empregos disponíveis, dadas as modificações introduzidas pela inovação tecnológica nos diferentes setores da economia, além das disputas pelo capital internacional globalizado. Contudo, tais ajustes não são garantias de emprego. (Silva, 2009, p. 94)

Essa mercantilização do ensino que propicia qualidade duvidosa na oferta de muitos cursos exprime o discurso neoliberal, o qual ataca o papel do Estado como responsável em garantir o direito à Educação. Para Gomes e Moraes (2012), o modo de expansão promovido pelo governo FHC identifica uma transição do ensino superior como um “sistema de elite” para um “sistema de massa”. Esses autores se articulam na perspectiva teórica de Trow (2005), na discussão de que Ensino Superior é constituído por três fases de evolução nas sociedades avançadas: o sistema de elite, o sistema de massa e o sistema universal.

Nesse sentido, esses autores realizaram uma avaliação, por meio de dados extraídos do Censo da Educação Superior e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e firmam a tese de que o Brasil tem passado do sistema elitista para o denominado sistema de massa. O início dessa transição caracterizou-se com o aumento crescente da privatização do ensino superior no governo FHC, mas se consolidou com a implementação das políticas de democratização do acesso no governo de Lula da Silva. Portanto, de acordo com Gomes e Moraes (2012):

Considerando-se a relação entre população de 18 a 24 anos e matrícula bruta, o sistema de ES pode ser caracterizado como “sistema de elite” até por volta de 2002, porque, durante o período compreendido entre 1980 e 2002, a população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%. E somente em 2003 que o volume de matrículas atinge a casa dos 16%. E, portanto, segundo a terminologia de Trow, a partir desse período que se ultrapassa a linha divisória imaginária que marca a transição do “sistema de elite” para o “sistema de massa”, quando o volume de matrícula alcança, em número absoluto, em 2003, o total de 3.887.022, o que

representa quase três vezes o número de matrículas registradas em 1980. (Gomes & Moraes, 2012, p. 180)

Dessa forma, o Ensino Superior se efetivou como um sistema de massa com a força das políticas de expansão e democratização do acesso durante o governo Lula (Gomes & Moraes, 2012). Nesse período, foram implementadas políticas que almejavam incluir e ampliar o acesso das classes trabalhadoras e minoritárias, que foram historicamente excluídas do acesso ao Ensino Superior (Paula & Lamarra, 2011).

A crítica a esse processo é que a passagem para o sistema de massas se efetiva em uma de suas principais vias pela privatização do Ensino Superior, iniciada de modo muito forte no governo FHC. No entanto, o conceito de sistema de massas não pode ser confundido apenas com a mercantilização do ensino, tendo em vista que há inúmeras outras características que sustentam o referido sistema de massas, e não somente o fator de privatização (Gomes & Moraes, 2012).

A democratização do Ensino Superior é tema presente em tempos de governos neoliberais, assim como a discussão sobre igualdade e equidade de acesso. Silva (2009) aponta que o neoliberalismo fala em igualdade de oportunidades, o que prejudica os que não estão nas mesmas condições de disputa, recaindo nos ombros do indivíduo o fracasso e sucesso de suas “escolhas”. Esse discurso privilegia a meritocracia e esconde a necessidade de equidade de acesso e permanência, a partir de políticas sociais diferenciadas para corrigir os desníveis sociais que impedem as pessoas de acessarem igualmente a seus direitos.

Esse modo de executar a política pública de Educação dos governos brasileiros, nas décadas finais do século XX, é um exemplo de exclusão social educacional de classes sociais baixas, que não alcançam condições de avançar no ensino fundamental e médio até chegar em igualdade de disputa educacional com a classe mais rica (Chauí, 2003). Essa exclusão

educacional apontada por Chauí reflete a desigualdade social estrutural do país e traz a necessidade da discussão da democratização do ensino.

Como forma de abrir o acesso ao Ensino Superior a toda a sociedade e proporcionar o acesso da classe trabalhadora, foi instituído, ainda nos governos neoliberais do fim do século XX, a política de massificação do ensino, introduzindo programas como o PROUNI e REUNI, em consonância com as exigências do mercado (Silva, 2009).

1.1.2. O discurso da democratização no projeto de ensino superior brasileiro

A análise da estrutura política brasileira indica que, entre os últimos governos, existiram relações de rupturas e, ao mesmo tempo, de continuidade de políticas para a educação (Yamamoto & Oliveira, 2010). Assim, como já foi discutido, após o período ditatorial, e diante da redemocratização brasileira, o país foi marcado por uma forte instabilidade política e econômica que projetava seus reflexos no campo educacional. Posteriormente, o governo Fernando Henrique Cardoso assumiu a promessa de organizar o país economicamente, conforme os ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI) e de outros organismos internacionais em sua visão predominantemente neoliberal.

Nessa direção, ao assumir o governo brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) herdou uma gama de modificações e políticas que tiveram sua gênese na reforma educacional de Fernando Henrique Cardoso. A proposta educacional, já no início do governo petista, se empenhou em debater a função social da universidade pública e sua relação com o desenvolvimento da nação (Gomes et al., 2011).

Após a posse de Lula, em 2003, integraram-se ao governo forças que representavam parte da esquerda política no Brasil. O Estado se organizou para responder à demanda reprimida no Ensino Superior, através das Políticas de Educação com o discurso da expansão

e democratização do acesso. A intencionalidade do governo Lula, na sua proposta de governo denominada “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (Coligação Lula Presidente, 2002), era priorizar o Ensino Superior como um importante meio de desenvolvimento econômico, e para isso foram definidas 25 metas. Algumas delas nutriram e mantiveram a mesma lógica neoliberal do governo anterior no que diz respeito a investimentos na privatização do Ensino Superior e isenção de impostos dessas IES privadas.

De acordo com Dourado (2003), a expansão do Ensino Superior no governo Lula se configura como uma política pública democrático-popular e se efetiva nas políticas de financiamento e de avaliação que impulsionam o desenvolvimento do Ensino Superior. Assim, conforme o plano acima mencionado, previa 0,5% do PIB destinados à educação para os quatro primeiros anos, da mesma forma destinava 0,6% ao quinto ano, o que conseqüentemente pressupõe a garantia do financiamento da educação em todos os níveis de ensino. Por esse meio, o plano de governo pretendia garantir 30% da população, na faixa etária de 18 a 24 anos, o acesso ao Ensino Superior.

Embora esse documento produzisse em suas entrelinhas a lógica de um discurso neoliberal, nele também fica estabelecido um sentido de democratização do acesso e a proposta de inclusão social através do acesso de grupos sociais minoritários e estudantes de escolas públicas.

Durante o governo de Lula, o Brasil já conseguia, economicamente, ter anos seguidos de superávit primários, e a política do real conseguia tornar o país economicamente estável. Vale ressaltar também que a proposta política naquele momento era outra: o Partido dos Trabalhadores ascendeu ao poder com a promessa de democratizar e realizar mudanças na perspectiva de maior acesso dos segmentos populacionais marginalizados ao Ensino Superior, além de um ensino público, gratuito e de qualidade (Gomes et al., 2011).

Isso posto, é preciso situar a expansão do Ensino Superior nesses três marcos importantes que favorecem o desenvolvimento da educação superior, orientando as políticas educacionais e suas diretrizes governamentais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Todos esses documentos contribuíram imensamente ao que consideramos como avanços, mediante a expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior depois dos governos do Partido dos Trabalhadores (Melo, 2011).

O PDE, por exemplo, desde 2007 aponta para importantes metas relacionadas à expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior: a inclusão social promovida pela Educação, a ordenação territorial que facilita a chegada de Universidades aos recônditos do Brasil (interiorização), permitindo o desenvolvimento social e econômico das regiões contempladas com as Universidades (Melo, 2011). Todos esses marcos relacionados a legislações e documentos que orientam a Educação superior no país apontam, na atualidade, para uma agenda da expansão e democratização do Ensino Superior.

Essas estratégias de ampliação de participação dos estudantes de classes sociais marginalizadas no cenário universitário são criticadas por Zago e Martins (s.d.), que apontam serem insuficientes e paliativas as reformas educacionais e táticas para expansão das vagas no Ensino Superior, pois o problema central que atinge a sociedade, a desigualdade econômica, não é abordada, sendo apenas pequenas concessões neoliberais com o intuito de esmaecer a luta dos movimentos sociais.

Inicialmente no governo de FHC, houve a expansão do Ensino Superior a partir da iniciativa privada, e nos governos do PT, a continuidade desse crescimento universitário ancorado no desenvolvimento da Educação pública. Zago e Martins (s.d.) observam que mediante a divergência ideológica entre os governos petistas e dos partidos políticos adeptos do neoliberalismo, gerou-se uma expectativa de mudanças contrárias no tocante às políticas

sociais, com o rompimento da aplicação dos ditames neoliberais no planejamento e gestão da Educação, por exemplo. O que houve, porém, foi uma espécie de continuidade do fortalecimento da iniciativa privada na oferta de Ensino Superior, ao mesmo tempo em que investia-se no ensino público e ampliava o espaço do mundo universitário para acesso popular imediato.

Tais acepções remetem ao entendimento de que a democratização do Ensino Superior é o processo de ampliação do acesso à educação para todas as pessoas, garantindo-a enquanto direito civil, assegurado pela Constituição Federal de 1988. Para isso, são necessárias políticas públicas e estratégias que possibilitem o ingresso e a permanência de alunos no Ensino Superior, de modo que não haja perda na qualidade do ensino oferecido (Souza, 2007). De acordo com Sousa (1996):

Por democratização do ensino entendemos uma política que vise tornar o ensino, e especialmente o ensino superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais. Isto é, uma política de ensino que *tente* (grifo do autor) eliminar os obstáculos financeiros que se opõem à entrada dos jovens nos estabelecimentos de ensino superior, e retenha como critério de seleção, unicamente o exame das capacidades intelectuais e de trabalho do candidato. (Sousa, 1996, p. 248)

Além disso, segundo Dias (2010), o processo de democratização do Ensino Superior não pode ser caracterizado apenas pela expansão das IES, do aumento quantitativo de matrículas e da inclusão social. Esse processo deve ser estruturado mediante o olhar cuidadoso para a educação fundamental, com o objetivo de aumentar e qualificar o ensino médio brasileiro, da mesma forma que se deve investir na formação de docentes e da própria infraestrutura do sistema educacional. Ainda vale reiterar a necessidade de políticas de permanências, sobretudo, nas IES públicas, tendo em vista, que segundo o autor, o processo de democratização acontece pela via das Universidades públicas e não pelo avanço mercantil das IES privadas. Portanto, conforme Dias (2010), sem revestir a atenção necessária à

qualidade de ensino, fere-se o princípio da equidade e, conseqüentemente, não há diminuição das injustiças sociais construídas no universo do Ensino Superior.

Assim, no ano de 2001, foi divulgado o Plano Nacional de Educação, um documento com dez diretrizes que orientavam vinte metas e estratégias específicas de concretização da ampliação do acesso e garantias de condições de permanência educacional para toda a população, sem distinção de etnia ou classe social. Contudo, a medida visava também possibilitar o acesso aos grupos de pessoas menos privilegiadas. Entre essas pessoas, negros e pobres deveriam ser beneficiados e ter possibilidades equitativas de acesso ao Ensino Superior (UNESCO, 2001). Nesses termos, o processo de democratização acontece a partir da implementação de políticas públicas que possibilitassem condições equitativas e integrais de acesso ao Ensino Superior, apoiando-se no ideal de justiça social e garantia de igualdade de oportunidades.

É importante ressaltar que as condições materiais e a situação financeira estável, o esquema de herança familiar e o acúmulo de capital de uma pequena parcela da população colocam esse grupo em considerável situação de vantagem e ampliam o leque de oportunidades para essas pessoas. Conclui-se, então, que o fato de uma pessoa rica e uma pessoa pobre terem terminado o Ensino Médio e estarem inscritas para concorrer a uma vaga na universidade não as coloca, por si, em pé de igualdade (Corbucci, 2007).

Nesse sentido, a Lei de Cotas, implementada no ano de 2012, constitui um marco inaugural nas políticas públicas de democratização. As cotas sociais e raciais se destinavam à garantia de acesso a pessoas em situação de vulnerabilidade financeira e pessoas negras, pardas ou indígenas. Outro marco nessa direção consiste no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que visava ampliar a permanência de jovens nas universidades federais. Junto com o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que fornece bolsas de estudo, e com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão

das Universidades Federais – Reuni, que possibilitou a ampliação de Universidades Federais, aumento de vagas, flexibilização de currículos e combate à evasão, o programa de cotas e o PNAES configuram as principais medidas de democratização do Ensino Superior no Brasil (Tribunal de Contas da União, 2009).

A meta de expansão em dez anos foi cumprida, se não da maneira ideal, ao menos em grande medida. O aumento no número de vagas, a ampliação e interiorização do Ensino Superior, a reestruturação de grades curriculares, as cotas e políticas de financiamento, como o Financiamento Estudantil – FIES, asseguraram a inserção de uma camada ampla de brasileiros no Ensino Superior. É importante ressaltar que esse processo favoreceu milhões de brasileiros que, possivelmente, não teriam condições de cursar o Ensino Superior. No entanto, esse movimento não se dá sem alguns entraves e não deve ser isento de críticas. Em poucos anos, estabeleceu-se a contradição da educação como bem público-social e como mercadoria, uma vez que as políticas de democratização, entendidas como aumento de vagas, possibilitaram o crescimento de faculdades e universidades particulares, gerando um movimento semelhante ao que aconteceu com a saúde no Brasil, durante as décadas de 1970 e 1980, ou seja, o investimento a fundo perdido de dinheiro público em instituições privadas.

Com a meta estabelecida de proporcionar o acesso ao Ensino Superior, ampliou-se a margem de possibilidades de atuação da educação privada. Dessa forma, questiona-se: inicialmente, no que consistem as políticas públicas de democratização? Além das ações focadas no aumento de matrículas (públicas ou privadas), quais foram as medidas de ampliação também do ensino básico e médio? O que foi feito para a ampliação e qualificação de docentes? Como se configura o papel do Estado enquanto provedor do direito à educação?

O pressuposto de que se o aluno que conseguiu chegar ao Ensino Superior encontra-se apto ao mercado de trabalho e terá oportunidades iguais a todos os outros que estão também cursando Ensino Superior, mas tiveram melhores condições financeiras e mais oportunidades,

não se sustenta. Essa perspectiva ignora os fundamentos de uma sociedade meritocrática e os regimentos neoliberais de governo, sob os quais o acesso ao Ensino Superior não é garantia de absorção pelo mercado de trabalho ou de igualdade de oportunidades.

O que se questiona nesse ponto é que tomar a democratização como acesso ao Ensino Superior sem, no entanto, investir na educação básica, no ensino médio, na infraestrutura, qualificação e valorização docente, sem garantir a permanência dos estudantes nos cursos e sem ampliar o compromisso do Estado, enquanto provedor da educação como um direito das pessoas, talvez não se configure como um processo totalmente democrático. Compreende-se que o processo democrático caminha, muitas vezes, na contramão do neoliberalismo, dos imperativos de governo que valorizam a economia de mercado em detrimento da vida das pessoas (Singer, 1998). Também pode-se pensar, a partir daí, na importância de um movimento amplo de mudança e democratização como formas de fazer frente aos desmandos da sociedade capitalista. Outrossim, entendemos que o democratizar a educação não acontece como um processo isolado, mas acompanhado de mudanças estruturais e sustentáveis na sociedade.

Entende-se que toda a discussão sobre o processo de democratização social é inerente a ampliação do ensino superior público. Dessa forma, dez universidades federais foram criadas desde 2005, um número significativo delas em cidades de pequeno e médio porte, promovendo uma interiorização do ensino, levando oportunidades e promovendo o desenvolvimento das cidades interioranas, reforçando, no entanto, a mercantilização da educação superior especialmente no que concerne ao avanço das IES privadas (Melo, 2011).

Não se pode desconsiderar, todavia, a existência do debate sobre qualidade de ensino em algumas das universidades privadas no Brasil. Há uma preocupação com um modelo de formação que reflete em currículos com suas propostas cada vez mais tecnicistas e que investem no ensino em detrimento da pesquisa e extensão. Faz-se mister ressaltar que uma

grande parte das instituições de ensino privado funciona como verdadeiras empresas e, portanto, os alunos muitas vezes são tratados como clientes ou consumidores, fazendo com que a relação de aprendizado seja igualada a uma compra de conhecimento (Paula, 2011).

Mediante a breve discussão sobre o conceito de democratização apresentado no escopo das políticas educacionais nesses últimos governos, serão apontados alguns aspectos, extraídos da literatura sobre o Ensino Superior, que caracterizam o processo de democratização. Essas características e/ou fatores de democratização não se apresentam no cotidiano das políticas de forma segregada, entretanto, nesse trabalho, serão apresentados alguns elementos que atravessam a formação em Psicologia nessas últimas décadas e, conseqüentemente, reverberam no perfil da Psicologia enquanto ciência e profissão. Para melhor compreensão, destacar-se, do ponto de vista didático, quatro fatores apresentados a seguir: 1) expansão e interiorização do ensino superior, 2) os programas de bolsas e financiamentos, 3) as políticas de ação afirmativas 4) e o ensino noturno.

a) Expansão e interiorização do ensino superior

As políticas de educação, articuladas às mudanças capitalistas, são construídas mediante a reforma do Estado, um projeto de Ensino Superior que é implementado, muitas vezes a partir dos princípios e diretrizes neoliberais. Como já foi discutido, então, essa lógica alimenta a expansão do Ensino Superior privado em detrimento do público. Nesse sentido, de acordo com Ristoff (2011), o Brasil já é um dos países com um dos sistemas de Ensino Superior mais privatizados do mundo.

Entretanto, o governo federal, nessa última década, ampliou o processo de expansão e interiorização do Ensino Superior com o fortalecimento de alguns programas no âmbito do ensino público e privado: a Universidade Aberta do Brasil (UAB); os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Gomes et al., 2011).

Aborda-se, inicialmente, o REUNI, em virtude de ser o principal programa de expansão e interiorização do ensino superior público no Brasil, embora não seja a intenção discutir minuciosamente a implementação desse programa, que foi implantado durante o governo Lula (2003-2011), por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse programa almeja, em seu formato, ampliar o acesso e a permanência dos alunos no Ensino Superior público; a construção de novos campos de universidades consolidadas; o aumento de vagas; o reestabelecimento da estrutura física e de recursos humanos presentes nas universidades; e a melhoria da qualidade nos cursos de graduação do ensino público. Além disso, contribuiu, sobretudo, com a interiorização de novas unidades e universidades no interior dos estados, construindo cursos localizados em cidades de pequeno e médio porte, contribuindo, ainda, com o crescimento regional nesses territórios em desenvolvimento.

O REUNI faz parte também do contexto de lutas e conquistas obtidas desde a Lei de Reforma Universitária. De acordo com o decreto, a implantação do programa depende da adesão da Universidade em questão, e caso a IES faça opção pela adesão, é necessário construir um plano de trabalho de acordo com as orientações do decreto, para depois submeter à proposta ao MEC. Essa aprovação acontece mediante uma avaliação da consistência das propostas, e, mediante a aprovação, são direcionadas as verbas necessárias para implementação do plano. Desde 2008 foi consolidado um pacto com metas a serem cumpridas pelas instituições que fazem adesão ao programa. O REUNI também tem como meta aumentar a taxa média de conclusão de cursos de graduação presenciais para 90% (Decreto nº 6.096, 2007).

Esse programa, que teve sua implementação de 2007 a 2012, por meio de três ciclos de expansão das Universidades Federais (UFs), teve seu diferencial no fato de se efetivar um plano de reestruturação das IES públicas federais tanto em suas estruturas físicas como no âmbito acadêmico-curricular, almejando promover a inclusão social. A partir dele, propostas inovadoras de cursos de graduação surgiram no país; a exemplo disso, registra-se os Bacharelados Interdisciplinares (BIs), que atenderam aos anseios da formação profissional mediante a lógica da sociedade capitalista atual (Silva, 2014).

O REUNI não só expandiu como reorganizou o sistema público federal de Ensino Superior por meio dos seus ciclos: o primeiro deles, de 2003 a 2006, objetivava diminuir as desigualdades regionais; o segundo, de 2007 a 2012, a reestruturação dessas IES; e a terceira, de 2008 a 2012, cujo período foi palco de propostas inovadoras e, a exemplo disso, tem-se a internacionalização do ensino por meio da integração das IES brasileiras com instituições de outros países. O outro exemplo são os BIs, cuja proposta tem sido efetivada, de acordo com Silva (2014), ofertando egressos que respondem à demanda do livre mercado, que tem requisitado, cada vez, mais o profissional eclético/multifacetado, o que, segundo o autor, tem deixado esquecer a qualidade desse processo ficando de lado o ensino, pesquisa e extensão. O que corrobora as considerações de Filardi (2014), ao ressaltar que o pano de fundo que o REUNI se efetiva é a inserção do Brasil no contexto da mundialização do capital.

Uma outra forma de expansão e interiorização que, recentemente, tem ganhado espaço no cenário nacional é a educação superior de ensino a distância, comumente conhecida pela sigla EAD. Também se veste no discurso do desenvolvimento, da modernidade, da democratização e da objetividade da educação virtual, cujo modelo tem se transformado numa forma relevante de expansão do Ensino Superior, mas numa lógica não diferente da expansão da educação enquanto mercadoria, aquecendo um mercado cada vez mais dinâmico no cenário nacional. Dessa maneira, o mercado se apropria da forma/modelo em que se configura

a EAD, acentuando a precarização dessa modalidade de política de expansão. A partir dela, vale destacar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o intuito de aumentar e interiorizar o cardápio de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, sob o discurso de redução da desigualdade da oferta de Ensino Superior (Paula, 2011). A UAB objetiva, por meio da educação a distância, facilitar o acesso à educação superior das populações excluídas historicamente do sistema educacional.

O sistema está amparado por cinco eixos fundamentais: a) a expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; b) o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; c) a avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; d) as contribuições para investigação em educação superior a distância no país; e e) o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (UAB, 2009)

A UAB tem se tornado referência de estrutura e de qualidade na modalidade de ensino a distância, desconstruindo preconceitos acerca da modalidade EAD. Esse modelo de universidade foi criado em 2005 e, desde então, se sustenta com a cooperação das IES públicas federais, juntamente com a participação dos estados e municípios. Dessa maneira, a UAB criou polos em todas as regiões brasileiras; mantém parceria com 74 IES públicas de Ensino Superior, distribuídas em 45 IES federais, 18 IES estaduais e 11 Institutos Federais de Educação Tecnológica (Carvalho, Scortegagna, & Spanhol, 2011).

Não obstante a isso, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), que inclui o curso de Psicologia no rol dos cursos ofertados na área da saúde, resolve, no artigo 1º da resolução 515, de 07 de outubro de 2016, opor-se à permissão para a implantação de cursos que tenham sua carga horária integralmente no modelo de ensino a distância na área da saúde, sob o

argumento do prejuízo na qualidade da formação e das possíveis e danosas consequências desse perfil de profissional de saúde à sociedade.

Porém, recentemente, o Governo Temer publicou o decreto presidencial nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional, normatizando/permitindo o ensino a distância desde a educação básica até a educação superior. Em oposição a esse decreto, assim como as medidas arbitrárias desse Governo, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) denunciou, por meio de uma “nota pública contra o esfacelamento da educação superior no Brasil”, esse decreto com a justificativa de que o documento está favorecendo os grandes empresários de ensino e a via mercantil da educação superior (ABEP, 2017). Além disso, esse formato está totalmente fundamentado na lógica neoliberal que isenta, cada vez mais, o Estado dos investimentos em Educação.

Nessa direção, outro efeito da privatização do Ensino Superior no Brasil é o movimento de internacionalização,² cuja tendência tem aumentado a visibilidade do Brasil no exterior, e com reflexos desses efeitos para o mercado financeiro internacional. Diante disso, as instituições privadas nacionais de Ensino Superior têm se incorporado a grandes grupos internacionais e estes, por sua vez, encontraram no Brasil um cenário favorável no que diz respeito à atenção do Estado mediante suas políticas de Educação e mercantilização do Ensino Superior. Esse movimento ganhou força nas Universidades privadas brasileiras e tem, à sua maneira, reverberado na interiorização do Ensino Superior (Mesquita & Castilho, 2014).

² O tema é bastante discutido no campo da educação superior na atualidade, sobretudo, nos trabalhos de Carvalho (2013) e o trabalho de Suely Ferreira (2010), cujo título é: A internacionalização da educação superior no contexto da mundialização do capital.

b) Os programas de bolsas e financiamentos

Há dois programas de governo que tiveram uma notória ampliação nas últimas décadas: FIES e PROUNI. Até os dias atuais, ambos são apontados na literatura do Ensino Superior como importantes estratégias que garantiram o acesso das classes minoritárias às universidades. Entretanto, esses programas beneficiam a expansão do Ensino Superior, pela via da privatização e fortalece a lógica da mercantilização do ensino e, conseqüentemente, dos consumidores de educação.

O primeiro desses programas é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado ainda no governo FHC, para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE). No governo Lula, ele assumiu uma nova configuração e foi gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse formato, podia-se pedir financiamento de até 100% da mensalidade em qualquer período do ano; ampliou-se o prazo e carência e o triplo do tempo da graduação para o pagamento das parcelas do financiamento. O FIES tem como objetivo a concessão de financiamentos a estudantes regularmente matriculados em IES privadas, que estejam conceituadas positivamente pelos processos de avaliação do MEC (FIES, 2012).

Esse programa beneficia estudantes que são matriculados em cursos não gratuitos em IES privadas. Para conseguirem o financiamento, a IES necessita estar com a nota da avaliação igual ou superior a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O programa criado no governo FHC passou por profundas transformações no ano de 2010, durante o governo Lula. Entre elas, é possível destacar a taxa de juros reduzida de 6,5% a.a. para 3,4% a.a.; o período de carência passou de seis para dezoito meses, contando um mês após a formação do estudante; o período de amortização passou a ser três vezes o

período de duração regular do curso mais doze meses, e as inscrições passaram a ser de fluxo contínuo, o que permitia ao candidato tentar a inscrição várias vezes no ano.

O FIES é considerado um importante programa no cenário da atual expansão e processo de democratização do Ensino Superior, permitindo que estudantes oriundos da classe trabalhadora financiem seus estudos em IES privadas. Essa lógica alimenta a ampliação da privatização do Ensino Superior. Segundo Vituri (2014), o FIES representa o sonho do acesso ao Ensino Superior e o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, o autor ressalta que esse programa permite que as IES privadas ocupem o lugar do desenvolvimento do Ensino Superior público que deveria ser estimulado pelo Estado.

Constata-se, pois, um redimensionamento no direito à educação superior pública, que garantiria inúmeras prerrogativas sociais, por uma educação mercadológica, produzindo consumidores de educação e, ao mesmo tempo, a promoção de um grande quantitativo de estudantes que acessam o Ensino Superior, colocando em xeque a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O efeito disso é o aumento significativo da margem de lucro das IES privadas, com a mensalidade garantida pelo governo federal e o endividamento dos estudantes que financiam seus estudos (Vituri, 2014).

Já o PROUNI, oferta bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes cuja renda *per capita* familiar seja inferior a três salários mínimos. A avaliação é feita através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e, em contrapartida, as universidades que aderem a essa política recebem o retorno por meio da isenção de seus impostos (Melo, 2011).

Nesse contexto, o PROUNI, estabelecido pela lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, ganhou os holofotes do país, tendo em vista a oferta de bolsas de 25%, 50% e 100% para cursos de graduação em IES Privadas. O público alvo desse programa são os estudantes oriundos de Escolas Públicas (que tenham estudado o ensino médio completo nas instituições públicas de ensino); ou em Instituições Privadas na condição de aluno bolsista; ser portador

de necessidades especiais; ou ser professor da rede pública de ensino, desde que almeje se formar em cursos de licenciatura. Mais tarde, esse programa passa por reformas e ampliam as condições de acesso mediante cotas para negros e indígenas (lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

Embora não ampare a dificuldade de permanência dos estudantes nos cursos, que por sua vez apresentam empecilhos financeiros, ou mesmo mediante as dificuldades acadêmicas oriundas da educação básica, o PROUNI é considerado um programa necessário à democratização do acesso, mesmo não garantido a permanência desses estudantes. Esse programa também é uma importante via de expansão das IES privadas; e para manutenção destas, tendo em vista que ele resolve o problema de vagas ociosas, o que evita o fechamento de turmas/cursos. Tudo isso resulta em inúmeros benefícios às IES, sobretudo na isenção dos impostos, dinheiro que poderia ser investido no acesso, inclusão e permanência desses estudantes em IES públicas (Martins, 2011; Ribeiro & Guzzo, 2017).

Segundo Martins (2011), o PROUNI realmente proporciona o ingresso de estudantes de baixa renda em cursos mais caros, disputados e reconhecidos socialmente; o autor apresenta o caso de IES no campo da saúde, em que 58,13% dos estudantes são beneficiados pelo programa, e o mesmo acontece em cursos como Direito e Engenharia. De acordo com o autor, há também uma incoerência nos discursos sobre rendimento dos alunos bolsistas do PROUNI, uma vez que há um posicionamento que os alunos de determinados cursos são mais dedicados, ao mesmo tempo em que também há falas as quais demonstram a dificuldade de acompanhamento de certas disciplinas; inclusive, os próprios estudantes atribuem essa dificuldade à deficiência que tiveram na educação básica.

Ribeiro e Guzzo (2017) reconhecem o PROUNI como um programa que transformou consideravelmente o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, mas também corroboram com o pensamento de que esse programa não garante a permanência dos alunos nesse nível de

ensino. Diante disso, faz-se mister uma política de permanência que contemple as demandas provenientes dos estudantes de baixa renda. Esses autores consideraram, por meio desse estudo, que os estudantes beneficiados pelo PROUNI têm a consciência da política e defendem o sistema de educação pública, gratuita e de qualidade. E, por fim, ainda apontam a importância do trabalho do psicólogo nas IES, tendo em vista que esse profissional acompanha cotidianamente as demandas dos estudantes nessas instituições, e explicitam as possibilidades de atuação na orientação dos alunos beneficiados pelo PROUNI, para que, a partir disso, eles possam transformar a sua realidade.

c) Políticas de Ação Afirmativa: o sistema de cotas

A discussão sobre ações afirmativas é, praticamente, inerente à disparidade entre as classes sociais no Brasil e ao debate da democratização do ensino. Depois da abolição da escravatura, os pobres, em sua maioria negros, raramente terminavam o ensino fundamental. Assim, de forma desproporcional à composição social da população brasileira, o acesso ao Ensino Superior era privilégio, em suma, de homens brancos. Cabe destacar que o governo Lula, recentemente, ousou questionar a permanência desse modelo educacional cujo formato representa a manutenção de privilégios e da característica elitista atribuída ao Ensino Superior. Um marco nesse governo foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que funcionava em caráter de ministério, antes da fusão promovida pelo governo de Temer.

As políticas de ação afirmativa, além de ser uma forte marca nas políticas de democratização no governo Lula (Lei nº 3627 de 20 de abril, 2004), também foi efeito de fortes reivindicações do Movimento Social Negro. As ações afirmativas se configuram enquanto políticas públicas voltadas à diminuição da desigualdade social e à promoção do

acesso a minorias, cuja proposta foi encaminhada ao Congresso em 2004 e aprovadas em 2008, no dia nacional da consciência negra.

Dessa forma, não se pode falar de democratização do Ensino Superior sem mencionar o sistema de cotas brasileiro, cuja proposta é feita levando em consideração aspectos socioeconômicos e étnicos sob os quais o país foi constituído. Assim, o Supremo Tribunal Federal, em 2006, decidiu que as cotas raciais seriam constitucionais. Essa foi uma medida proposta como ação afirmativa que buscava corrigir uma dívida histórica do Brasil desde a escravidão, cuja lógica também funciona como uma forma de combater um racismo escancarado que perpassa a sociedade brasileira até os dias atuais (Mello, 2013).

Segundo essa política, as IES públicas federais devem, em cada seleção, reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (incluindo negros, pardos e índios). Essa porcentagem será proporcional à representação dessas populações no local onde essa IES está localizada, de acordo com o censo do IBGE. Vale salientar que, na nova versão da lei, foi acrescentado o fator renda, aliando, dessa forma, a cota racial com a cota social, no intuito de incluir os estudantes excluídos economicamente desse processo (Mello, 2013).

Entretanto, conforme Mello (2013), a reserva de 50% para escolas públicas torna-se uma medida incoerente, pois reflete o discurso falacioso de que todo ensino público é precário e toda rede privada promove a educação de excelência. O autor destaca que há um número de estudantes de classe média que ocupa os Institutos Federais e Colégios Militares e, por outro lado, alunos de baixa renda matriculados em instituições privadas, como é o exemplo da Fundação Bradesco e estudantes do sistema SESI, ou mesmo matriculados em escolas particulares de baixo custo (e qualidade), que não são incluídos no sistema de cotas atual. Diante disso, segundo o autor, o sistema de cotas necessita de uma reformulação no sentido de contemplar também estudantes não oriundos de escolas públicas, que também necessitem

dessa política de inclusão, para que as vagas destinadas às cotas, não sejam ocupadas pela elite do ensino público do país.

Os argumentos contrários ao sistema de cotas giram em torno da discussão de que a implantação desse sistema fere o princípio da igualdade de direitos, acirra o preconceito racial e desqualifica a instituição de Ensino Superior que faz adesão ao sistema. Contudo, Marques (2010) ressalta o outro lado dessa história, reforçando as cotas como alternativa de promoção da equidade e ferramenta de correção do equívoco histórico o qual foi vítima a população negra.

Segundo Marques (2010), esse sistema, juntamente com o PROUNI, tem se edificado numa tentativa de democratização do Ensino Superior de modo mais rápido, embora essas políticas sejam insuficientes para garantir a democratização do acesso ao Ensino Superior, tendo em vista o processo gradativo em que elas são implementadas e a necessidade de garantia e permanência no sistema, sobretudo, em instituições públicas e de qualidade. Marques (2010) considera que essas políticas conseguem promover essa população historicamente excluída ao ensino superior, de maneira que, sem tais políticas, as IES permaneceriam aprovando a classe média/alta e branca, segregando a população negra e pobre.

De acordo com o público entrevistado na pesquisa de Marques (2010), o PROUNI e a política de cotas representaram a única maneira possível de acesso aos cursos em que ingressaram no Ensino Superior. Além dessas discussões – a favor e contra a política de cotas, a autora também registra que a maioria dos acadêmicos cotistas entrevistados em sua pesquisa sofreu direta ou indiretamente algum tipo de preconceito racial ao longo de sua formação. Outros alunos também alegam o preconceito racial e econômico devido serem de baixa renda.

Esse contexto deveria reverberar na Psicologia, segundo Munanga (2014), tendo em vista a alta complexidade que o preconceito racial carrega enquanto fenômeno a ser

pesquisado. Essa temática requisita mais espaço na ciência psicológica tanto no que concerne aos efeitos individuais, na Psicologia clínica, como ao que se refere ao plano macroestrutural pela Psicologia Social. Conforme esse autor, a Psicologia Social pouco tem se dedicado ao estudo do racismo,³ cujo fenômeno atravessa a vida de mais de 60 milhões de brasileiros (Munanga, 2014).

d) O ensino superior noturno

O Ensino Superior noturno está, desde a década de 1930, atrelado ao processo de industrialização do Brasil, no qual as pessoas procuraram seu lugar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que aumentava a demanda e desejo pelo ingresso no Ensino Superior. Esse contexto gerou o argumento, que se sustenta até os dias atuais, do necessário aumento do número de vagas no Ensino Superior noturno, em especial nas IES privadas (Oliveira & Bittar, 2009).

A ampliação de vagas nos cursos de Ensino Superior noturno é um processo que reflete uma demanda histórica dos trabalhadores que viam no turno noturno uma possibilidade de dar continuidade ao seu processo de formação. Por essa razão, o termo “estudante trabalhador” refere-se às pessoas da classe trabalhadora que mesmo diante de uma dupla jornada de trabalho, enfrentam o terceiro turno ao se matricularem em uma IES (Oliveira & Bittar, 2009).

Entretanto, apesar de a história do Ensino Superior noturno estar atrelada ao processo de democratização do Ensino Superior, pela garantia do acesso do estudante trabalhador, há um profundo debate, assim como uma série de questionamentos quanto à qualidade do ensino

³ Para aprofunda-se na discussão, vale a leitura do livro *Psicologia Social do Racismo*, organizado por Carone & Bento (2014), cuja obra estuda os efeitos psicológicos da herança do branqueamento sobre a construção da identidade negra, promovendo uma reflexão acerca dos efeitos do racismo sobre a população brasileira.

ofertado nos cursos noturnos: as questões transitam pelo aligeiramento da formação, pelas condições de permanência desses estudantes, além da limitação de oferta/escolha dos cursos de graduação, tendo em vista que o estudante trabalhador, na maioria das vezes, não pode optar pelo curso que gostaria de fazer, e termina por escolher o curso mais acessível às suas condições econômicas (Mesquita, 2010).

Terribili (2007) aponta que são inúmeras as dificuldades do estudante do turno noturno, pois além da jornada exaustiva de trabalho, lida com adversidades relacionadas ao transporte público, alimentação inadequada, horário inoportuno ao sair do trabalho e, conseqüentemente, o atraso nas primeiras aulas, perdas de avaliação e aulas em virtude desses obstáculos. O autor ainda mostra a desatenção das políticas públicas, assim como das próprias IES, com relação a esses fatores que interferem diretamente na vida do estudante trabalhador, posto que estes sofrem conseqüências diretas mediante a rotina excessiva de trabalho: a cada 5 estudantes, apenas 1 se alimenta de forma adequada; além das condições da jornada de trabalho estressante e cansativa.

Segundo Mesquita (2010), os estudantes trabalhadores, que têm como alternativa o Ensino Superior noturno, declaram que esse contexto termina por comprometer os estudos e o trabalho, sendo o primeiro o mais prejudicado com a jornada excessiva, além da não garantia da qualidade de ensino por partes das IES. A autora reforça a necessidade de se planejar políticas de permanência para esses estudantes, tendo em vista a série de adversidades com que esbarram para enfrentar uma formação que, na maioria das vezes, não tem a qualidade assegurada. A crítica relacionada ao Ensino Superior noturno e ao processo de inclusão do estudante trabalhador não é diferente das inquietações apresentadas nos programas anteriores: a questão que merece atenção vai além do acesso pela via da privatização, mas à promoção da permanência e da qualidade de ensino ofertada ao trabalhador, que depois de uma dupla jornada, acessa o universo da sala de aula.

2. Psicologia e elitismo

Mediante o debate sobre o projeto de ensino superior construído no Brasil, pode-se dizer que as Universidades nesse país se configuram, tradicionalmente, como um espaço ocupado pelas elites e, na esteira desse movimento, a Psicologia tem reforçado suas práticas como instrumento de dominação ideológica. Esse modelo é, historicamente, reproduzido pela formação, que também tem se organizado sob o efeito estrutural das políticas de ensino superior.

Campos (1983/2010) aponta o nascimento da Psicologia como profissão em meio às sociedades capitalistas europeias do fim do século XIX e início do século XX, cuja profissão estava impregnada pela ideologia liberal das diferenças individuais e trabalhava os dons, aptidões naturais e o sucesso de alguns em detrimento do infortúnio de outros. A Psicologia, enquanto ciência, surge como mecanismo de controle comportamental que incute no indivíduo a responsabilidade de seu fracasso e nega a responsabilidade do sistema em virtude das desigualdades econômicas e sociais. Ou seja, “tratava-se de justificar e legitimar, por via da nova ciência comportamental, a questão da desigualdade social”. Tudo isso demonstra a dificuldade não só da universidade elitizada de se relacionar com a realidade social e de atender aos interesses da classe trabalhadora, mas de uma ciência que se legitima em ser mantenedora da ordem social em favor da burguesia (Campos, 1983/2010, p. 209). Bock (2009) fortalece essa discussão quando acrescenta que:

Essa concepção de fenômeno psicológico teve como resultado uma Psicologia de costas para a realidade social. Não se tem nenhuma necessidade de fazer referência ao cotidiano vivido pelas pessoas, à cultura e aos valores sociais, às formas de produção da sobrevivência e às relações sociais para compreender o mundo psíquico. O fenômeno psicológico é visto como universal. (Bock, 2009, p. 22)

Nessa perspectiva, a psicologização da vida cotidiana orienta uma intencionalidade na reprodução do sistema capitalista, pois atravessa as práticas “psi” e legitima as relações de poder de uma classe social sobre a outra. Desde o século XIX, essas teorias e práticas estão mergulhadas na Psicologia como ciência e profissão e perpassam as instituições como escolas, indústrias, hospitais e prisões que têm como atribuição, em sua gênese, a conformação e o controle social.

Yamamoto (1987) apresenta em seu trabalho *A crise e as alternativas da Psicologia*, uma importante discussão de como as áreas tradicionais da Psicologia atendiam às demandas do modo de produção capitalista. A Psicologia industrial, por exemplo, mantinha as técnicas psicológicas a disposição da iniciativa privada e, por meio dessas, eram aplicadas técnicas e/ou testes de seleção e adaptação das pessoas a rotina das indústrias, além do trabalho de consultorias que visavam promover a eficiência e a produtividade para o acúmulo do capital.

Já a Psicologia educacional ou Psicologia aplicada à educação é uma área marcada, a princípio, pelos estudos de Galton na Inglaterra e de Binet na França. O primeiro deles, selecionava os mais capazes medindo as suas diferenças individuais e, nesse formato, foram criados os testes de inteligência e personalidade. Já no início do século XX, Binet elaborou uma escala métrica de inteligência infantil, e a partir dessa, a Psicologia estava apta a classificar, medir e rotular os sujeitos na escola por meio de testes, os quais determinavam as condições das pessoas progredirem ou não em seus estudos.

Assim, reforça Yamamoto (1987) destaca a postura acrítica da Psicologia quanto ao conflito de classe:

De qualquer forma, ainda que de maneira lenta e não generalizada como na área industrial, a Psicologia segue o mesmo caminho ‘oportunista’, tanto com a orientação tecnicista, como um ‘engenheiro comportamental’, quanto nas abordagens ditas ‘humanistas’ de se colocar acima – ou ainda como ‘mediador’ das contradições irreconciliáveis de classe, numa atitude de suposta neutralidade científica. (p. 23)

No mesmo sentido, a clínica aparece, para efeitos didáticos, como a terceira e tradicional área da Psicologia. Essa, por sua vez, tem sua trajetória diretamente pautada no discurso da “normalidade” e da “patologia” e sua atuação profissional comumente marcada pelo psicodiagnóstico e pela psicoterapia. Essas últimas têm sua origem ligada à psicometria: mesma área que respaldou as práticas da Psicologia no campo educativo discutidas anteriormente. Assim, a história da Psicologia clínica é profundamente enlaçada com a Medicina, especificamente com a área de saber e poder sobre os corpos que foi engendrada pela psiquiatria (Foucault, 1978). Não se trata aqui de delimitar detalhadamente a constituição do paradigma psiquiátrico, contudo, vale demarcar o lugar do desenvolvimento da clínica psicológica sob o legado da Psiquiatria clássica e fincada na noção de normalidade e patologia (Yamamoto, 1987).

Ainda no século XIX, a Psiquiatria passa a regular a noção do que é normal e patológico e, nessa direção, os processos mentais são espelhados aos processos orgânicos (Canguilhem, 1966/2009). A loucura passa à categoria de doença mental e dessa maneira torna-se objeto de domínio da Psiquiatria que regulou o encarceramento não só da loucura, mas também da pobreza que circulava nas cidades (Foucault, 1978). Aqui, pode-se apontar para a exacerbação dos movimentos de controle e ordenamento social mantidos através das relações de poder conservadas pelas instituições, sobretudo totais, como as cadeias e manicômios. Nesses termos, a aproximação entre a Psicologia e a Psiquiatria corrobora o uso dos saberes “psi” para fins de regulação da vida e relações de dominação que atendem aos ideais capitalistas em ascensão.

Portanto, pode-se dizer que essas vertentes tradicionais da Psicologia se disseminaram pelo mundo, e, de modo não diferente, no Brasil elas se manifestaram ainda quando a Psicologia era uma disciplina emergente em áreas como a Educação e Medicina, antes mesmo da Psicologia se regulamentar enquanto profissão no Brasil (Morosini, 2006). Nesse processo,

a Psicologia se consolida no Brasil afiliada aos ideais capitalistas, que serviam a classe dominante (Bock, 2009; Yamamoto, 1987).

Entretanto, Bock (2009) ressalta que antes disso a Psicologia construiu um legado de compromisso com os interesses das elites brasileiras, que se iniciou ainda no período colonial, quando os discursos “psi” se revestiam nas ideias psicológicas e contribuiu para o controle, categorização dos indivíduos e para higienização da sociedade. Esse cenário se estendeu ao longo do período imperial e republicano, intensificando a omissão da ciência psicológica diante dos problemas sociais do país e, conseqüentemente, de contribuir para transformar as condições de vida das pessoas o que, por outro lado, fortalecia a lógica do sistema capitalista.

A Psicologia se regulamenta como profissão em 1962, num período histórico de plena “exceção” política, cultural e de cessação de direitos (Yamamoto & Oliveira, 2010). O período autocrático burguês foi o terreno fértil para o crescimento de uma profissão de elite no Brasil. Além disso, Coimbra (1995) destaca o período de 1960 a 1979 pela forte presença do Estado na sociedade e enfatiza a evidente desmobilização e silêncio das entidades em Psicologia. Em sua clássica obra *Guardiães da Ordem*, a autora discute como a Psicologia, que acabava de ser regulamentada, em 1962, se aliou, serviu e respaldou o regime militar. A atuação do psicólogo nesse período se fundamentou sob a lógica do familiarismo, intimismo e psicologismo, o que caracterizou o modelo hegemônico e reducionista da atuação do psicólogo nesse período. A Psicologia na condição de uma recente profissão no Brasil almejava o reconhecimento social e se aliou a burguesia com a parcialidade de quem comungava com a manutenção da ordem vigente. Nada surpreende, visto a origem de classe dos psicólogos e o caráter liberal da profissão.

2.1. Os cursos de Psicologia no Brasil

Ainda neste período, a Lei 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, normatiza e organiza o desenvolvimento da educação superior. Assim, verifica-se o começo da privatização do ensino superior e registra-se, pela primeira vez, a intensa expansão dos cursos de Psicologia no país (Lisboa e Barbosa, 2009). Nesta lei, segundo Coimbra (1995), o governo militar apela ao setor privado, através da Reforma Universitária, para solucionar a crise existente no sistema de ensino superior. Após isso, Lisboa e Barbosa (2009) atentam, pela primeira vez, para a intensa expansão dos cursos de Psicologia no país. Segundo Pereira e Pereira (2003):

A década de 1970 assinala um grande crescimento do número de profissionais formados em psicologia. Este incremento se explica pela proliferação dos cursos universitários particulares, como também pelo aumento da demanda da população por serviços psicológicos. A psicologia e a psicanálise entraram no cotidiano das pessoas através de manuais de comportamento, revistas, programas de TV e livros sobre sexualidade. *Deitar no divã* significava sinal de *status* social. Esta atividade foi incorporada por muitas pessoas das classes média e alta. (p. 25)

Todavia, de acordo com Ferreira (2010), a partir do final da década de 1970, acendeu-se uma persistente discussão em torno do modelo hegemônico de formação em Psicologia espelhado no profissional liberal e fundamentado na concepção da clínica psicológica. Tudo isso, levantou questionamentos insistentes em relação às questões sociais ignoradas pela profissão. Semelhante ao contexto europeu, a Psicologia no Brasil regulamentou seu ensino e a sua prática no modelo prevalente de formação baseado no conhecimento em áreas de atuação tradicionais: a clínica, a escolar e a industrial. Concomitante a isto, os currículos e as

disciplinas dos cursos de psicologia foram reproduzidos e organizados para que se contemplassem as três áreas, perdurando até meados dos anos de 1980 (Ferreira, 2010).

Observa-se ainda que destas áreas de atuação, a clínica foi destacada rapidamente como a mais nobre, que sempre construiu um fascínio nos estudantes. Ferreira (2004) afirma que a clínica marcou os currículos, bem como o imaginário social referente à figura do psicólogo. Segundo o autor, nos cursos de graduação em psicologia a maior carga horária curricular sempre esteve concentrada na clínica; isso reverberou na construção de um imaginário coletivo como se essa área correspondesse a principal atividade do psicólogo.

Mello (1975/2010), ao realizar um estudo sobre Psicologia e profissão envolvendo todos os psicólogos de São Paulo graduados em 1970, constatou que 52% dos psicólogos desenvolviam atividades clínicas em seus postos de trabalho. Isso significava dizer que metade dos profissionais da época usavam o conhecimento da psique humana para intervir, de modo focalizado, sendo “a clínica particular a expressão mais concreta desta preferência” (Mello, 1975/2010, p. 148). Assim, ao escolher a área de atividade clínica, o psicólogo tem escolhido trabalhar como autônomo, reproduzindo o modo de atuação do profissional liberal. Botomé (1979/2010) corrobora com essa percepção, quando apresenta uma das razões que levam o psicólogo a escolher a clínica:

A formação dos psicólogos permanece sendo em grande parte a mesma: os alunos continuam procurando preferencialmente por clínicas e atividades afins, o mercado parece reconhecer e pagar apenas aos ‘autônomos’, pagando muito menos aos que colocam seus serviços sob o rótulo de ‘assalariados’. (Botomé, 1979/2010, p. 174)

Somado a esse cenário pode-se identificar a “limitada extensão de serviços que o psicólogo presta à comunidade (...) dada a virtual inexistência de serviços clínicos públicos e gratuitos” (Mello, 1975/2010, p. 159). Isso demonstra a limitação da atuação do psicólogo junto às comunidades, em forma de trabalho social, pois sua atuação é fortemente ligada à

prática clínica e, dessa forma, a população não faz uso da Psicologia clínica que basicamente mantém o status de atividade de luxo. O que reforça o caráter elitista e a ausência de inserção social da profissão, conforme explica Mello (1975/2010):

Nem mesmo a orientação clínica, predominante na Psicologia, pode ter ampla difusão e chegar a ser socialmente significativa, pois a clínica e o consultório particulares são economicamente seletivos, destinados a atender a uma escassa minoria, dotada de recursos. (...) A formulação e manutenção da imagem de um profissional ‘de luxo’ (...) implicam uma concepção da Psicologia alheia as instituições sociais; devotada ao estudo do comportamento humano em si e por si. (p. 157)

Botomé (1979/2010) retifica o caráter elitista quando aponta que a oferta semanal de serviços/consultas psicológicas equivaleria, em média, a um salário mínimo no ano de 1977. Nessa direção, uma orientação vocacional e um atendimento de psicodiagnóstico equivaleria a dois ou mais de dois salários mínimos em 1977. O autor assinala ainda que entre 5 a 15% da população brasileira poderia pagar esses atendimentos. Desse modo “Serão eles os que mais necessitam dos serviços de Psicologia? Os demais 85% da população não necessitam desses mesmos serviços? O que os psicólogos têm a oferecer é ‘tão especial’ que a grande maioria de seus benefícios só se dirige aos mais ricos?” (Botomé, 1979/2010, p. 174).

Ao debater o perfil do psicólogo que se caracterizava por pertencer às classes de poder aquisitivo elevado, tem-se também como evidência discutir o fato da formação do psicólogo ser composta por profissionais de uma determinada classe social, que representava e reproduzia as condições de vida de uma pequena fração da população brasileira. Nesse entendimento, a matriz curricular dos cursos de Psicologia exigia a dedicação integral de seus graduandos. Isso significa que o estudante de psicologia não dispõe de tempo para exercer trabalho remunerado e deve ser sustentado por seus familiares até os 25 anos de idade, em média, e até mesmo ter seus estudos pagos por seus familiares (Botomé, 1979/2010). Dessa forma, qual o trabalhador ou filho da classe que vive do trabalho poderia cursar Psicologia?

Como o estudante de Psicologia conheceria as demandas oriundas da questão social mais ampla, quando ele pertence a uma classe social mais alta?

Botomé (1979/2010) chama atenção sobre o quanto à formação em Psicologia no Brasil não debatia as reais condições de vida dos brasileiros, especialmente os trabalhadores. As discussões sobre os problemas sociais do país sequer faziam parte dos currículos e disciplinas. Esse autor, enfatiza o impacto que o conhecimento superficial sobre as questões sociais reverberaram efetivamente no trabalho dos profissionais de Psicologia ao apontar que “o problema está e nem sequer conseguimos ver direito, no Brasil em que vivemos, e quais as necessidades a atender” (Botomé, 1979/2010, p. 190).

Diante disso, mediante os contextos até aqui discutidos, a formação graduada em Psicologia foi, historicamente, marcada por profundas transformações ocorridas nas políticas de ensino superior após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cuja legislação visava reorganizar todo o sistema educacional brasileiro. Orientada pelos ditames das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), a formação em psicologia deixa de lado o formato de Currículo Mínimo e passa a ser regida sob uma nova legislação baseada em competências profissionais, especialmente a partir de 2004.

Assim, o Currículo Mínimo que se fundamentava na transmissão de conhecimentos semelhantes à propagação de informações, discutia o saber muitas vezes de forma isolada e descontextualizada. Com uma metodologia genérica, esse formato favorecia o processo de ensino e aprendizagem eminentemente associado ao acúmulo de informações (Bernardes, 2012). Esse modelo dará lugar as DCNs, cujo documento reflete a LDB e apresenta “princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para planejamento, a implantação e avaliação do curso” (Resolução nº 8/2004, art. 2º).

Dessa maneira, em maio de 1999, uma comissão de especialistas nomeada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, apresentou a minuta de resolução com as diretrizes curriculares para a Psicologia (Yamamoto, 2000). Assim, as discussões sobre formação em Psicologia, que efervesciam desde a década de 1970, passam a abranger os debates em torno da formulação de Diretrizes Curriculares (Bernardes, 2012; Seixas, 2014).

Após um longo processo de discussões junto a entidades da categoria profissional, acadêmicas, estudantis e profissionais, foram constituídas as propostas de DCNs para a Psicologia. De forma geral, as DCNs recomendam que a formação do psicólogo se estruture em um núcleo comum e ênfases curriculares. O núcleo comum consiste no conjunto de competências e habilidades básicas para todos os psicólogos em formação. As ênfases curriculares são o espaço para o aprofundamento das competências e habilidades desenvolvidas no núcleo comum, dentro de domínios consolidados da Psicologia (Resolução nº 8/2004).

Segundo Seixas (2014) após o contexto das DCNs, os cursos de Psicologia têm se configurado e demandado, conforme os dilemas postos em seus PPCs, numa formação mais compromissada socialmente, de modelos com base interdisciplinar e com foco na pesquisa. O primeiro desses, considerado um dilema ético-político relacionado ao compromisso social da Psicologia, resguarda a construção de Psicologia crítica e reflexiva. Ainda, retoma uma antiga discussão já posta na década de 1980 por Mello (1975/2010) e Botomé (1979/2010), e assume o discurso central na atualidade, produzindo diferentes frentes para se discutir o compromisso social do psicólogo (Amorim, 2010). Apesar disso, os currículos dos cursos ainda organizam suas disciplinas em áreas clássicas da Psicologia. E, mesmo quando os PPCs apresentam disciplinas no campo das políticas sociais, registra-se a inexistência de temáticas que debatam a realidade brasileira (Seixas, 2014).

Passados mais de 30 anos de Psicologia no Brasil, Botomé (2010) refaz as perguntas lançadas à categoria na década de 70 ao inquirir novamente sobre quem é servido pela Psicologia e se a Psicologia serve a quem necessita dessa profissão. O autor destaca que para responder a essas questões devem ser considerados os aspectos que vão além dos valores pagos a esses profissionais e dos tipos de serviços psicológicos ofertados, mas, sobretudo, o cuidado com a realidade da população e seus problemas sociais.

Nessa direção Bock (2009) chama atenção para as tendências progressistas minoritárias ainda na década de 1970. Essas forças conseguiram alavancar as discussões sociais para dentro da Psicologia com a criação da Psicologia Comunitária no país, e, diante do desenvolvimento das discussões nesse campo, estimulou-se os seguimentos mais progressistas na Psicologia que saíram das práticas mais tradicionais, questionando o elitismo na profissão. Esse movimento teve seu ápice na década de 1980 na saúde pública com o movimento de Reforma Sanitária, Luta Manicomial e Reforma Psiquiátrica (Carvalho & Yamamoto, 2002).

Conforme Ferreira (2010), os psicólogos passaram a atender demandas oriundas das classes populares na tentativa de desconstruir a concepção tradicional de clínica e promover a deselitização da profissão, especialmente durante a década de 1980 por meio da Psicologia social comunitária, pelo movimento de saúde mental, entre outros segmentos. Desta forma, fizeram-se necessárias condições práticas, experiências palpáveis para a elaboração de novas modalidades de clínica eficazes. Consequentemente, diversos estudiosos e profissionais desenvolveram críticas quanto à formação e a atuação em psicologia no País.

Diante dessa trajetória, vale destacar o trabalho de Lacerda (2013)⁴ que discute a história e o desenvolvimento da Psicologia crítica no Brasil. Esse autor aponta vetores que caracterizam o desenrolar das propostas críticas na Psicologia:

(a) a existência de algum tipo de vinculação de psicólogas e psicólogos com setores oprimidos e explorados da sociedade brasileira, assim como com as lutas por denunciar e transformar condições sociais de existência estruturalmente injustas e produtoras de sofrimento; (b) a chegada ao Brasil de algumas das principais tradições da teoria social contemporânea que buscam repensar noções tradicionais de poder, ciência, subjetividade, sociedade, etc.; (c) a entrada da psicologia em novos campos de atuação, explicitando insuficiências das teorias e práticas tradicionais da psicologia para responder aos problemas postos por novas realidades e novas demandas. (Lacerda, 2013, p. 217)

De acordo com Lacerda (2013) a Psicologia crítica se constitui, historicamente, a partir de dois marcos temporais. O primeiro deles entre 1964 e 1989, período conhecido pelo regime autocrático burguês e o segundo momento que inicia a partir de 1990 e vai até os dias atuais. O autor ressalta que a história da Psicologia crítica no Brasil não é um movimento comumente estudado por pesquisadores; dessa forma, alguns dos autores que se evidenciaram nesse campo não se apropriavam do termo Psicologia crítica.

A exemplo disso, esse autor remete a obra de Yamamoto (1987) e Coimbra (1995) como pioneiras na discussão da história dessas correntes que questionavam a psicologia e a sociedade brasileira. A primeira delas, é fruto de um período em que ampliou-se nas universidades o debate sobre teorias críticas como o marxismo e a antipsiquiatria. A clássica obra de Yamamoto (1987) analisa as diversas crises na Psicologia e as suas alternativas, além de argumentar acerca do surgimento de duas tendências decorrentes da crise: a psicologia alternativa e a contra-psicologia. Esse período histórico é também marcado pela força hegemônica de duas correntes críticas: o marxismo e a psicanálise, embora atualmente, as

⁴ Para melhor compreensão sobre a história e o desenvolvimento da Psicologia crítica no Brasil, faz-se mister consultar o trabalho de Lacerda Jr (2013), cujo material apresenta como a Psicologia se consolidou no Brasil e discute o desenrolar da Psicologia crítica e os seus principais desafios na contemporaneidade.

teorias críticas se caracterizam por uma diversidade de correntes que se ampliam gradativamente até os dias atuais. É o caso do construcionismo social, da Psicologia histórico-cultural, Psicologia da libertação, análise institucional francesa, teoria social e psicanálise lacaniana (Lacerda, 2013).

Ainda, segundo Lacerda (2013) há três campos de atuação do psicólogo no Brasil que se manifestam como territórios propícios ao desenvolvimento das teorias críticas em psicologia, por estarem atravessados pelo contexto de pobreza e situação de vulnerabilidade social: a psicologia comunitária, a luta antimanicomial e as políticas públicas.

Sobre essa última, vale mencionar a criação do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), que demonstra o compromisso do Conselho Federal de Psicologia (CFP), assim como dos conselhos regionais, com o campo social e com a promoção dos direitos humanos. O CREPOP realiza pesquisas, por meio dos conselhos regionais, para produção de documentos técnicos a partir das práticas dos psicólogos no campo das políticas públicas, para orientar os profissionais que ingressam nessas respectivas áreas (<http://site.cfp.org.br/contato/crepop/>). Um outro marco importante, fruto da década de 1980, anterior ao CREPOP, é a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), cuja ideia de fundação foi em 1979 no I Encontro Brasileiro de Psicologia Social e tem sua criação em 1980 (Lacerda, 2013).

Recentemente, durante a comemoração dos 50 anos de regulamentação da profissão do Psicólogo no Brasil, Yamamoto (2012) retoma a questão do elitismo na Psicologia. Nesse trabalho, o autor lança o debate sobre as possibilidades da Psicologia auxiliar no processo de mudança da sociedade atual e discute premissas como o alcance social da profissão e o seu compromisso político. Esse trabalho discute ainda as possibilidades de construção de um projeto ético-político para a Psicologia: que seja crítico, progressista e se associe a esquemas mais amplos que almejem a transformação estrutural da sociedade capitalista.

No debate sobre o alcance social da profissão, Yamamoto (2012) retoma os questionamentos feitos por Mello (1975/2010) e Botomé (1979/2010), mencionando a elitização apontada pelos autores e debatendo a ampliação da atuação do psicólogo no campo das políticas públicas. O autor aprofunda uma discussão já apontada no seu capítulo *Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia* (Yamamoto, 2003) sobre o alcance social da profissão, e a reforça a importância da qualificação técnica e a adequação dessas no campo das políticas públicas. Tendo em vista que os profissionais têm reproduzido nesses dispositivos as práticas tradicionais da clínica, respaldados por abordagens teóricas clássicas como a psicanálise, a cognitivo-comportamental e as abordagens humanista-existencial (Lacerda, 2013; Yamamoto, 2012).

De acordo com Macedo e Dimenstein (2011) a Psicologia brasileira enraizou, nos últimos anos, o seu processo de expansão e interiorização resguardada em alguns fatores. Entre eles destaca-se a atuação do psicólogo na ampliação e implementação de políticas públicas, personificadas em programas e serviços de saúde e assistência social, como é o caso do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS); Núcleo de Apoio de Saúde da Famílias (NASF); Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), além da inserção do psicólogo em políticas públicas voltadas às mulheres, à infância, à adolescência e ao idoso. Além do desenvolvimento da atuação do psicólogo no campo jurídico, no sistema penitenciário brasileiro e no campo de medidas socioeducativas. Esse cenário revela que as políticas públicas tem sido um importante campo de ampliação de potenciais espaços de deselitização da psicologia em virtude do alargamento desses serviços pelo país⁵ (Oliveira & Yamamoto, 2014).

⁵ Para aprofundar a discussão sobre a Psicologia no campo das políticas públicas, sugere-se a leitura do livro *Psicologia e políticas sociais: temas em debate* de Oliveira e Yamamoto (2014). Essa obra lança o cenário das principais políticas sociais brasileiras e a atuação do psicólogo nestas, promovendo o debate sobre a Política de Saúde, Saúde Mental, Sistema Único de Assistência Social, Psicologia e educação e o contexto da infância e adolescência em cumprimento de medidas socioeducativas.

Um outro fator apontado por Macedo e Dimenstein (2011) que orienta esse crescimento da Psicologia é o movimento de interiorização dos cursos de graduação, que é reflexo do projeto de expansão do ensino superior do país. Esse movimento de expansão e interiorização levam os cursos de Psicologia aos recônditos do país por meio de IES públicas e privadas. No entanto, essas últimas contribuem na manutenção do processo de privatização do ensino superior, como bem foi contextualizado no capítulo anterior deste trabalho.

De acordo com Lisboa e Barbosa (2009) pode-se registrar três marcos temporais que atravessam a expansão dos cursos de Psicologia e, segundo eles, em cada um desses períodos, um ano se destaca como um marco. O primeiro deles na década de 1970, está relacionado a Reforma Universitária de 1968, que registrou profundas transformações no ensino superior brasileiro, tendo como marco o ano de 1972. O segundo momento, na década de 1990, reflete a criação da LDB e o alinhamento com as ideias neoliberais que permitiram a ampliação de cursos em IES privadas, valorizando os quantitativos em detrimento da qualidade do processo de ensino, marcando o ano de 1997. Ainda, os autores registram o ano de 2006 como um terceiro momento de expansão desordenada, ainda como consequência da promulgação da LDB, mas, sobretudo, pelo receituário neoliberal e a concepção de educação como mercadoria, tendo em vista os avanços desenfreios das IES privadas.

Lisboa e Barbosa (2009) caracterizaram os cursos de Psicologia no Brasil através de uma pesquisa documental e identificaram 396 cursos de Psicologia no Brasil, todos disseminados pelas cidades interioranas do país e em sua maioria na região sudeste. Além disso, os cursos estão majoritariamente em IES privadas que ofertam os serviços educacionais em turnos parciais com 69,44% deles no turno noturno, adotando o regime semestral ao invés de anual. A maioria deles com 10 semestres e com a carga horária em torno de 4000 horas.

Yamamoto, Falcão e Seixas (2011) retomaram o tema da elitização dos cursos de Psicologia no Brasil e caracterizaram o perfil dos estudantes desses cursos. Para isso,

trabalharam com dados do ENADE 2006, o referido ano que Lisboa e Barbosa (2009) registra como marco significativo no processo de expansão dos cursos de Psicologia, o que permitiu a elaboração do perfil dos estudantes de Psicologia em um importante período de expansão da Psicologia. Os autores identificaram, por meio dos dados sociodemográficos que compunham o questionário sócio econômico do ENADE, que há dois percursos acadêmicos distintos e demarcados por categorias consideradas elitizadas e não-elitizadas.

Por um lado um grupo de estudantes que cursaram o ensino médio em instituições privadas no modo de ensino regular, representados por pais com alto índice de escolaridade, cuja grande maioria mantinha predominância no ensino superior e tinham renda familiar de 10 a 30 salários mínimos. Esse recorte representa os estudantes de Psicologia aprovados em cursos em IES públicas federais e estaduais. Por outro lado, um grupo não elitizado cuja categoria é composta por estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas na modalidade de ensino profissionalizante ou magistério; seus pais têm níveis de escolaridade muito baixos, apresentando praticamente a ausência de nível superior e que mantem renda familiar de até cinco salários mínimos, além de trabalhar ou de ser o próprio responsável pelo sustento da família. Os mesmos estão maioritariamente matriculados em IES privadas, no turno noturno. Segundo os autores, esse último grupo merece a atenção quando o debate refere-se a formação, tendo em vista ser a expansão das IES privadas de grande representatividade nos moldes da formação em Psicologia no Brasil atual.

Portanto, prossegue-se no capítulo posterior, a discussão das possibilidades de deselitização da Psicologia sob a lógica da democratização do acesso ao ensino superior. Essa trajetória metodológica se manifesta por meio de categorias como: expansão dos cursos, auxílio de bolsas e financiamentos, perfil socioeconômico e étnico dos estudantes e a modalidade do turno em que os cursos são ofertados.

3. A Pesquisa

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo geral

Analisar o cenário da formação graduada em Psicologia no Brasil, no atual contexto da expansão e das políticas de democratização do Ensino Superior.

3.1.2. Objetivos específicos:

- a) Caracterizar o panorama atual de expansão e distribuição dos cursos de Psicologia no Brasil;
- b) Identificar quais fatores das políticas de democratização reverberam na formação em Psicologia.

3.2. Método

Para atender aos objetivos do presente trabalho, propõe-se uma investigação realizada por meio de informações de domínio público, dados gerais sobre o Ensino Superior no país, localizados em bancos do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A razão de buscar esses bancos reside no fato de serem as principais fontes de obtenção de informações sobre o Ensino Superior no

país, requisito fundamental para analisar o cenário da atual formação em Psicologia. Tais bancos são diretamente relacionados às IES e ao Estado brasileiro, além de serem atualizados de forma sistemática e com determinada frequência.

O material levantado é fruto de metodologias distintas, o que reflete uma temporalidade comum a todos os bancos, mesmo em se tratando de anos diferentes para coletas, como verificado na tabela abaixo. A temporalidade dessa coleta retrata o ápice do cenário da expansão quantitativa dos cursos de Ensino Superior, em que estes foram ampliados sob o discurso da democratização do acesso nos últimos governos do PT.

Tabela 1

Bancos de dados utilizados

Site/Portal	Banco de dados	Ano da coleta
http://emec.mec.gov.br/	Censo da Educação Superior	2014
http://portal.inep.gov.br/microdados	e-MEC	2016
http://portal.inep.gov.br/microdados	ENADE	2012

Por meio do site do Ministério da Educação, foi possível acessar o portal do e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>), que acompanha os processos que regulam o Ensino Superior no país. Todos os pedidos de credenciamento, reconhecimentos de IES, assim como de autorização, renovação e reconhecimento de cursos são efetivados através desse portal, que ainda produz relatórios para subsidiar o acompanhamento das IES e o seu relacionamento institucional com o MEC.

Já o *site* do INEP (<http://portal.inep.gov.br/microdados>) permitiu extrair os dados relacionados ao censo da educação superior de 2014, com o objetivo de visualizar os números

dessa expansão. Esse censo é um levantamento estatístico, executado anualmente, gerido/organizado pelo INEP, que engloba dados de todos os cursos de graduação do Brasil, quantidade de inscritos, matriculados, quanto ingressaram e concluíram, além de dados referentes aos docentes. Os dados da planilha indicavam a última atualização em três de fevereiro de 2016.

Para construção desse censo, as IES do país que comportam um ou mais de um curso de graduação, respondem anualmente a um questionário, que é trabalhado e divulgado por meio de um extenso banco de dados, apresentando categorias como: dados gerais das instituições; recursos humanos, cursos presenciais, processos seletivos, matrículas; concluintes, graduação a distância e cursos sequenciais, presenciais e a distância e instituições federais. Dentro dessas categorias, há grandes blocos com inúmeras abas que detalham os descritores referentes ao título geral da categoria.

No caso da presente pesquisa, o banco original foi filtrado e, após a eliminação de várias categorias que não respondiam aos objetivos dessa pesquisa, possibilitou a criação de um banco de dados que permitiu extrair informações relativas apenas à formação em Psicologia, e categorias gerais para facilitar a análise/comparação dos dados.

Um outro banco de dados utilizado nessa pesquisa corresponde aos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2012, último exame realizado com dados disponíveis no site do INEP.

O ENADE avalia os estudantes que estão concluindo os cursos de graduação do Brasil, por meio de uma prova que é aplicada a cada três anos para todos os cursos de graduação. Essa avaliação corresponde aos conteúdos programáticos dos cursos e das habilidades e competências adquiridas. A prova é de caráter obrigatório e a participação do estudante o regulariza perante o seu histórico acadêmico. A nota/conceito do ENADE é construída/o a partir do desempenho dos alunos, que varia de 1 a 5, sendo que as avaliações

satisfatórias de cursos são aquelas iguais ou superiores a 3. O objetivo desta coleta foi o de analisar a qualidade desses cursos e o perfil dos estudantes de Psicologia.

Para conseguir chegar aos dados do INEP, relacionados ao ENADE, encaminhou-se uma solicitação ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) (<https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.html>). Este é um sistema ligado à Controladoria Geral da União (CGU), que permite a qualquer cidadão acessar informações de órgãos e entidades do Executivo Federal. A solicitação foi feita no dia 13 de agosto de 2016, e a resposta com o *link* de acesso aos dados foi emitida no dia 15 de agosto. Os arquivos de dados recebidos estavam disponíveis para *download*, juntamente com um manual do usuário, o questionário do estudante e um dicionário de variáveis para ajudar na operacionalização do banco. Desse modo, todos os dados dessa pesquisa foram coletados no período de 15 de agosto a 26 de setembro de 2016.

O questionário do ENADE, composto por 54 questões, estavam representadas por códigos em um manual do usuário, extraído do site com orientações para o manuseio do banco. Esse manual, mencionado anteriormente, continha um dicionário de variáveis, o que facilitou a seleção das questões que eram necessárias responder em atendimento aos objetivos dessa pesquisa.

Vale salientar que os dados do ENADE não permitiram uma construção comparativa, exata e linear em uma só tabela com os dados dos últimos exames; nem mesmo uma tabela comparativa com as do trabalho de Yamamoto et al. (2011). Isso ocorreu em virtude da diferença nas perguntas elaboradas, ou mesmo na maneira como estavam organizadas as alternativas no questionário dos exames.

3.2.1. Primeiro bloco: perfil geral dos cursos

No primeiro bloco de trabalho, a partir dos dados coletados, foram realizadas leituras exaustivas do banco de dados do censo do Ensino Superior (ano de 2014), o qual permitiu o acesso a informações diversas sobre os cursos de Psicologia no Brasil (quantidade de IES, categoria acadêmica, número de matriculados, número de trancamentos, etc.).

Esse banco continha dados gerais de todos os cursos de graduação presencial e a distância do país, além de dados relativos a recursos humanos, processos seletivos, matrículas e concluintes. Para facilitar a leitura do banco, excluiu-se todos os dados de outros cursos de graduação e foram mantidos apenas os dados relativos ao curso de Psicologia. Após essa etapa, foi possível extrair os dados que complementaram a análise das IES e dos cursos de Psicologia. A grande maioria dos dados era relativa ao perfil geral dos cursos de graduação; os dados específicos relativos aos cursos de Psicologia ajudaram a complementar o texto, assim como os dados extraídos dos bancos do ENADE e do e-MEC.

3.2.2. Segundo bloco: cursos por região/Estado

A pesquisa no cadastro de instituições de Ensino Superior (e-MEC) permitiu, por meio da consulta avançada das IES do Brasil, acessar informações sobre todos os cursos de Psicologia em funcionamento no ano de 2016, além de identificar a distribuição geográfica dos cursos no processo de expansão.

Em seguida, foi extraído do *site* uma tabela de cada estado brasileiro contendo dados/características de todos os cursos de Psicologia, com sua caracterização. Assim, foi formado um banco de dados contendo informações referentes a todos os cursos de Psicologia no Brasil, organizados por região e por estado.

O sistema cadastral pesquisado demonstrava imprecisão no que diz respeito ao tipo de diploma conferido (licenciatura e bacharelado), o que multiplicava várias vezes o mesmo curso no sistema. Esse problema também foi identificado por Lisboa e Barbosa (2009), utilizando esse mesmo banco de dados.

Diante disso, foi realizada uma checagem para eliminar as duplicações de cursos, da mesma maneira como feita na pesquisa de Lisboa e Barbosa (2009): identificando cada curso que aparecia mais de uma vez e, por meio do seu código, foram eliminados os cursos de Psicologia que se repetiam em seus dados. Esse processo permitiu a comparação dos dados entre as duas pesquisas, tendo em vista que a metodologia para construção do banco e a forma de eliminar as duplicações foi a mesma nas duas coletas. Para analisar como ocorrera a repetição e conferir a existência de duplicidades, foi verificado o endereço do curso e sua caracterização própria (nome do coordenador, conceito do ENADE, etc.), tudo para que, no banco, um curso não pudesse ser contabilizado mais de uma vez.

3.2.3. Terceiro bloco: análise do questionário sócio-econômico

No terceiro bloco, foi realizada a análise do questionário socioeconômico do ENADE 2012, respondido por 22.985 estudantes de Psicologia do Brasil. Foram descritos e analisados os dados referentes ao questionário socioeconômico para identificar o perfil desses estudantes. Esse conjunto de perguntas e alternativas de respostas é, na verdade, o instrumento de coleta de dados utilizados pelo ENADE e formulado com o objetivo de caracterizar o perfil socioeconômico dos estudantes brasileiros de Ensino Superior; no caso dessa pesquisa, foram separados os dados apenas dos estudantes dos cursos de Psicologia.

Esse questionário foi transferido para um *software* de análise quantitativa, e em seguida, foram realizadas estatísticas descritivas simples que possibilitaram o desenho do

perfil desses estudantes de Psicologia. Dessa forma, também foi possível identificar e comparar o perfil da formação dos estudantes de Psicologia com outras variáveis por meio de análises bivariadas.

A partir da leitura exaustiva do referencial teórico relativo ao processo de democratização do Ensino Superior no Brasil, emergiram, a partir da literatura, quatro categorias consideradas lógicas ou fatores de democratização. Dessa forma, os dados foram organizados para atender a essas categorias de análise, a **primeira** delas tratando da expansão do Ensino Superior. Essa importante categoria de democratização foi caracterizada a partir de dados relacionados à expansão e distribuição geográfica dos cursos de Psicologia do país (dados coletados na página do e-MEC), além de um conjunto de dados relacionados às IES (categoria administrativa da IES, organização acadêmica, turno que concentram as disciplinas de estudo e as regiões onde os estudantes estão distribuídos), juntamente com outros dados coletados no censo da educação superior de 2014. A **segunda** reúne dados relacionados ao sistema de bolsas e financiamentos que facilitaram a discussão do acesso dos estudantes a programas como o PROUNI e o FIES. Todos os dados foram extraídos do questionário socioeconômico do ENADE. A **terceira** diz respeito às questões étnicas dos estudantes e do acesso à política de cotas. Esses dados também foram extraídos do questionário socioeconômico do ENADE e, nesse caso, foram realizadas algumas análises bivariadas que facilitaram a caracterização do perfil étnico de cada região, além da complementação com os dados do PNAD. A **quarta** categoria trata do ensino noturno, a qual traz a discussão do estudante trabalhador noturno, que foi também analisado por meio dos dados do questionário do ENADE.

Posteriormente, foi possível construir uma caracterização geral da amostra, que permitiu a atualização do perfil do estudante de Psicologia do Brasil e, por meio deste, construir caminhos, alternativas e possibilidades de demandas para formação em Psicologia

na contemporaneidade. Os dados referentes à formação em Psicologia no Brasil foram comparados e analisados com dados das condições socioeconômicas e étnicas de cada região brasileira, encontrados nos relatórios da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) e no *site* do IBGE, além de serem comparados paralelamente com a literatura que trata do perfil do profissional de Psicologia e o perfil do estudante.

4. O processo de democratização da Formação em Psicologia no Brasil

4.1 Caracterização geral da amostra

A seguir, apresenta-se uma breve caracterização da amostra dessa pesquisa concernente ao perfil dos estudantes de Psicologia do Brasil (Tabela 1). Dados que não são diretamente apontados pela literatura como fatores de democratização, contudo, são elementos que apontam indícios importantes sobre caminhos que poderão ser percorridos para se debater demandas emergentes à formação em Psicologia, assim como a busca de respostas acerca da possível deselitização dos cursos.

Tabela 1

Perfil sociodemográfico

	N	%
Idades		
16 - 21 anos	298	1,3
22 - 27 anos	13439	58,5
28 - 85 anos	9248	40,2
Total	22985	100,0
Sexo		
Masculino	4010	17,4
Feminino	18975	82,6
Total	22985	100,0

Estado Civil		
Solteiro	15225	71,7
Casado	4490	21,1
Separado/desquitado/divorciado	847	4,0
Viúvo	87	0,4
Outro	600	2,8
Total	21249	100,0

A faixa etária dos estudantes de Psicologia (dividida em categorias) demonstra que 58,5% dos alunos no Brasil estão na faixa etária de 22 a 27 anos. De acordo com Yamamoto et al. (2011), no ano de 2006 esse grupo era constituído de 41,3%, o que representa o aumento de 17,2% dessa faixa etária ingressante no Ensino Superior. O grupo de 28 a 85 anos que representam 40,2% dos estudantes, em 2006 representava 41,3%. Já a faixa etária de 16 a 21 anos, que em 2006 representava 31,4%, no último ENADE caiu para 1,3%. Esse último dado aponta uma considerável discrepância no que concerne a uma diminuição do número de estudantes na faixa de 16 a 21 anos, ao mesmo tempo em que há um aumento no número de estudantes de 22 a 27, o que pode demonstrar um ingresso mais tardio, quando comparamos ao ano de 2006.

Segundo Bastos et al. (2010), a pesquisa de 1989 assegura que a Psicologia era uma profissão jovem, gerando a média de idade de 33,6 anos. Assim, 20 anos depois, com o efeito da expansão do Ensino Superior e do aumento do número dos jovens que acessam essa modalidade de ensino, a Psicologia se caracteriza como uma profissão madura. Conforme esses autores, atualmente, a idade média tem sido 36,7 anos, em que 50% dos psicólogos contam até 34 anos; o que corrobora com os dados apontados no sentido de um amadurecimento do perfil do estudante de Psicologia.

Concernente ao sexo identificado no questionário do ENADE, a Psicologia no Brasil tem em sua maioria estudantes do sexo feminino: 82,6% de estudantes do sexo feminino e 17,4% do sexo masculino. Esse dado reforça estudos na Psicologia que já a identificavam como uma profissão feminina. Essa análise apresenta uma desproporcionalidade quando comparada à organização da população brasileira por sexo que, de acordo com o PNAD (IBGE, 2013), a composição era de 51,3% de mulheres e 48,7% de homens. Com relação aos dados do ENADE de 2006, a distribuição atual mostra uma pequena e desprezível diminuição da ordem de 1,5%.

Esse cenário valida os dados apresentados por Bastos et al. (2010), quando discutem a pesquisa do Conselho Federal de Psicologia, na década de 1980, que havia 86,6% de psicólogas. No mesmo sentido, Lhullier (2013) aponta em uma pesquisa do CFP, que originou o livro *Quem é a psicóloga brasileira*, em que foram escutados 232 mil psicólogos, e destes, 88% eram do sexo feminino. Essa confirmação leva a afirmar que a Psicologia, como profissão no Brasil, foi construída e constituída, em sua maioria, por mulheres. Tudo isso reverbera em uma necessária atenção para formação em Psicologia no sentido de reconhecer que a discussão dessa profissão deve ser atravessada pelas questões de gênero e do trabalho feminino. Esse último se constitui no rebatimento de uma sociedade machista e patriarcal, que submete a psicóloga brasileira a condições desiguais e precárias de trabalho (Lhullier, 2013).

No que diz respeito ao estado civil de todos os estudantes de Psicologia que foram visualizados na pesquisa, 71,7% dos estudantes são solteiros; 21,1% são casados; 4,0% são separados/divorciados; 0,4% são viúvos e 2,8% se enquadram em outro tipo de relacionamento. Assim, a formação em Psicologia se caracteriza como uma formação que tem, em sua maioria, estudantes solteiros. Em 2006, esse perfil se configurava no total de 76,5% o número de estudantes solteiros, registrando agora uma diminuição de 10,3% nesse perfil.

Tabela 2

Perfil de escolaridade: pais e estudantes

	N	%
Escolaridade Paterna		
Nenhuma escolaridade	783	3,7
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	5671	26,8
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	2563	12,1
Ensino Médio	6353	30,0
Ensino Superior	4055	19,2
Pós-graduação	1741	8,2
Total	21166	100,0
Escolaridade Materna		
Nenhuma escolaridade	673	3,2
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	4767	22,5
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	2515	11,9
Ensino Médio	6688	31,5
Ensino Superior	4148	19,6
Pós-graduação	2412	11,4
Total	21203	100,0
Tipo de escola você cursou o Ensino Médio?		
Todo em escola pública	10345	48,8

Todo em escola privada (particular)	8152	38,5
A maior parte em escola pública	1120	5,3
A maior parte em escola privada (particular)	997	4,7
Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	565	2,7
Total	21179	100,0
Que tipo de curso de Ensino Médio você concluiu?		
Ensino Médio tradicional	17192	81,1
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.)	1730	8,2
Profissionalizante magistério (Curso Normal)	1175	5,5
Educação de Jovens e Adultos – EJA/Supletivo	889	4,2
Outro	215	1,0
Total	21201	100,0

De acordo com Bastos et al. (2010) e Yamamoto et al. (2011), o grau de escolaridade dos pais dos estudantes oferece resquícios importantes sobre as condições socioeconômicas das famílias. Dessa forma, apesar da profissão se caracterizar historicamente como elitizada, a pesquisa do CFP (1988) apresentava um recorte significativo de pais com escolaridade média ou baixa. Os dados do ENADE de 2006 apresentam que, aproximadamente, 30% dos estudantes de Psicologia têm pais e mães com nível superior; quando somados ao ensino

médio, atingem os 60%. Esse cenário demonstrava, já no ano de 2006, uma considerável quantidade de pais que não teve acesso ao Ensino Superior. Atualmente, o número de pais dos estudantes de Psicologia com o Ensino Superior mantém-se em torno de 27 a 31%, quando somado o quesito ensino superior e pós-graduação (Tabela 2). Desde 2006, esse total representa aproximadamente 70% dos pais dos estudantes de Psicologia que não ingressaram no Ensino Superior.

Com relação ao tipo de escola em que esses estudantes concluíram o ensino médio, o percentual de 48,8% dos estudantes de Psicologia cursou todo o ensino médio em escola pública, e 5,3% assinalam ter cursado a maior parte do ensino médio em escolas públicas, o que totaliza 54,1% do total de estudantes. Esse total, em 2006, representava 47,8%, o que representa um aumento de 6,3 da quantidade de estudantes de Psicologia que estudaram o ensino médio em escolas públicas.

Por outro lado, 38,5% cursaram todo o ensino médio em escola privada, e 4,7% dos estudantes cursaram a maior parte do ensino médio em escola privada, o que significa que 43,2% dos estudantes de Psicologia tiveram a maior parte do seu ensino médio em escolas privadas. Os dados de 2006 indicavam um total de 48,4% dos estudantes, o que representa uma diminuição de 5,2% da quantidade de alunos oriundos de escolas privadas nos cursos de Psicologia. Ou seja, registra-se um aumento de 6,3% dos estudantes de escola pública no perfil dos estudantes de Psicologia e uma diminuição do número de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas. Ainda, há o recorte de 2,7% que dizem ter cursado metade do ensino médio em escolas públicas e a outra metade em escolas privadas.

Nesse contexto, o aumento do acesso desses estudantes nas escolas públicas pode demonstrar um indício do processo de democratização da formação; contudo, vale levar em consideração a discussão de Mello (2013), ao alertar sobre o falacioso debate sobre o ensino

público ser totalmente precário, ou seja, essa ascensão de vagas pode estar relacionada à elite do ensino público, localizada nos Institutos Federais e Colégios Militares.

Contudo, esse cenário é clarificado quando se conhece o tipo de ensino médio em que os estudantes de Psicologia concluíram seus estudos. Assim, pode-se dizer que a grande maioria dos estudantes cursou o ensino médio tradicional (81,1%); os demais, 8,2%, cursaram o ensino profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola...); 5,5% cursaram o profissionalizante magistério (curso normal); 4,2% a Educação de Jovens e Adultos (EJA/Supletivo) e 1,0% dos estudantes oriundo de outro tipo de ensino médio.

Tabela 3

Perfil socioeconômico

	N	%
Situação de Moradia		
Em casa ou apartamento, sozinho	1585	7,5
Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes	12218	57,6
Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos	5664	26,7
Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república)	1610	7,6
Em alojamento universitário da própria instituição de ensino	29	,1
Outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.)	122	,6
Total	21228	100,0

Renda Familiar		
Nenhuma	702	3,3
Até 1,5 SM	1861	8,8
De 1,5 a 3 SM	4237	20,0
De 3 a 4,5 SM	3824	18,0
De 4,5 a 6 SM	3022	14,2
6 a 10 SM	4117	(83,7%)19,4
10 a 30 SM	2925	13,8
Acima de 30 SM	544	2,6
Total	21232	100,0

Situação Financeira		
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	9022	42,6
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	7422	35,1
Tenho renda e me sustento totalmente	1928	9,1
Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família	2083	9,8
Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família	718	3,4
Total	21173	100,0

Situação de Trabalho		
Não estou trabalhando	11101	52,4

Trabalho eventualmente	1468	6,9
Trabalho até 20 horas semanais	1469	6,9
Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais	2663	12,6
Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais	4492	21,2
Total	21193	100,0

A grande maioria dos estudantes de Psicologia do Brasil mora em casa ou apartamento com os pais e parentes (57,6%). Em 2006, esse número representava 64,0%, o que significa uma diminuição nesse quesito de 6,4%. Já os estudantes que moram em casa ou apartamento com o cônjuge e/ou filhos representam 26,7%. Em 2006, esse recorte representava o total de 21,1%. Os demais se distribuem em pequenas porcentagens: que residem em casa ou apartamento com outras pessoas (7,6%); em casa ou apartamento sozinho (7,5%); em alojamento universitário ou da própria instituição de ensino (0,1%); outros tipos de habitação individual e coletiva (0,6%) (Tabela 3).

De acordo com a resposta dos estudantes de Psicologia sobre a sua renda familiar, os que se identificam na condição de sem renda chegam a representar o total de 3,3%, nesse último ENADE. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2013), o número de pessoas sem qualquer tipo de renda chega a 1,5% da população brasileira.

Nessa análise, o grupo de 28,8% de estudantes informa que sua renda familiar se encaixa na faixa de até 3 salários mínimos. Os estudantes desse mesmo recorte de renda que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE de 2006, segundo Yamamoto et al. (2011), chegam a totalizar 22,6%. De acordo com o IBGE (2013), a média da renda familiar

dos que ganhavam até 3 salários mínimos chegava a 17,0%, o que aponta que há um recorte de pessoas com essa renda na média nacional, que representa um recorte superior a essa média nos cursos de Psicologia.

Na soma da porcentagem dos estudantes que não tinham nenhum tipo de renda em 2006 com os que tinham renda familiar de até 3 salários mínimos, vê-se o aumento desse grupo de estudantes na Psicologia, quando comparado com a amostra desse último ENADE. Então, pode-se dizer que a população que ganha até 3 salários mínimos (incluindo os que não declararam nenhuma renda) aumentou em 9,5% a população com essa faixa de renda nos cursos de Psicologia, o que pode representar um indício de deselitização dessa formação, quando se considera o fator renda.

Quanto aos estudantes que declaravam renda familiar de 3 a 10 salários mínimos, estes representam o total de 51,6% nesse último ENADE. Já em 2006, esse grupo de estudantes representava o total de 49,2%. De acordo com o PNAD (IBGE, 2013), 35,5% dos brasileiros tinham a renda familiar na faixa de 3 a 10 salários mínimos. Ou seja, há um grupo com renda de até 10 salários mínimos que aumentou em 2,4% entre os dois exames de avaliação.

Os 16,4% dos estudantes de Psicologia que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE afirmam ter renda familiar superior a 10 salários mínimos. Em 2006, esse o grupo de estudantes representava o total de 28,1%. De acordo com o PNAD (IBGE, 2013), apenas 7,3% das famílias brasileiras tinham em 2012 renda familiar superior a 10 salários mínimos. Portanto, desse grupo de estudantes, que nos cursos de Psicologia representava uma porcentagem de renda familiar acima da média nacional, diminuiu em 11,7% sua representação nos cursos de Psicologia.

De acordo com os dados do último ENADE, 77,7% dos estudantes de Psicologia do Brasil são financiados ou recebem ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus

gastos. Desse total, 42,6% dos estudantes não têm nenhuma renda e 35,1% têm renda, mas necessitam receber ajuda da família ou de outras pessoas.

Diante do total de 57,4% que afirmam ter renda, o recorte de 35,1% alega receber ajuda da família. Em 2006, esse grupo representava 49,8%. O grupo de estudantes que consegue se sustentar totalmente, em 2006 contabilizava o total de 8,3% e, nesse último ENADE, representa 9,1%. Os estudantes que dizem trabalhar e contribuir para o sustento da família, em 2006 eram 11,7%, e atualmente, são 9,8%; e, por último, o grupo de estudantes que se sustentam e são os principais responsáveis pelo sustento da família, em 2006 totalizavam 3,8% e caíram para 3,4%, de acordo com o último ENADE.

Os estudantes de Psicologia que declaram ser trabalhadores somam o total de 47,6%. Desse recorte, 21,2% trabalham em tempo integral (40 horas semanais ou mais); 12,6% trabalham mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais; 6,9% trabalham até 20 horas semanais; e 6,9% trabalham eventualmente. Por outro lado, mais da metade dos estudantes de Psicologia no Brasil não está trabalhando, de acordo com o último ENADE, cujo número representa 52,4% de estudantes.

4.2 A expansão dos cursos

A expansão da formação em Psicologia, assim como de outros cursos de graduação, é reflexo de um projeto de Ensino Superior que tem intensificado a expansão, interiorização e internacionalização do Ensino Superior, cujo processo atende à lógica do capital e beneficia prioritariamente, a proliferação das IES privadas em detrimento das públicas. Atualmente, de acordo com o censo da educação superior de 2014, há 2.368 IES do Brasil; destas, foram registradas 427 IES (18,03%) que ofertam o curso de Psicologia. Diante do total geral de IES brasileiras, 298 (12,58%) são IES públicas e 2070 (87,41%) são privadas. Do total de IES que

ofertam o curso de Psicologia, 76 (17,79%) são IES públicas, enquanto que o número de IES privadas é mais de quatro vezes maior, totalizando 351 IES privadas (82,20%).

Ainda no ano de 2014, de acordo com o censo, foram registrados 32.878 cursos de graduação, no Brasil, em diversas áreas. Desse número, o recorte de 11.036 (33,56%) está nas IES públicas e 21.842 (66,43%) fazem parte da rede privada. Nesse total geral da quantidade de cursos, 564 cursos são cursos de Psicologia e apenas 120 (21,27%) deles se localizam em IES públicas; 444 (78,72%) estão em IES privadas. Estudos como o de Yamamoto et al. (2011) apresentam dados de 2006 sobre a quantidade de cursos de Psicologia, que na época totalizavam 350; desses cursos, 89% estavam em IES da rede privada de ensino. Já o trabalho de Lisboa e Barbosa (2009) apresenta o número de 396 cursos de Psicologia identificados, no ano de 2007, no cadastro de Instituições de Ensino Superior do MEC. Vale considerar que essa expansão rápida e desordenada como considera Lisboa e Barbosa (2009), manifestou-se na considerada primeira fase da expansão do Ensino Superior e antes mesmo da implantação do programa REUNI.

Dessa forma, esse cenário corrobora os dados trabalhados por Yamamoto et al. (2010), ao apontarem que a formação em Psicologia é, em sua maioria, atravessada pela lógica da privatização do Ensino Superior, o que significa dizer que esse modelo interfere diretamente no perfil do profissional de Psicologia formado no Brasil.

De acordo com Lisboa e Barbosa (2009), 188 cursos foram criados no intervalo entre os anos de 1958 a 2000, um número bem inferior quando se considera a implantação de 203 cursos, no período de 2001 a 2007 (considerada a primeira fase da expansão do Ensino Superior), e dos 230 cursos de Psicologia implantados entre 2007 a 2016, como mostrado na tabela comparativa entre o trabalho de Lisboa e Barbosa (2009) e dados coletados no presente trabalho.

Tabela 4

Distribuição geográfica dos cursos de graduação em Psicologia, no Brasil, nos anos 2007 e 2016

Estado	2007 ^a		2016	
	N	%	N	%
Sudeste				
São Paulo	104	26,26	142	22,68
Minas Gerais	47	11,87	70	11,18
Rio de Janeiro	31	7,83	41	6,55
Espírito Santo	11	2,78	15	2,40
Total	193	48,74	268	42,81
Sul				
Rio Grande do Sul	33	8,33	51	8,15
Paraná	27	6,82	42	6,71
Santa Catarina	26	6,57	39	6,23
Total	86	21,72	132	21,09
Nordeste				
Bahia	22	5,56	42	6,71
Pernambuco	12	3,03	21	3,35
Ceará	6	1,52	24	3,83
Alagoas	4	1,01	8	1,28
Paraíba	4	1,01	10	1,60
Rio Grande do Norte	4	1,01	9	1,44
Piauí	4	1,01	9	1,44
Sergipe	3	0,76	6	0,96

Maranhão	2	0,51	6	0,96
Total	61	15,4	135	21,57
Centro-Oeste				
Goiás	9	2,27	18	2,88
Mato Grosso do Sul	8	2,02	10	1,60
Distrito Federal	6	1,52	9	1,44
Mato Grosso	6	1,52	15	2,40
Total	29	7,32	52	8,31
Norte				
Amazonas	8	2,02	9	1,44
Rondônia	7	1,77	11	1,76
Pará	3	0,76	6	0,96
Amapá	3	0,76	3	0,48
Tocantins	2	0,51	5	0,80
Roraima	2	0,51	2	0,32
Acre	2	0,51	3	0,48
Total	27	6,82	39	6,23

^a Os dados de 2007 foram extraídos do trabalho de Barbosa & Lisboa (2009).

Os cursos elencados se distribuem geograficamente de forma bastante heterogênea nas regiões brasileiras, como representado na Tabela 4. Os cursos de Psicologia se multiplicaram em todos os estados brasileiros, entre o período de 2007 e 2016, à exceção de dois estados da região Norte: Roraima e Amapá, que permanecem com a mesma quantidade de cursos registrados em 2007, o primeiro com dois cursos de Psicologia (0,32%) e o segundo com três cursos (0,48%).

É importante salientar que a expansão quantitativa dos cursos de Psicologia não significa, necessariamente, que haja uma democratização dessa formação. Expandir não é sinônimo de democratizar (Dias, 2010). A expansão e a democratização são processos que estão interligados, tendo em vista que essa última depende da primeira. Assim, os dados demonstram uma expansão da Psicologia que promoveu relativamente a democratização dessa formação, quando se leva em consideração apenas o aumento quantitativo do número de matrículas, a criação e interiorização de novas IES.

A região Sudeste ainda concentra o maior número de cursos de Psicologia do país. O estado de São Paulo permanece com o maior número de cursos implantados, totalizando 142 cursos (22,68%), seguido de Minas Gerais, com 70 cursos (11,18%). Apesar do progressivo aumento desses cursos em todas as regiões brasileiras, há uma nítida diminuição da concentração de cursos por parte da região Sudeste quando comparado ao ano de 2007. Nesse ano, a região Sudeste detinha quase a metade dos cursos de Psicologia do Brasil, o que correspondia a 48,74% (193 cursos); atualmente, a região conta com 42,81% (268 cursos) dos cursos de Psicologia do país.

Em 2007, as regiões Sul e Sudeste somavam, sozinhas, a quantidade de 70,46% dos cursos de Psicologia do país e, atualmente, elas totalizam 63,9%. O mesmo aspecto dessa diminuição foi percebido no estado de São Paulo, que detinha em 2007, o total de 26,26% e, atualmente, 22,68%.

Essa diminuição da porcentagem de cursos na região Sudeste (mesmo com o aumento da quantidade de cursos implantados nos respectivos estados) reflete uma maior distribuição desses cursos nas demais regiões brasileiras. Esse panorama corrobora os dados levantados por Bastos et al. (2010), que destacam historicamente a região Sudeste como a região com o maior número de psicólogos inscritos nos Conselhos Regionais, enfatizando o Estado de São Paulo, que no ano de 2009, contabilizou mais de 83 mil inscritos. Esses autores também

registram uma diminuição do número de inscritos na região Sudeste e um aumento de inscritos nas demais regiões brasileiras.

Nesse aspecto, há um forte destaque para a região Nordeste, que superou todas as demais regiões brasileiras na abertura de cursos de Psicologia. Em 2007, o Nordeste detinha 15,4% (61 cursos) do total de cursos de Psicologia do Brasil, e em 2016, essa porcentagem aumentou para 21,57% (135 cursos). Esse quadro está bem ilustrado no trabalho de Bastos et al. (2010), quando apresenta a evolução da região Nordeste, cujo número de inscritos nos Conselhos Regionais passa de 8,8 em 1975 para 9,6 em 2009.

Esses autores enfatizam os Estados do Rio Grande do Norte e Sergipe como os que estão abaixo da média nacional no que se refere ao número de ingressos nos cursos de Psicologia. De certo modo, os dados de 2016 apresentam o Estado de Sergipe como o que menos expandiu a formação em Psicologia, que passou de três cursos em 2007 para seis em 2016; já o Rio Grande do Norte, que até o ano de 2007 contava com quatro cursos de Psicologia (Lisboa & Barbosa, 2009), em 2010, Gomes (2015) registra a existência de cinco, todos localizados na capital do Estado. Atualmente, há um total de dez cursos, seis deles na capital do Estado e quatro localizados em cidades no interior do Estado, todas consideradas polos de desenvolvimento regional e polos regionais de saúde, sendo elas: Santa Cruz, Pau dos Ferros e Mossoró (com dois cursos). O curso da cidade de Santa Cruz é resultado da expansão por meio do programa REUNI, e os demais representam o movimento de expansão e privatização do Ensino Superior.

Esse cenário representa um movimento de interiorização dos cursos de graduação no Brasil. A Psicologia, anteriormente, se caracterizava por ser uma formação urbana, localizada em sua maioria em centros urbanos e nas capitais nacionais. De acordo com Bastos et al. (2010), esse movimento de interiorização se evidencia desde a década de 1970; entretanto, só no início dos anos 2000, o percentual de psicólogos que atuava no interior do país se

aproxima do percentual dos que atuavam nas capitais. E, de acordo com os autores, atualmente o número de psicólogos que atua no interior do país vem aumentando gradativamente. É possível dizer, segundo os autores, que esse processo ocorre devido à expansão das instituições formadoras e em decorrência da demanda de mercado, que é causa e efeito do processo dessa expansão avassaladora.

Bastos et al. (2010) destacam os Estados de Ceará, Piauí, Maranhão e Bahia como os que representaram o maior número de inscritos. Esses estados praticamente dobraram o número de cursos entre os anos de 2007 e 2016. A exemplo disso o Ceará, que passou de 6 cursos em 2007, para 24 em 2016; e a Bahia, na mesma direção, passando de 22 cursos de Psicologia em 2007, para 42 em 2016. Segundo Bastos et al. (2010), em 1997, na Bahia, havia apenas um curso de Psicologia, ou seja, foram criados 41 cursos no intervalo de, praticamente, 20 anos.

As demais regiões brasileiras também multiplicaram a quantidade de cursos de Psicologia implantados, embora as porcentagens não se alterassem com tanta amplitude como aconteceu na região Nordeste e Sudeste. As regiões Sul e Norte, por exemplo, aumentaram a quantidade de cursos, mas não na mesma proporção das demais regiões brasileiras; a região Sul passou de 86 cursos (21,72%) para 132 cursos (21,09%) e a região Norte, de 27 (6,82%) para 39 cursos (6,23%). Assim, a região Norte mantém-se desde 2007, como a região com o menor número de cursos de Psicologia. Já a região Centro-Oeste aumentou a quantidade de cursos, e a porcentagem desses relacionadas às demais regiões, passou de 29 cursos (7,32%) em 2007, para 52 (8,31%) em 2016.

O cenário da formação em Psicologia no Brasil, a partir do censo da educação superior de 2014, aponta que foram matriculados 7.828.013 estudantes em cursos de nível superior no Brasil, sendo que 207.070 (2,64%) no curso de Psicologia. Desse último total, 27.176 (13,12%) eram alunos que cursavam gratuitamente o curso, enquanto que os demais 179.894

(86,87%) pagavam mensalidades ou eram beneficiados com algum tipo de bolsa ou financiamento proposto pelas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Foram registrados 20.663 alunos que concluíram o curso de Psicologia em 2014, de acordo com o censo. Desse total, 4.037 (19,53%) foram concluintes de IES públicas, e 16.626 (80,46%) de IES privadas.

Do total de 1.208.961 estudantes de diferentes cursos de graduação que trancaram seus cursos em 2014, 29.508 (2,44%) eram estudantes de Psicologia. Desse número, 1.865 (6,32%) eram de IES públicas e 27.643 (93,67%) eram de IES privadas. Além disso, há também uma grande quantidade de alunos desvinculados (alunos que não estão matriculados por razões de transferência, evasão, abandono), que registram um total 1.625.135 estudantes de diferentes cursos de graduação. Desse total geral, 31.584 (1,94%) são estudantes de Psicologia, cuja amostra de 2.536 (8,02%) está em IES públicas e 29.048 (91,97) em IES privadas.

Como evidencia a análise, dos 120 (21,27%) cursos de Psicologia vinculados às IES públicas, 65 (54,16%) são em IES Federais, 23 (19,16%) em IES estaduais e 32 (26,66%) em IES municipais. Todos esses cursos estão incluídos na categoria de Universidades (o que pressupõe que sejam atravessados pela pesquisa, ensino e extensão), com exceção apenas para algumas IES municipais, cujo total de 6 (18,75%) de cursos de Psicologia estão em centros universitários e 8 (25%) de cursos em Faculdades.

Diante dos 444 (78,72%) cursos de Psicologia que foram implantados em IES privadas, 157 (35,36%) estão em Universidades, 210 (47,29%) em Faculdades e 77 (17,34%) em Centros Universitários. De acordo com Yamamoto et al. (2010), 89,1% dos cursos de Psicologia estavam em IES privadas, um número superior à média nacional de IES privadas, que representava 83,1%. Esse avanço desordenado de IES privadas, que promoveu o avanço da formação em Psicologia no país, reflete o princípio da flexibilidade, debatido anteriormente, que fundamentou a ampliação e a diversificação de modelos institucionais

como centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores de educação (Gomes et al., 2011).

É importante destacar que essa lógica de expansão é influenciada prioritariamente pela demanda mercadológica de Ensino Superior, e não pelas razões sociais, postas nos projetos pedagógicos, que justificam a criação dos cursos de Psicologia. De acordo com Gomes et al. (2011), o mercado dita os rumos e as formas que as IES devem ser criadas e expandidas, guiando o sentido e o formato em que são constituídas as políticas de Ensino Superior. Essa competitividade mercantil que tornou a educação superior, praticamente, um *commodity*, também transformou estudantes em consumidores de educação e mercantilizou as relações de poder/saber nas IES. A consequência disso é uma formação cada vez mais mercantilista, acrítica, reforçando a produção do conhecimento sob o controle do capital, servindo à iniciativa privada e, conseqüentemente, ao livre mercado (Chauí, 2003). No que concerne à formação em Psicologia, Botomé (1979/2010) observa que:

A ampliação de cursos superiores de graduação em Psicologia não parece ter incorporado as melhores experiências e aperfeiçoado o ensino superior. Pelo contrário, a ‘abertura desenfreada’ de cursos superiores pelo país aumentou a cópia de quaisquer currículos ou experiências existentes e a contratação de pessoas formadas com pouca ou nenhuma preparação para ensino de profissionais de nível superior. Aumentou extraordinariamente o ensino do que cada um aprendeu ou sabe e não necessariamente o que é necessário para a capacitação do psicólogo no futuro. (p. 192)

Isso significa que a ampliação da formação graduada em Psicologia reflete uma proliferação desqualificada de cursos e a oferta de docentes sem capacitação específica para ensino. Essa é uma realidade que reverbera na qualificação da profissão e, diretamente, no processo formativo.

Os dados do ENADE (2012) também permitiram a construção de uma caracterização do perfil das IES nos últimos anos, em especial quando comparados com outros dados como os disponíveis no PNAD e com o trabalho de Yamamoto et al. (2011), que discute a elitização

dos cursos de Psicologia e o perfil dos estudantes desse campo no Brasil, a partir dos dados do ENADE de 2006. A seguir, serão apresentados os dados relativos à categoria administrativa, organização acadêmica e à distribuição dos estudantes nas regiões brasileiras (Tabela 5).

Tabela 5

Perfil das IES de Psicologia do Brasil

	N	%
Estudantes de Psicologia por categoria de IES		
Pública	3951	17,2
Privada	19034	82,8
Total	22985	100,0
Organização acadêmica da IES		
Universidades	13252	57,7
Centros Universitários	3191	13,9
Faculdades	6542	28,5
Total	22985	100,0
Região de funcionamento da IES de matrícula		
Norte	1353	5,9
Nordeste	4435	19,3
Sudeste	10923	47,5
Sul	4143	18,0
Centro-Oeste	2131	9,3
Total	22985	100,0

4.2.1. As categorias administrativas

Da amostra de 22985 estudantes de Psicologia que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE 2012, o total de 19034 (82,2%) está matriculado em IES privadas, e apenas 3951 (17,2%) estão em IES públicas. Em 2006, conforme Yamamoto et al. (2011), com o total de 23.613 estudantes de Psicologia que responderam ao ENADE no ano 2006, 83,7% dos estudantes estavam matriculados em IES privadas e 16,3% em IES públicas. Ou seja, o número de estudantes de Psicologia aumentou nesse referido intervalo, e o número de estudantes em IES privadas diminuiu em 1,5%, o que pode significar também um pequeno avanço das IES públicas.

Na distribuição de categorias administrativas das IES, há uma proporcionalidade mediante as cinco regiões brasileiras quanto à distribuição de alunos de Psicologia matriculados nas IES privadas (Tabela 6): na região Norte, 77,0% de estudantes de Psicologia encontram-se em IES privadas; na região Nordeste, 78,1%; na região Sudeste, 85,3%; na região Sul, 83,9%; e na região Centro-Oeste, 81,3%.

Entretanto, os dados do ENADE corroboram os dados mencionados anteriormente e, mesmo mantendo uma proporcionalidade nos resultados, há predominância da região Sudeste como a região com maior número de estudantes de Psicologia matriculados. Por outro lado, a região Norte permanece como a região com menor número de estudantes de Psicologia matriculados em IES.

Tabela 6

Estudantes de IES públicas e privadas por região

Região	Categoria administrativa	N	%
Norte	Pública	311	23,0
	Privada	1042	77,0
	Total	1353	100,0
Nordeste	Pública	971	21,9
	Privada	3464	78,1
	Total	4435	100,0
Sudeste	Privada	1604	14,7
	Pública	9319	85,3
	Total	10923	100,0
Sul	Privada	666	16,1
	Pública	3477	83,9
	Total	4143	100,0
Centro-Oeste	Privada	399	18,7
	Pública	1732	81,3
	Total	2131	100,0

4.2.2. As regiões brasileiras

Na distribuição de estudantes pelas regiões brasileiras, 47,5% estão na região Sudeste, o que significa que, aproximadamente, metade dos estudantes de Psicologia no Brasil encontra-se nessa região. As demais regiões somam, juntas, 52,5% dos estudantes e se distribuem na proporção de 19,3% na região Nordeste; 18,0% na região Sul; 9,3% na região

Centro-Oeste e 5,9% na região Norte. As regiões Centro-Oeste e Norte, portanto, permanecem como aquelas que menos apresentam estudantes de Psicologia matriculados.

Embora a quantidade de estudantes da região Sudeste seja praticamente a metade da quantidade dos estudantes de Psicologia do Brasil, esse número diminuiu cerca de 9,5%, tendo em vista que em 2006, de acordo com o trabalho de Yamamoto et al. (2011), a região respondia por 57,0% dos estudantes de Psicologia do país. A quantidade de estudantes da região Sul também diminuiu 1,1%. As demais regiões aumentaram a quantidade de estudantes, com destaque para região Nordeste, onde aumentou de 12,5% para 19,3%. Isso significa uma maior equalização e democratização, em se tratando de expansão, na distribuição dos estudantes de Psicologia matriculados.

4.2.3. Organização acadêmica das IES

No que diz respeito à organização acadêmica (Tabela 7), 57,7% estão em Universidades (públicas e privadas), 13,9% em Centros Universitários e 28,5% em Faculdades. Esse levantamento ratifica os dados de Yamamoto et al. (2010), que apontam a configuração do ensino de Psicologia, na sua maioria, em IES Universitárias, totalizando 57,1%.

Tabela 7

Organização acadêmica das IES por região

Região	Organização acadêmica	N	%
	Universidades	347	25,6
Norte	Centros Universitários	394	29,1
	Faculdades	612	45,2

	Total	1353	100,0
Nordeste	Universidades	1855	41,8
	Centros Universitários	489	11,0
	Faculdades	2091	47,1
	Total	4435	100,0
Sudeste	Universidades	6959	63,7
	Centros Universitários	1569	14,4
	Faculdades	2395	21,9
	Total	10923	100,0
Sul	Universidades	2722	65,7
	Centros Universitários	377	9,1
	Faculdades	1044	25,2
	Total	4143	100,0
Centro-Oeste	Universidades	362	17,0
	Centros Universitários	400	18,8
	Faculdades	1369	64,2
	Total	2131	100,0

O total de 22985 estudantes que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE 2012 mostra que o maior número de Universidades com cursos de Psicologia estão nas regiões Sudeste (63,7%), Sul (65,7%) e Centro-Oeste (64,2%). Já as regiões Norte e Nordeste têm, na sua maioria, as suas IES denominadas Faculdades: 45,2% na região Norte e 47,1% no Nordeste. Assim, é possível considerar que uma grande porcentagem dos cursos de Psicologia das regiões Norte e Nordeste tem a qualidade do ensino questionável na maioria de suas instituições, tendo em vista a não obrigatoriedade de investimento em pesquisa e

extensão nas IES denominadas Faculdades, direcionando o modelo de formação apenas ao ensino, como aponta a literatura que discute os modelos de formação e as políticas de expansão no Ensino Superior no Brasil (Paula & Lamarra, 2011).

4.3 Programas de bolsas e financiamentos

De acordo com os estudantes que participaram do ENADE, ao serem questionados se recebem algum tipo de bolsa de estudos ou financiamentos para custear as mensalidades do curso, foi possível identificar o número de 12,8% de estudantes no Brasil que não recebem nenhum tipo de ajuda (pelo fato de estudarem em uma IES da rede pública). Assim, o total de 41,3% dos estudantes afirma receber algum tipo de bolsa ou financiamento e 45,8% afirmam não receber nenhum tipo de bolsa ou financiamento, mesmo estando em um curso não gratuito. Ou seja, da população de 22985 estudantes de Psicologia do Brasil que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE, 8760 estudantes afirmam receber algum tipo de bolsa ou financiamento para custear os seus estudos. Desse total, o recorte de 36,2% (8330 estudantes) respondeu ao quesito sobre a especificidade de que tipo de bolsa ou financiamento recebe para custear seus estudos.

Diante da amostra mencionada anteriormente, a média nacional aponta que 71,8% dos estudantes de Psicologia recebem algum tipo de bolsa e 28,2% têm algum tipo de financiamento. Desse total, 2,4% dos estudantes recebem mais de um dos tipos de bolsa e financiamento citados nos parágrafos posteriores.

Do total dos 71,8% que recebem bolsas, 28,2% estão cadastrados no PROUNI (o que demonstra que a maioria dos estudantes beneficiados por bolsas recebe outro tipo de bolsa que não seja esse programa do governo federal). Contudo, em 2006, o número de estudantes

de Psicologia cadastrados no PROUNI representavam apenas 4,6%, o que significa uma diferença de 23,6% de aumento dos alunos nesse programa.

Esse aumento de 23,6%, comparado ao número de estudantes beneficiados no ano de 2006, representa uma ampliação do PROUNI nessa última década. Um programa que tem contribuído imensamente para o acesso da população de baixa renda ao Ensino Superior, inclusive em cursos que historicamente pertenciam às elites brasileiras. Embora promova em certa medida a democratização do acesso, os estudantes não têm, por meio do programa, garantia de condições de permanência nas IES, além de lidarem com problemas de ordem financeira no custeio dos estudos e questões de ordem acadêmica, como é o caso de estudantes que sentem dificuldades em algumas disciplinas em virtude de serem oriundos de uma educação básica deficitária (Martins, 2011). Esse programa, por outro lado, beneficia diretamente a expansão das IES privadas e alimenta a lógica da privatização do Ensino Superior, em virtude do benefício da isenção de uma imensa quantidade de impostos que as IES cadastradas deveriam pagar ao Estado; dinheiro que poderia ser investido na qualidade de ensino das IES públicas (Martins, 2011; Ribeiro & Guzzo, 2017).

O número dos estudantes que recebem bolsa integral ou parcial da própria instituição do ensino também passou de 18,4%, em 2006, para 28,8% em 2012; os que recebem bolsas integral ou parcial oferecidas pelo município ou governo estadual representam 9,6%; e os que recebem bolsa parcial ou integral de outras instituições como ONGs e empresas são 5,2%. Os estudantes que, em 2006, recebiam bolsa integral ou parcial, oferecida por entidades externas, somavam 7,2% dos estudantes de Psicologia.

Tabela 8

Bolsas de estudo e financiamentos

<i>Concessão de bolsas de estudos ou financiamentos</i>	N	%
Sim	8760	41,3
Não se aplica – meu curso é gratuito	2717	12,8
Não	9711	45,8
Total	21188	100,0

<i>Qual tipo de bolsa de estudos ou financiamentos</i>	N	%
PROUNI integral	1557	18,7
Mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados	200	2,4
PROUNI parcial	586	7,0
FIES	1596	19,2
PROUNI Parcial e FIES	207	2,5
Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal	802	9,6
Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino	2402	28,8
Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc.)	436	5,2
Financiamento oferecido pela própria instituição de ensino	408	4,9
Financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.)	136	1,6

Total	8330	100,0
-------	------	-------

Diante do total de 28,2% dos estudantes que recebem financiamentos, 21,7% estão cadastrados no FIES. No ano de 2006, esse número representava o total de 7,4%, o que significa o aumento de 14,3% de estudantes que utilizaram esse crédito de financiamento. São beneficiados por financiamentos oferecidos pela própria instituição de ensino, 4,9%; e 1,6% são estudantes financiados por outras instituições como bancos privados.

O aumento de estudantes de Psicologia que utilizaram o FIES como crédito de financiamento representa uma ampliação quantitativa do acesso ao Ensino Superior. Tendo em vista que essa ampliação do acesso não necessariamente significa a permanência e a democratização desses estudantes nesses cursos, é inegável que, através do FIES, uma grande parcela de estudantes chegou aos cursos de Psicologia.

Esse dado sinaliza a possibilidade da realização do desejo de uma classe que foi historicamente excluída desse processo, e a partir disso, vislumbrou uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho – como também pode indicar um significativo endividamento desses estudantes, tendo em vista a inflexibilidade apontada nesse programa, além de ser mais um instrumento que visa promover a democratização do Ensino Superior, cujo modelo beneficia inteiramente a lógica do livre mercado, produzindo consumidores de educação (Vituri, 2014).

4.4 A identificação étnica dos estudantes

Os estudantes de Psicologia, em sua maioria, se identificam como estudantes de cor branca (66,3%), seguidos dos pardos e mulatos, que soma o total de 25,3%. Os demais se

identificam como negros (6,0%); amarelo (origem oriental) totalizando 1,6% e indígenas com 0,8%. Ou seja, mesmo somando o total de negros, pardos, mulatos e índios (32,1%), pode-se dizer que a formação graduada em Psicologia no Brasil ainda é uma formação branca, tendo em vista a soma das demais etnias ser bem menor que o total de estudantes brancos. Embora a formação ainda seja caracterizada por estudantes brancos, percebe-se um aumento de estudantes negros, pardos e mulatos ao se estabelecer comparação com os estudantes que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE 2006.

Nesse referido ano, a soma da quantidade de estudantes negros, pardos e mulatos equivale a um total de 23,6% de estudantes. Atualmente esses estudantes somam o total de 31,3%, registrando um aumento de 7,7%. Nesse sentido, os estudantes que se declararam brancos, que representavam 73,2% dos estudantes em 2006, hoje são 66,3%, uma diminuição de 6,9%, o que demonstra um aumento no perfil e, conseqüentemente, um indício de democratização dessa formação, considerando que o processo de democratização é caracterizado pela ampliação do acesso às populações historicamente excluídas desse processo, levando em consideração também as questões étnico-raciais (Dias, 2010; Paula & Lamarra, 2011).

No panorama nacional, de acordo com o PNAD 2012 (ano em que os estudantes responderam ao questionário socioeconômico), 46,2% dos brasileiros eram brancos, 52,9% se identificavam como pardos ou negros, um dado que torna desproporcional a distribuição étnica atrelado ao acesso dessa população ao Ensino Superior, o que reforça uma questão estrutural relacionada à dívida histórica que temos com a população negra.

Essa diminuição do número de estudantes brancos e o aumento do número de estudantes negros, pardos e mulatos representa uma mudança significativa no perfil do estudante de Psicologia, além de ser um possível efeito das políticas de ação afirmativa, em especial do sistema de cotas, considerando que o acesso aos cursos de graduação era virtude

dos homens brancos da elite brasileira. Nesse sentido, vale destacar que a implantação dessas políticas foi efeito também da luta do Movimento Social Negro, nas últimas décadas, que tem construído uma agenda programática, cuja resposta se manifestou na implementação das políticas de ação afirmativa no governo Lula (Lei nº 3627 de 20 de abril, 2004).

Assim, conforme Marques (2010), o sistema de cotas é uma importante alternativa de promoção à equidade, além de ser um instrumento de reparação da herança de exclusão do acesso à educação superior para população negra, que atravessa a formação social brasileira. Conforme a pesquisa dessa autora, a política de cotas é uma das únicas alternativas de inclusão/acesso da população negra ao Ensino Superior.

Ao analisar as especificidades da distribuição étnica dos estudantes por região (Tabela 6), foram identificados alguns quadros que se distanciam da realidade nacional: em algumas regiões brasileiras é necessário somar o número de negros, pardos e mulatos para verificar que os estudantes da graduação em Psicologia são estudantes de origens étnicas demarcadas, em sua maioria, por não brancos, o que se distancia dos números apresentados na média nacional apontados anteriormente. É o caso da região Norte, que tem em seu perfil 51,2% de estudantes pardos e mulatos e 5,8% de estudantes negros, o que totaliza 57% dos estudantes de Psicologia que se identificam na cor não branca, e isso caracteriza uma forte mudança no perfil do estudante de Psicologia.

Por sua vez, a região Nordeste também segue nesse sentido, com 42,5% de estudantes pardos e mulatos e com 9,7% de estudantes negros, o que totaliza 52,2% de estudantes de cor não branca. Esses números refletem a proporcionalidade de como a população dessas regiões se identifica em sua etnia. As regiões Norte e Nordeste são as regiões que se destacam, de acordo com o PNAD (IBGE, 2013), por sua população se caracterizar, em sua maioria, como preta ou parda: a região Norte 70,2% de pardos e 6,2% de negros e 22,0% de população branca. Já a região Nordeste, com 62,5% de pardos, 9,3% de negros e 27,7% de brancos.

Nas demais regiões brasileiras, menos da metade dos estudantes de Psicologia se denomina negros, pardos ou mulatos. É o caso da região Sul, onde 2,2% dos estudantes são negros e 8,3% dos estudantes são pardos e mulatos, somando o total de 10,5% de estudantes não brancos, destacando-se como a região com menor número de estudantes de Psicologia não brancos (em contraste com os números das regiões Norte e Nordeste). Tal proporcionalidade também é coerente com a organização étnica da população dessa região, cuja população se identifica mais como branca, liderando com 76,8% de população branca e apenas 18,4% de pardos e 4,0% de negros (IBGE, 2013).

No Sudeste, 6,1% de estudantes de Psicologia se identificam como negros e 20,9% de pardos e mulatos, somando 27% de estudantes de cor não branca. Já na região Centro-Oeste, esse retrato se modifica, mas não supera nem 40% do total de estudantes não brancos, definindo-se em 6,0% de estudantes negros e 31,7% de estudantes pardos ou mulatos, totalizando 37,7%.

As regiões Sul e Sudeste se destacam com a predominância de estudantes brancos, sendo 87,8% na região Sul e 70,8% na região Sudeste. A região Centro-Oeste segue com 59,3% de estudantes brancos, e as regiões Norte (37,6%) e Nordeste (45,7%) como as regiões com a menor quantidade de estudantes brancos.

De acordo com o PNAD (IBGE, 2013), apenas 0,8% da população brasileira se identifica como índios e amarelos. Essa proporção se manifesta exatamente no retrato dos estudantes que se consideram índios, cuja população representa também 0,8% dos estudantes de Psicologia no Brasil. E se distribuem uniformemente nas regiões brasileiras, com destaque apenas para região Norte, como aquela com o maior número de estudantes índios de Psicologia, totalizando 2,7% dos estudantes, seguido da região Nordeste com o total de 1,0%. As demais regiões apresentam o total de 0,5% na região Sul e 0,6% nas regiões Sudeste e Centro-Oeste.

Já os estudantes de origem oriental, que se identificam no questionário com o nome amarelo, representam o total de 1,6% do total de estudantes de Psicologia do Brasil, cujo número é superior ao número de estudantes indígenas (0,8%) no Brasil. Os estudantes de origem oriental têm se destacado em regiões como Norte (2,8%) e Centro-Oeste (2,4%). Nas demais regiões, eles se organizam no total de 1,6% na região Sudeste; 1,3% na região Sul; 1,1% na região Norte.

O resultado dessa mudança no perfil étnico do estudante de Psicologia, também retoma uma demanda histórica da ciência psicológica com a população negra. De acordo com Munanga (2014), o racismo rebate na Psicologia e reverbera em demandas tanto para a Psicologia Clínica como para a Psicologia Social. Segundo o autor, essa última tem se distanciado desse debate, que há muito, já é objeto de estudos das ciências sociais.

Tabela 9

Identificação étnica dos estudantes por região

Região	Identificação étnica	N	%
Norte	Branco	449	37,6
	Negro	69	5,8
	Pardo/mulato	612	51,2
	Amarelo (origem oriental)	33	2,8
	Indígena	32	2,7
	Total	1195	100,0
Nordeste	Branco	1868	45,7
	Negro	398	9,7
	Pardo/mulato	1741	42,5
	Amarelo (origem oriental)	43	1,1

	Indígena	42	1,0
	Total	4092	100,0
Sudeste	Branco	7214	70,8
	Negro	620	6,1
	Pardo/mulato	2132	20,9
	Amarelo (origem oriental)	165	1,6
	Indígena	58	,6
	Total	10189	100,0
Sul	Branco	3485	87,8
	Negro	86	2,2
	Pardo/mulato	328	8,3
	Amarelo (origem oriental)	52	1,3
	Indígena	18	,5
	Total	3969	100,0
Centro-Oeste	Branco	1068	59,3
	Negro	108	6,0
	Pardo/mulato	571	31,7
	Amarelo (origem oriental)		1,5
	Indígena		1,5
	Total		100,0

4.5 Ensino noturno

O total de 52,3% dos estudantes de Psicologia, no Brasil, por meio do questionário respondido no ENADE, afirma que a maior parte das disciplinas cursadas se concentra no turno noturno (Tabela 10). Esse número, em 2006, correspondia a 43,3% (Yamamoto et al., 2011), ou seja, nesse intervalo de tempo, há um aumento de 9% de estudantes de Psicologia nesse turno, o que demonstra que a formação em Psicologia tem, possivelmente, ampliado cada vez mais o ingresso do estudante trabalhador.

Nesse cenário, 24,5% afirmam que a maior parte das disciplinas se concentra no turno matutino (diurno); 13,2% no turno diurno (de forma integral); 7,4% no turno vespertino; e 2,7 dizem que os estudos não têm predominância em nenhum dos turnos.

O número dos estudantes de Psicologia que confirmam estudar em cursos noturnos equivale a 58,9% dos estudantes. Esse dado permite olhar para os cursos de Psicologia, no Brasil, sob a perspectiva de pensar uma formação para o estudante trabalhador. Esse cenário aponta uma demanda histórica de trabalhadores que enxergavam, no turno noturno, a única possibilidade de ingresso na educação superior. Isso implica dizer que, nas últimas décadas, o Ensino Superior noturno tem se concretizado numa modalidade de democratização do acesso que tem gerado algumas inquietações relacionadas às condições de acesso, permanência e qualidade de ensino ofertada ao estudante trabalhador (Mesquita, 2010; Terribili, 2007).

Além disso, esse estudante submete-se a uma jornada dupla de trabalho e enfrenta o terceiro turno de trabalho nas IES que ofertam o seu curso de graduação à noite. Esse estudante, de acordo com Terribili (2007), vivencia inúmeras dificuldades para manter-se no seu curso de formação. Tais dificuldades vão desde a questão de alimentação inadequada e precariedade do transporte público, o que compromete diretamente o seu desempenho nas disciplinas, ao atraso nas aulas e à falta nas avaliações. Segundo o autor, não há políticas

públicas, nem institucionais que assegurem direitos ao estudante trabalhador, nem que assegure também o cuidado das suas condições de trabalho/estudo, levando em consideração o estresse e o cansaço que vivencia cotidianamente.

Tudo isso gera demandas para a formação em Psicologia, tendo em vista o número significativo de estudantes que são submetidos a essas condições de acesso ao Ensino Superior noturno. É importante considerar, ainda, o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes que, além de muitas vezes não terem a qualidade de ensino ofertada, acabam prejudicados na sua condição de estudo/trabalho devido à sobrecarga de atividades em seu cotidiano.

Tabela 10

O ensino noturno

	N	%
Indicador de turno noturno		
Não	9454	41,1
Sim	13531	58,9
Total	22985	100,0
Turno de ensino em que predominam as disciplinas		
Diurno (integral).	2798	13,2
Diurno (matutino).	5194	24,5
Diurno (vespertino).	1562	7,4
Noturno.	11107	52,3
Não há concentração em um turno.	572	2,7
Total	21233	100,0

Considerações Finais

Diante dos caminhos teóricos percorridos nessa dissertação, discutiu-se a marca histórica do elitismo edificado no Ensino Superior, cuja característica segregativa e discriminatória, representa fortemente a formação social brasileira. O projeto de Ensino Superior no Brasil se constitui, atualmente, no reflexo produzido pela sua história: a ascensão de uma classe social em detrimento da população marginalizada. Assim, tomando distância dos discursos da meritocracia, a classe social que detinha os meios de produção é igualmente a que acessava os bens culturais: um recorte branco, urbano e de classe socioeconômica elevada.

Nessa esteira da história, segue a Psicologia. Um campo do conhecimento que nasce para atender a uma demanda do modo de produção capitalista (Parker, 2014) e que segregou a população marginalizada, por meio de suas teorias internacionalizadas, que estigmatizavam e distinguiam o normal do patológico, o inteligente do alienado, o homem trabalhador do inapto aos processos de trabalho (Yamamoto, 1987). Esse modelo de Psicologia atravessa os cursos de formação e contribui na manutenção do seu caráter de classes. Diante disso, no Brasil, temos a convergência desses “dois” fatores: a própria universidade que é um espaço de elite, como foi debatido no decorrer desse trabalho, e uma Psicologia elitizada, reforçando o modelo de dominação ideológica. Assim, reproduzia-se uma formação composta pela burguesia nacional que atendia a uma parcela restrita da população, e conseqüentemente, uma formação acrítica no concernente as demandas sociais e da realidade da população brasileira (Mello, 1975/2010).

Desse modo, diante da luta dos movimentos sociais que construíram no país uma agenda pelo aumento do acesso a educação superior, o discurso das políticas de

democratização começa a ganhar força com a chegada dos governos progressistas no Brasil, sob a perspectiva de reparar a dívida construída com a classe trabalhadora. A democratização do acesso ao Ensino Superior, mesmo atravessada pela lógica do livre mercado e privilegiando a privatização do acesso ao conhecimento, garantiu, parcialmente, a chegada de um recorte significativo da população a esse nível de ensino.

Isso posto, faz-se mister considerar a democratização como um fenômeno dialético, multifacetado, não linear, constituído por vários fatores que, quando integrados, podem evidenciar o processo de democratização. Nesse sentido, democratizar o acesso à educação superior seria, além de incluir a população historicamente excluída, garantir a permanência e a qualidade do ensino (Paula & Lamarra, 2011). Concomitante, faz-se também necessário investir nas políticas educacionais de base, para assegurar as mesmas condições de acesso às diferentes classes sociais.

Diante disso, tornou-se pertinente as indagações: essa parcela da população que foi historicamente excluída do acesso ao Ensino Superior passa, por meio das políticas de democratização, a ter mais contato com a formação em Psicologia? Em outras palavras, pode-se indagar: as políticas de democratização dos últimos dez anos contribuíram para uma possível “deselitização” da formação em Psicologia?

Nessa direção, não se pode garantir que os fatores de democratização extraídos da literatura como: a expansão e interiorização do Ensino Superior, o aumento do número de bolsas e financiamentos como o PROUNI e FIES, a implementação das políticas de ação afirmativa, especificamente, do sistema de cotas sociais e raciais, e o aumento de cursos noturnos não democratizaram, em termos absolutos, o Ensino Superior brasileiro, embora haja bons indícios. Isso pode ser dito, igualmente, sobre a formação em Psicologia.

Portanto, faz-se mister reconhecer que há um projeto de Ensino Superior no Brasil que se respalda no discurso da democratização, e ao mesmo tempo atende e privilegia um modelo

de expansão e ampliação das políticas que têm beneficiado a lógica da privatização, financeirização em detrimento do investimento no Ensino Superior público e da manutenção do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Uma lógica que se veste no discurso da democratização do acesso e do princípio da equidade, mas transita, em absoluto, sob o formato de exploração neoliberal, refletida no modo de produção capitalista. Nessa análise, é pertinente também considerar a necessidade de ampliação, revisão e reconfiguração dessas políticas no sentido de garantir a manutenção dos estudantes nas IES e a qualidade do ensino ofertado.

Assim, ainda há um longo caminho a se percorrer mediante a democratização das Universidades, principalmente se for avaliada a distância abismal que há nas possibilidades do processo de universalização dessa modalidade de ensino. Contudo, é oportuno reconhecer que há, efetivamente, um processo de democratização em curso. A Psicologia representou, neste trabalho, o objeto dessa confirmação, mediante o movimento de mudança no perfil da formação e do estudante de Psicologia.

Anteriormente, havia uma formação localizada nos centros urbanos e capitais nacionais como apontam Bastos et al. (2010), agora uma formação interiorizada, que se ampliou juntamente com a interiorização das políticas de bem-estar social, e multiplicou a quantidade de cursos nas regiões brasileiras, promovendo o acesso da classe trabalhadora, por meio de políticas expansionistas como o REUNI e, por outro lado, pela via da privatização e da ampliação dos programas de bolsas e financiamentos. Mesmo que esse fenômeno possa esbarrar em modelo de ampliação desenfreado e que reproduza currículos a qualquer custo, como aponta Botomé (1979/2010), vale considerar que ainda não foi alcançada a meta do PNE relativa ao acesso da juventude ao ensino superior e os índices de acesso e permanência são bem inferiores aos de alguns países da América Latina.

Diante disso, é possível dizer que esse movimento equalizou a distribuição de cursos no território brasileiro, à medida que aumentaram a criação de cursos nas regiões Norte e

Nordeste, em detrimento da região Sudeste; essa última, configurava-se com território central da formação em Psicologia no Brasil. A consequência disso também se manifestou no aumento do número de estudantes matriculados e egressos nos cursos de Psicologia, como apontaram os dados do censo da educação superior de 2014, mesmo quando esse movimento expansionista se caracteriza pela via da privatização do ensino.

Atualmente, essa formação caracteriza-se por ser feminina, adulto-jovem, branca e, em sua maioria, solteira. Não obstante a formação se caracterizar etnicamente como branca, nas regiões como a Norte e Nordeste, há um forte aumento do número de estudantes não brancos, que somam aproximadamente 50% desses, o que representa um significativo indício de inclusão da população negra e parda, embora ainda longe da proporcionalidade desejada. Um outro fator diz respeito à formação ser caracterizada pelo estudante trabalhador, que encontra na possibilidade do ensino noturno, uma alternativa de acesso ao Ensino Superior, mesmo quando essa modalidade apresenta problemas relacionados a precarização e ao nível da qualidade de ensino ofertada. Esses fatores podem representar um processo de democratização em curso no Brasil, assim como apontar indícios do eventual processo de democratização de uma profissão/formação historicamente elitizada.

Além disso, vale considerar que os avanços vivenciados, no contexto dessa formação, estão sob o risco de serem demolidos. É preciso demarcar o Ensino Superior e a formação em Psicologia na atual conjuntura de retração de direitos postos pelo Governo Temer. Esse cenário de retrocesso e de retração de direitos constitucionais assegurados promovem constantes cortes no campo das políticas públicas, com destaque para as políticas de educação.

O ponto de partida das posturas arbitrárias do novo governo brasileiro se deu mediante a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016. Esta representa o congelamento dos orçamentos destinados à Educação, pondo em ameaça o prosseguimento de todos os

programas aqui debatidos. Somam-se a isso as propostas reformistas, como reforma trabalhista, que esfaqueou diretamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a reforma da Previdência Social, que tem beneficiado a burguesia brasileira e a elite do serviço público do país em prejuízo dos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

Dessa maneira, vive-se um cenário de constantes retrocessos no campo das políticas de educação, e o exemplo disso ocorreu, ainda em 2016, com o veto nas Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para 2017, que previa uma série de despesas com as IES federais que não podiam ser contingenciadas no referido ano. A decadência das políticas de Ensino Superior, juntamente com a Ciência e Tecnologia, refletem o efeito de um projeto de nação voltado totalmente para o livre mercado, reproduzindo com muita clareza as desigualdades sociais, cuja marca é inerente ao modo de produção capitalista.

Tudo isso rebate no surgimento de outras indagações, as quais podem refletir em rebatimentos decorrentes da mudança desse perfil de estudante e os caminhos que percorrerá a formação em Psicologia nas próximas décadas: como resistir diante do cenário de retrocessos? O fato de essa parcela da população, historicamente excluída, ingressar nos cursos de Psicologia poderá trazer algum impacto no que concerne a um profissional melhor e mais comprometido com a sua classe? O acesso mais democratizado aos cursos de Psicologia poderá reverberar em uma produção de conhecimento e práticas psicológicas mais comprometidas com a realidade social das pessoas?

Questionamentos como esses colidem, portanto, com os limites temporais da realização desse trabalho, embora possam gerar subsídios para próximos estudos sobre a Psicologia como formação, ciência, profissão.

Referências

- Amorim, K. M. O. (2010). *Compromisso social do psicólogo em artigos publicados em periódicos científicos no Brasil*. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN). Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17488>
- Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In E. Sader & P. Gentili (Orgs.), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In M. Massimi & M. C. Guedes (Orgs.), *História da psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 109-152). São Paulo: EDUC/Cortez
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2017). *Nota pública contra o esfacelamento da educação superior no Brasil*. Recuperado de <http://www.abepsi.org.br/nota-publica-contra-o-esfacelamento-da-educacao-superior-no-brasil/>
- Baptiste, M. (2015). *Gestão democrática da educação: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e no Caribe* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254006/1/Baptiste_MendelJean_M.pdf
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Rodrigues, A. (2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In A. V. B. Bastos & M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 32-44). Porto Alegre: Artmed.
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2007). *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Certeza.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32(número especial), 216-231.
- Bock, A. M. B. (2009). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez.
- Botomé, S. P. A. (2010). Quem nós, psicólogos, servimos de fato? In O. Yamamoto & A. L. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 141-162). Natal: EDUFRN. (Texto original publicado em 1979)
- Bresser-Pereira, L. C. (1998). Gestão do setor público: estratégias e estrutura para um novo Estado. In L. C. Bresser-Pereira & P. K. Spink (Orgs.), *Reforma do Estado e administração gerencial* (pp. 21-38). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Campos, R. H. F. (2010). A função social do psicólogo. In O. Yamamoto & A. L. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 203-212). Natal: EDUFRN. (Texto original publicado em 1983)

- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Texto original publicado em 1966)
- Carone, I., & Bento, M. A. S. (Orgs.). (2014). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, C. H. A. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 761-801.
- Carvalho, D. B., & Yamamoto, O. H. (2002). Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência. *Psicologia para América Latina*, 0, 1-8.
- Carvalho, M. L. B., Scortegagna, L., & Spanhol, F. (2011). A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In M. F. C. Paula & N. F. Lamarra (Orgs.), *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 277-296). Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, 31(111), 481-500.
- Coimbra, C. M. B. (1995). *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- Coligação Lula Presidente. (2002). *Uma Escola do tamanho do Brasil*. Fundação Perseu Abramo.
- Conselho Federal de Psicologia. (Org.). (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Corbucci, P. R. (2007). *Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil* (Texto para discussão n. 1287). Recuperado do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1287.pdf
- Cunha, L. A. (2003). O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, 24(82), 37-61.
- Decreto nº 6.096*. (2007, 24 de abril). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República.
- Decreto nº 7.790*. (2012, 15 de agosto). Dispõe sobre financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Brasília, DF: Presidência da República.
- Decreto nº 9.057*. (2017, 25 de maio). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.
- Dias, J, Sobrinho. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

- Dias, J., Sobrinho. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245.
- Diniz-Pereira, J. E. (2011). O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(230), 34-51.
- Dourado, L. F. (2003, 7 de janeiro). Lula e a educação superior pública no Brasil. *Jornal O Popular*.
- Fávero, M. L. A. (1995). *UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.
- Ferreira, J. L., Neto. (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta.
- Ferreira, J. L., Neto. (2010). Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. *Memorandum*, 18, 130-142.
- Ferreira, S. (2010). A internacionalização da educação superior no contexto da mundialização do capital. *Diversia. Educación y Sociedad*, 3, 65-88.
- Filardi, A. M. B. (2014). *As contradições do Programa REUNI: o caso das ciências sociais na UFSCar* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2721>
- Foucault, M. (1978). *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva.
- Germano, J. W. (2011). *Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985)* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gomes, A. M., & Moraes, K. N. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, 33(118), 171-190.
- Gomes, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2011). Políticas de educação superior no Brasil. In M. F. C. Paula & N. F. Lamarra (Orgs.), *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 153-190). São Paulo: Ideias & Letras.
- Gomes, M. A. F. (2015). *Serviços-escola de psicologia do Rio Grande do Norte: formação profissional e política pública de saúde em debate* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal). Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20751>
- Guzzo, R. S. L., & Euzébios, A., Filho. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, 4(2), 39-48.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2007*. Rio de Janeiro: Autor.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2012*. Rio de Janeiro: Autor.
- Kuenzer, A. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In D. Saviani, J. L. Sanfelice & J. C. Lombardi (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação* (3ª ed) (pp. 77-96). Campinas: Autores Associados.
- Lacerda, F., Jr. (2013). Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 216-263.
- Lei nº 3.627*. (2004, 25 de abril). Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional.
- Lei nº 5.540*. (1968, 28 de novembro). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei nº 9.394*. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei nº 11.096*. (2005, 13 de janeiro). Institui o Programa Universidade Para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei nº 10.981 de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lhullier, L. A. (2013). *Quem é a psicologia brasileira? Mulher, psicologia e trabalho*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737.
- Macedo, J. P., & Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31(2), 296-313.
- Marques, E. P. S. (2010). *O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005 – 2008* (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2244>
- Martins, C. B. (2009). A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Martins, R. M. A. (2011). *PROUNI: uma política de democratização do ensino superior?* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa). Recuperado de <http://locus.ufv.br/handle/123456789/3421>

- Melo, P. A. (2011). Políticas de expansão e a interiorização da educação superior no Brasil. In M. F. C. Paula & N. F. Lamarra (Orgs.), *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 245-276). São Paulo: Ideias & Letras.
- Mello, M. R. M. (2013). *Cotas sociorraciais em universidades* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió). Recuperado de <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1250>
- Mello, S. L. (2010). Psicologia: características da Profissão. In O. Yamamoto & A. L. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 141-162). Natal: EDUFRN. (Texto original publicado em 1975)
- Mesquita, A., & Castilho, O. (2014). Os desafios da internacionalização do ensino superior – um estudo de caso. In B. Cabrito, A. Castro, L. Cerdeira & V. J. Chaves (Orgs.), *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização* (pp. 35-52). Lisboa: Educa.
- Mesquita, M. C. G. D. (2010). *O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação* (Tese de doutorado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia). Recuperado de <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/677>
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*, 28, 107-124.
- Munanga, K. (2014). Prefácio. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 9-11). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, I. F., & Yamamoto, O. H. (2014). *Psicologia e políticas sociais: temas em debate*. Belém: ed.ufpa.
- Oliveira, J. F., & Bittar, M. (2010). Ensino superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. In Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Org.), *Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Espaço público da educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais*. Niterói/Lisboa/Cáceres: ANPAE/FPAE/FEAE.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2001). *Plano nacional de educação*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas: Alínea.
- Paula, M. F. C. (2011). Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In M. F. C. Paula & N. F. Lamarra (Orgs.), *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 53-96). São Paulo: Ideias & Letras.
- Paula, M. F. C., & Cardoso, A. C. G. (2011). *A influência das políticas neoliberais na educação superior: casos UFF e UERJ*. Comunicação apresentada no IV Congresso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos

- Aires, Argentina. Texto completo recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab07.pdf>
- Paula, M. F. C., & Lamarra, N. F. (Orgs.). (2011). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Proposta de Emenda à Constituição nº 55*. (2016, 26 de outubro). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Pelegri, S. C. A. (1998). *A UNE nos anos 60: utopias e práticas políticas no Brasil*. Londrina: UEL.
- Pereira, F. M., & Pereira, A., Neto. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27.
- Resolução nº 8*. (2004, 7 de maio). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.
- Ribeiro, F. M., & Guzzo, R. S. L. (2017). Consciência de estudantes prounistas sobre sua inserção no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 418-431.
- Ristoff, D. (2011). A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In M. F. C. Paula & N. F. Lamarra (Orgs.), *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (191-216). São Paulo: Ideias & Letras.
- Sader, E. (Org.). (2013). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo/Rio de Janeiro: Boitempo/FLACSO.
- Sampaio, H. (2000). *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec FAPESP.
- Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal). Recuperado de http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS_TESE.pdf
- Sguissardi, V., & Silva, J. R., Jr. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. São Paulo/Bragança Paulista: Cortez/USF.
- Silva, A. F. (2014). *O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, J. C. B. (2009). A política educacional e as suas implicações no ensino superior. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 12, 85-105.
- Silva, M. A. A. (2000). A hegemonia do banco mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais. *Nuances*, 6, 35-53.

- Singer, P. (1998). Para além do neoliberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*, 12(2), 3-20.
- Sousa, A. (1996). *Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior*. Lisboa: Porto.
- Souza, J. A. (2007). *Políticas de acesso à educação superior: flexibilização e democratização do ingresso à universidade* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14055>
- Terribili, A., Filho. (2007). *Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante* (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104842>
- Tribunal de Contas da União. (2009). *Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior (FIES)*. Recuperado de <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D9283C47B77D7>
- Trow, M. A. (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Berkeley: Institute of Governmental Studies.
- Universidade Aberta do Brasil. (2009). *Instituições UAB*. Recuperado de <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/legislacao-uab/18-portarias>.
- Vieira, S. L. (2010). *Reformas universitárias brasileiras em diferentes contextos*. III Congresso Nacional da Sociedad Argentina de Estudios Comparados em Educación, Buenos Aires. Texto completo recuperado de <http://principio.org/reformas-universitrias-brasileiras-em-diferentes-contextos.html>
- Vituri, R. C. I. (2014). *Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o ensino superior privado: acesso, processos e contradições* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9808>
- Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: EDICON.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 30-37.
- Yamamoto, O. H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e compromisso social* (pp. 37-54). São Paulo: Cortez.
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (número especial), 6-17.
- Yamamoto, O. H., Falcão, J. T. R., & Seixas, P. S. S. (2011). Quem é o estudante de psicologia do Brasil? *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232.

- Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. (2010). Política social e psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(número especial), 9-24.
- Yamamoto, O. H., Souza, J. A. J., Silva, N., & Zanelli, J. C. (2010). A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In A. V. B. Bastos & M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 45-65). Porto Alegre: Artmed.
- Zago, J. O. L., & Martins, E. R. (s.d.). *Trabalho estranhado na educação superior: um processo de expansão*. Recuperado de http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/trabalho_estranhado.pdf