

JULIENE DE CASSIA LEIVA

# **EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**



ARARAQUARA – S.P.

2017

**JULIENE DE CASSIA LEIVA**

**EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES NO  
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E  
DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**

**Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes**

**ARARAQUARA – S.P.**

**2017**

Leiva, Juliene de Cassia  
Equiparação de oportunidades no âmbito da Educação  
Superior e desafios da formação em Psicologia /  
Juliene de Cassia Leiva – 2017  
120 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Sebastião de Souza Lemes

1. Educação superior. 2. Ensino superior. 3. Análise  
de políticas públicas. 4. Equiparação de  
oportunidades. 5. Formação de psicólogos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Araraquara



**ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA**

Atestamos que **JULIENE DE CASSIA LEIVA**, RA nº: 53171-1, RG nº 21.383.641-5, expedido pela SSP/SP, defendeu, no dia 30/03/2017, a tese intitulada **EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**, junto ao Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO ESCOLAR, Curso de Doutorado, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Araraquara, 30 de março de 2017

---

Aline Ferreira Cavalcanti  
Supervisora de Seção - Substituta  
Seção Técnica de Pós-Graduação

Para os estudantes cuja transformação presenciei,  
com os quais muito aprendi sobre superação de barreiras.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Carlos e Ivani Leiva, que trabalharam incansavelmente pela educação dos filhos, e são alicerces vitais da nossa tão querida família. Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, pelos momentos de acolhida e carinho que muito me fortaleceram.

Aos meus filhos, Bianca, Isabela e Jonas, companheiros de vida, que participaram de todo o processo de construção deste trabalho, e para quem mais diretamente desejo um mundo melhor.

Ao orientador e amigo, Prof. Sebastião de Souza Lemes, pelo máximo rigor no cumprimento de ambos os papéis.

Ao Prof. Ricardo Ribeiro, pelas inestimáveis contribuições durante todo o doutorado e pela análise minuciosa do estudo por ocasião do exame de qualificação. Sua ponderação e lucidez como interlocutor sempre serão referências para mim.

Ao Prof. Mário Sérgio Vasconcelos, da Unesp de Assis, meu professor na graduação em Psicologia naquele Campus, pelo olhar cuidadoso sobre este trabalho e, mais do que isso, por ter sido sempre um inesquecível exemplo de seriedade e alegria no exercício da docência.

Ao Prof. José Luis Bizelli, pelo olhar minucioso e crítico sobre o trabalho final.

À Profa. Rita Martins Godoy Rocha, pelo precioso estímulo ao longo da pesquisa e postura profissional inspiradora.

À coordenadora do curso de Psicologia da Universidade de Araraquara, Simoni de Cássia Haddad Penteado, por sua generosidade e confiança de irmã.

Às amigas professoras Ana Cristina Alves Lima e Viviane Queiroz, sempre presentes, tornando os desafios da vida mais leves.

Ao Prof. Douglas Peiró, por suas considerações sobre a elaboração dos gráficos.

À Elisabete Perassolli, exemplar em seu trabalho com informações e documentos.

Ao André Silva, pela colaboração na coleta de dados *on line*.

Ao Marcelo Correia da Silva, pelo encorajamento em momentos decisivos da finalização do trabalho.

Finalmente, aos participantes da pesquisa, discentes e egressos do curso de Psicologia estudado, pela confiança, disponibilidade e interesse indispensáveis.

Aunque no podemos adivinar el tiempo que será, sí que tenemos, al menos, el derecho de imaginar el que queremos que sea. En 1948 y en 1976, las Naciones Unidas proclamaron extensas listas de derechos humanos; pero la inmensa mayoría de la humanidad no tiene más que el derecho de ver, oír y callar. ¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar?

(Eduardo Galeano)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> GALEANO, E. G. H. El derecho al delirio. In **Patás arriba**: la escuela del mundo al revés. Madrid: O.N.C.E. Centro Bibliográfico y Cultural, 1998.

## RESUMO

A pesquisa teve por objetivo geral compreender os desdobramentos da adoção de financiamento estudantil, considerando o desempenho acadêmico dos alunos e a trajetória dos egressos de um curso de formação de psicólogos em uma Universidade do interior paulista. Entre os objetivos específicos, foram estabelecidos: conhecer as características dos estudantes no curso, considerando as condições existentes para cursar a graduação, com destaque para a ocorrência de financiamento estudantil entre essas condições; analisar o desempenho acadêmico apresentado por alunos com e sem financiamento estudantil, a partir das notas obtidas nas disciplinas e descrever a trajetória profissional dos egressos que contaram com financiamento estudantil, bem como a dos que não contaram com esse recurso, desde quando finalizaram a graduação. Para tanto, foram considerados documentos referentes à organização do curso, questionários preenchidos por estudantes e por egressos, além dos registros do desempenho acadêmico por eles apresentado, disponíveis na instituição. Entre os resultados da pesquisa documental destaca-se o fato de que as disciplinas ligadas à prática profissional apresentam carga horária significativamente maior que aquelas voltadas à fundamentação epistemológica e histórica, o que confirma a tendência evidenciada na literatura acerca da organização curricular na educação superior. Foi observada e discutida a participação da disciplina “Ética Profissional” nesse contexto, na medida em que esta deve ensejar e perpassar os diferentes eixos estruturantes estabelecidos para a formação de psicólogos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A caracterização dos estudantes e egressos evidenciou a predominância de mulheres jovens, com relativa autonomia de moradia e locomoção, destacando-se a baixa participação de representantes de outra “cor/raça” entre eles. Quanto ao desempenho acadêmico observado, notou-se que este revela a individualidade dos estudantes ao longo do curso, sem diferenciação significativa quanto à natureza das disciplinas que compõem os eixos estruturantes em questão, embora muitas vezes as notas na disciplina Ética Profissional se mostrem acima das demais, sugerindo o seu isolamento em relação a elas. Verificou-se que o desempenho acadêmico dos estudantes que contaram com financiamento estudantil apresentou variabilidade, porém muitos se encontram entre os melhores da turma. Egressos relataram a ocorrência de transformações importantes em suas condições de vida após a graduação, especialmente o aumento da renda e a ampliação da rede social, mesmo nos casos em que o desempenho acadêmico era inferior ao da maior parte dos demais estudantes. Sendo assim, a análise da política que envolve o financiamento estudantil evidenciou a relevância da disponibilização de recursos para a realização do curso universitário, particularmente em se tratando da formação de profissionais que poderão atuar em uma diversidade de contextos, voltados para a implementação de cuidados na dimensão ética, como os psicólogos.

**Palavras chave:** Educação superior, ensino superior, análise de políticas públicas, equiparação de oportunidades, formação de psicólogos.

## ABSTRACT

The research has had as a general objective to understand the deployment of the adoption of student funding, considering the students' academic performance and the path tracked by graduate students from a psychology course at a university from the countryside of São Paulo state. Among the specific objectives, we established: to know the features of the students throughout the course (considering the existing conditions to take the course, giving special attention to the occurrence of students' funding to take the graduation course); to analyze the academic performance delivered by the students with and without students' funding according to the grades on the disciplines of the course; and to describe the professional path tracked not only by former students who counted on students' funding but also by former regular students, checking on their journey since their graduation. To do so, it was considered a pack of documents related to the organization of the course, questionnaires fulfilled by current and former students, and academic records from these students (available on the institution). According to the results of the documental research, we highlight the fact that the disciplines connected to the professional practice have a significant bigger workload than the ones related to epistemological and historical knowledge. This fact confirms the tendency that appeared in the literature about the organization of curricula in higher education. It was observed and discussed the participation in the discipline "Professional ethics" considering that this discipline must entice and pass through the different structural axes to the formation of psychologists according to the National Curricular Guidelines. The characterization of the current and former students made clear the predominance of female young individuals, with relative autonomy concerning dwelling and transportation, highlighting the low participation of students from other ethnicities among them. In relation to their academic performance, it was possible to notice that this variable reveals the individuality of the students throughout the course, with no significant difference of performance in the different disciplines, even though the grades in the discipline "Professional Ethics" is higher than the others are, suggesting its isolation in relation to them. It was verified that the academic performance of the students with funding showed variability, but lots of them were between the best students in the ranking. Former students reported the occurrence of important transformation in their life conditions after their graduation, specially their rise in income and enlargement of social network, even in the cases of students with poor academic performance. This way, the analysis of the policy that involves the students funding evidenced the relevance of providing resources to the accomplishment of graduation, particularly regarding the professionals who act in a diversity of contexts, who act towards the implementation of care in the ethical dimension as psychologists do.

**Key words:** Higher education, analysis of public policies, equalization of opportunities, psychologists' formation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	Evolução do número de matrículas de graduação, por categoria administrativa	19
<b>Figura 2:</b>	Raça/cor dos declarada pelos estudantes por ocasião do ENADE	20
<b>Figura 3:</b>	Percentual do número de ingressos, matrículas e concluintes em cursos de graduação segundo o sexo, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2013	22
<b>Figura 4:</b>	Distribuição da carga horária do curso entre os Eixos Estruturantes	52
<b>Figura 5:</b>	Sexo informado pelos discentes concluintes em 2014	60
<b>Figura 6:</b>	Sexo informado pelos discentes concluintes em 2015	60
<b>Figura 7:</b>	Sexo informado pelos discentes concluintes em 2016	60
<b>Figura 8:</b>	Raça/cor informada pelos discentes concluintes em 2014	61
<b>Figura 9:</b>	Raça/cor informada pelos discentes concluintes em 2015	61
<b>Figura 10:</b>	Raça/cor informada pelos discentes concluintes em 2016	61
<b>Figura 11:</b>	Faixa etária dos discentes concluintes em 2014	62
<b>Figura 12:</b>	Faixa etária dos discentes concluintes em 2015	62
<b>Figura 13:</b>	Faixa etária dos discentes concluintes em 2016	63
<b>Figura 14:</b>	Escolaridade dos pais dos discentes concluintes em 2014	63
<b>Figura 15:</b>	Escolaridade dos pais dos discentes concluintes em 2015	64
<b>Figura 16:</b>	Escolaridade dos pais dos discentes concluintes em 2016	64
<b>Figura 17:</b>	Escolaridade das mães dos discentes concluintes em 2014	64
<b>Figura 18:</b>	Escolaridade das mães dos discentes concluintes em 2015	65
<b>Figura 19:</b>	Escolaridade das mães dos discentes concluintes em 2016	65
<b>Figura 20:</b>	Razões para a escolha do curso apontadas pelos discentes concluintes em 2014	66
<b>Figura 21:</b>	Razões para a escolha do curso apontadas pelos discentes concluintes em 2015	66
<b>Figura 22:</b>	Razões para a escolha do curso apontadas pelos discentes concluintes em 2016	67
<b>Figura 23:</b>	Áreas de atuação pretendidas pelos discentes concluintes em 2014	67
<b>Figura 24:</b>	Áreas de atuação pretendidas pelos discentes concluintes em 2015	68

<b>Figura 25:</b>	Áreas de atuação pretendidas pelos discentes concluintes em 2016	68
<b>Figura 26:</b>	Ocorrência de financiamento estudantil entre os discentes concluintes em 2014	69
<b>Figura 27:</b>	Ocorrência de financiamento estudantil entre os discentes concluintes em 2015	69
<b>Figura 28:</b>	Ocorrência de financiamento estudantil entre os discentes concluintes em 2016	70
<b>Figura 29:</b>	Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2014) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso	76
<b>Figura 30:</b>	Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2015) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso	76
<b>Figura 31:</b>	Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2016) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso	77
<b>Figura 32:</b>	Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2014) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso e as notas finais na disciplina Ética Profissional	78
<b>Figura 33:</b>	Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2015) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso e as notas finais na disciplina Ética Profissional	78
<b>Figura 34:</b>	Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2016) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso e as notas finais na disciplina Ética Profissional	79
<b>Figura 35:</b>	Desempenho acadêmico de estudantes bolsistas e não bolsistas (discentes concluintes em 2014), ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso	80
<b>Figura 36:</b>	Desempenho acadêmico de estudantes bolsistas e não bolsistas (discentes concluintes em 2015), ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso	80
<b>Figura 37:</b>	Desempenho acadêmico de estudantes bolsistas e não bolsistas (discentes concluintes em 2016), ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso	81

<b>Figura 38:</b>	A distribuição da variável sexo entre os egressos	85
<b>Figura 39:</b>	Faixa etária dos egressos	85
<b>Figura 40:</b>	Cor/raça dos egressos	85
<b>Figura 41:</b>	Escolaridade dos pais dos egressos	86
<b>Figura 42:</b>	Escolaridade das mães dos egressos	86
<b>Figura 43:</b>	Tipos de financiamento estudantil utilizados entre os egressos	87
<b>Figura 44:</b>	Continuidade dos estudos pelos egressos	87
<b>Figura 45:</b>	Atuação profissional dos egressos	88
<b>Figura 46:</b>	Mudanças percebidas pelos egressos na trajetória após a conclusão do curso	89
<b>Figura 47:</b>	Mudanças percebidas pelos egressos que foram bolsistas em sua trajetória após a conclusão do curso	90
<b>Figura 48:</b>	Medianas de estudantes nos eixos estruturantes do curso e notas na disciplina Ética Profissional	93
<b>Figura 49:</b>	Medianas de egressos nos eixos estruturantes do curso	94
<b>Figura 50:</b>	Desempenho acadêmico de egressos bolsistas e não bolsistas, ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso	94

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Distribuição das disciplinas do curso por eixos estruturantes e respectivas cargas horárias	50
<b>Quadro 2</b>	Características dos discentes concluintes em 2014	55
<b>Quadro 3</b>	Características dos discentes concluintes em 2015	56
<b>Quadro 4</b>	Características dos discentes concluintes em 2016	58
<b>Quadro 5</b>	Características dos egressos participantes	82

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Número de matrículas e de diplomados no curso de Psicologia de acordo com o ano de início	53
<b>Tabela 2</b>	Caracterização dos estudantes em diferentes séries do curso em andamento no ano de 2016	71
<b>Tabela 3</b>	Desempenho acadêmico de discentes concluintes no ano de 2014, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso, as notas na disciplina “Ética Profissional” e a existência de FE	72
<b>Tabela 4</b>	Desempenho acadêmico de discentes concluintes no ano de 2015, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso de Psicologia, as notas na disciplina “Ética Profissional” e a existência de FE	73
<b>Tabela 5</b>	Desempenho acadêmico de discentes concluintes no ano de 2016, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso de Psicologia, as notas na disciplina “Ética Profissional” e a existência de FE	75
<b>Tabela 6</b>	Desempenho acadêmico de egressos, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso de Psicologia, as notas na disciplina “Ética Profissional” e a existência de FE	91

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	16
1.1 A Educação Superior na contemporaneidade: características e desafios	16
1.2 O currículo no Ensino Superior: reflexos na dinâmica acadêmica e de mercado	22
1.3 Políticas públicas e interesses de mercado na viabilização do acesso e permanência	24
1.3.1 Fundamentação filosófica: a contribuição de John Rawls para o entendimento das políticas públicas voltadas para a equiparação de oportunidades	24
1.4 Financiamento estudantil, desempenho acadêmico e trajetória de egressos beneficiados	29
1.4.1 Financiamento estudantil não reembolsável: o PROUNI	30
1.4.2 Financiamento Estudantil reembolsável: o FIES	30
1.5 A formação em Psicologia no cenário atual: peculiaridades da área no contexto estudado	34
1.5.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia	36
1.5.2 A dimensão ética da formação profissional perante a ênfase nos aspectos procedimentais/técnicos da atuação do psicólogo	40
<b>2 OBJETIVOS</b>	43
2.1 Objetivo Geral	
2.2 Objetivos Específicos	
<b>3 MÉTODO</b>	44
3.1 Cuidados Éticos	
3.2 A Instituição em que se deu a pesquisa	44
3.2.1 O curso de Psicologia	45
3.3 Participantes	45
3.4 Procedimentos de coleta de dados	45
3.4.1 Pesquisa documental	46
3.4.2 Pesquisa junto a estudantes e egressos	46

3.4.2.1 Pré teste	47
3.5 Procedimento de análise de dados	47
<b>4 RESULTADOS</b>	<b>49</b>
4.1 Pesquisa documental	49
4.2 O ingresso na Universidade e a conclusão do curso	53
4.3 Perfil dos estudantes e egressos do curso de Psicologia	54
4.3.1 Estudantes	54
4.3.1.1 Características	
4.3.1.2 Desempenho acadêmico dos estudantes de Psicologia nos eixos estruturantes do curso e na disciplina “Ética Profissional” e o uso de financiamento estudantil	73
4.3.2 Egressos	82
4.3.2.1 Características	
4.3.2.2 Desempenho acadêmico dos estudantes de Psicologia nos eixos estruturantes do curso e na disciplina “Ética Profissional” e o uso de financiamento estudantil	93
<b>5 DISCUSSÃO</b>	<b>96</b>
5.1 Pesquisa Documental	
5.2 Pesquisa junto a estudantes e egressos do curso de Psicologia	99
5.2.1 Desempenho acadêmico de estudantes e egressos, por eixos estruturantes e na disciplina “Ética Profissional”	100
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>117</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1 A Educação Superior na contemporaneidade: características e desafios

Compreender a realidade que se faz presente no ambiente universitário requer a definição de uma perspectiva bastante clara, dada a complexidade dos fenômenos que ocupam essa instância de trabalho educativo no cenário atual. Em função disso, buscou-se delinear os fundamentos legais, filosóficos e conceituais que permitiram apontar e discutir os principais aspectos das questões inerentes a tal realidade.

Como ponto de partida, estabeleceu-se a consideração de que a Educação Superior vem a ser uma estratégia de transformação social. Ainda que os alcances e limites de tal estratégia devam ser ponderados, políticas que envolvam investimentos sobre ela requerem atenção especial, em termos de sua efetividade.

Os princípios norteadores das políticas voltadas para a Educação Superior no Brasil, presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), destacam-se entre os elementos a serem pontuados para o delineamento do objeto deste estudo.

Nos documentos em questão, contrariamente à Educação Básica, garantida a todos pela Constituição Federal, a menção à Educação Superior está atrelada à questão da acessibilidade, como evidenciado no artigo 208 (BRASIL, 1988, p.130), segundo o qual a Educação Básica irá permitir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 43, a finalidade da Educação Superior será:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da

humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 20-21).

Para os propósitos deste estudo, destaca-se o fato de que o critério da “capacidade de cada um”, apresentado na Constituição, engendra uma série de questionamentos ligados à desigualdade de condições existentes para o desenvolvimento da capacidade de alcançar níveis mais elevados de ensino. Destaca-se também o fato de que os conhecimentos a serem promovidos e divulgados nesses níveis, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “constituem patrimônio da humanidade”, o que novamente induz à problematização acerca do acesso a tal patrimônio.

Conforme aponta Drumond (2012, p. 154) no Dicionário de Políticas Públicas organizado por Castro, Gontijo e Amábile (2012), conciliar a Educação Superior com demais níveis de ensino, garantindo a qualidade desse processo, constitui um desafio significativo, tendo em vista “o cenário de desenvolvimento científico-tecnológico predominante no século XXI, que destaca a diferença entre países ricos, porque detêm o conhecimento e a sua aplicação, e os não desenvolvidos científica, tecnológica e socialmente”.

Com base na consideração de tais norteadores, há necessidade de ponderar a respeito da correspondência entre as condições de ensino oferecidas no meio universitário e as demandas presentes no mundo globalizado (BARBOSA; SANTOS, 2011; MORGADO, 2009).

Em um sentido semelhante, Luckesi et al. (2010) apresentam uma reflexão voltada para a construção de uma Universidade coerente com os seus verdadeiros propósitos – a racionalidade instrumental-crítica e a racionalidade crítico-criadora – ligados ao avanço do saber e não como instituição apenas a serviço de interesses de mercado.

Nesse contexto, Severino (2009) aborda o chamado processo de Bolonha<sup>2</sup>, que representa o impacto da globalização sobre o ensino de graduação, enquanto um desafio significativo a ser enfrentado em termos de política e gestão educacional. Diz ele:

Trago à baila a referência ao processo de Bolonha pela reconhecida importância que a experiência europeia tem para nós. Sem dúvida, exercerá uma grande influência, nem sempre recebida e incorporada com o devido distanciamento crítico. Estamos aqui e agora diante de um novo emblema. A universidade ocidental nasceu em Bolonha e corre o risco de lá também perecer (SEVERINO, 2009, p. 260).

Diante das contingências em que se encontra a Educação Superior na atualidade, Afonso (2010) menciona o confronto entre os princípios de regulação (Estado, mercado e comunidade) com as mudanças econômicas emergentes na contemporaneidade. Entre elas, destaca a interface público-privado, havendo o que chama de privatização e mercantilização do setor público, com implicações relevantes em termos de sua representatividade, enquanto se fortalece o “comércio de serviços educativos”.

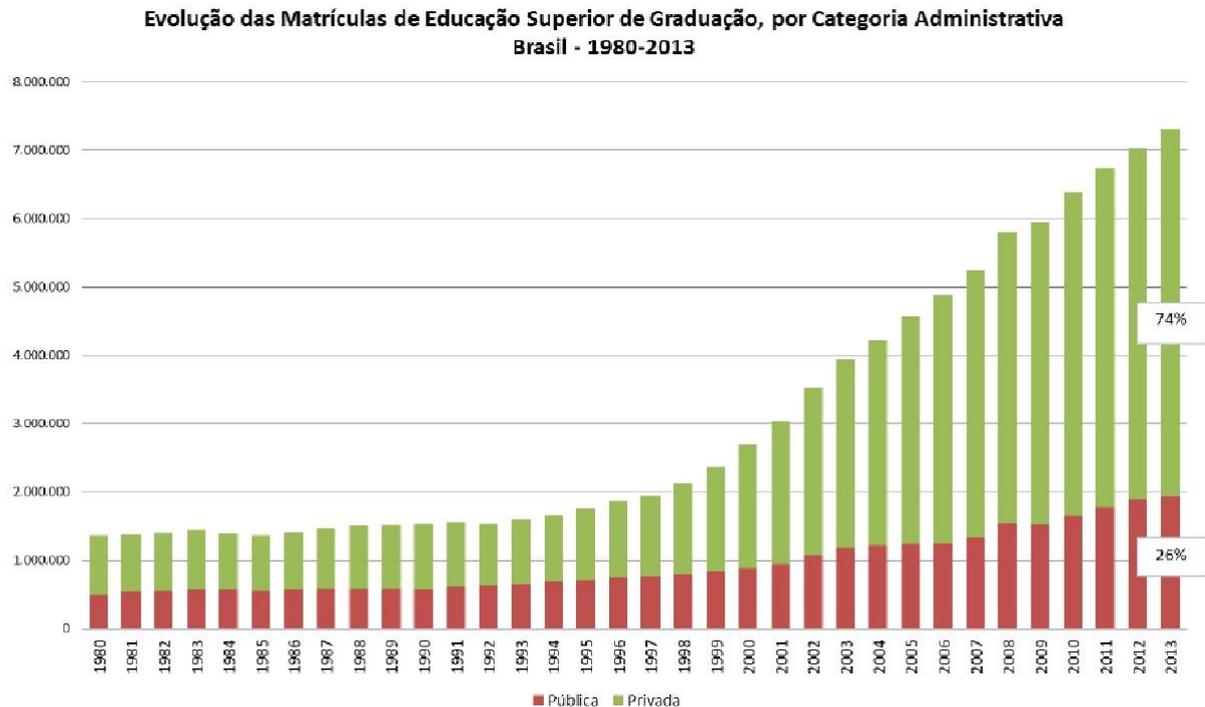
Nesse contexto, segundo Afonso (2010, p.1151),

repolitizar as agendas educacionais é cada vez mais urgente e indispensável para o fortalecimento de todas as capacidades de resistir e de pensar alternativas a esta mercadorização global da educação, que é, em algumas das suas dimensões, um novo e importante instrumento de acumulação capitalista com consequências perversas previsíveis.

Levando em consideração tais apontamentos, chamam a atenção os dados apresentados no Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2013, último a disponibilizar sua sinopse até janeiro de 2016 pelo INEP - Instituto Anísio Teixeira de Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2016), bem como no “Mapa do Ensino Superior Privado” (BARREYRO, 2008), em que se destacam indicadores das dificuldades de acesso à formação universitária por um número significativo de pessoas, ainda que os ingressantes tenham apresentado um aumento, como evidencia a Figura 1, a seguir.

---

<sup>2</sup>O Processo de Bolonha é, conforme Lima, Azevedo e Cattani (2008, p. 7), “a produção de uma ‘política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário’, constituindo-se em uma política educacional supranacional, comum aos estados-membros da União Europeia, com vista à construção de um ‘espaço europeu de educação superior’”.



**Figura 1: Evolução do número de matrículas de graduação, por categoria administrativa.**  
Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015b).

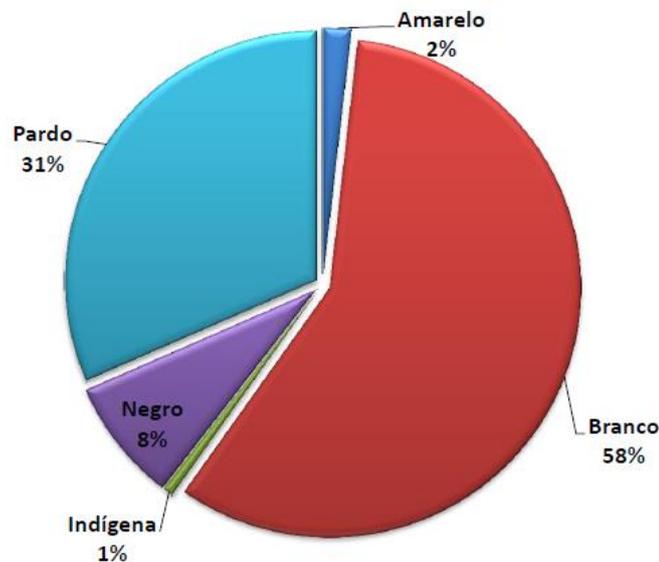
O Censo mostra a ocorrência de aumento no número de matrículas no Ensino Superior, evidenciando o fato de que esse nível de ensino tem se mostrado acessível a um número maior de pessoas. Chama a atenção, porém, para a distribuição das matrículas nas instituições de ensino superiores públicas e privadas, sendo que essas concentram 74% do total, como mostra a Figura 1.

Conforme mostra Andrade (2012, s/p), é notável que o acesso dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos ao ensino superior avançou de forma considerável de 1995 a 2010, sendo que em 1995 era de 7% e na pesquisa mais recente (2010) chegou a 19%. Quanto aos demais jovens que não tem acesso a esse nível de ensino, a autora ressalta que

neste grupo de idade, a metade dos jovens (48%) não possuem os requisitos formais para concorrer a vagas no ensino superior, pois 21% dos jovens nessa idade não concluíram o ensino fundamental e 27% não concluíram o ensino médio. Ou seja, apenas cerca de 33% dos jovens na faixa de idade de 18 a 24 anos concluíram o ensino médio, como mais alto nível de escolaridade, e dessa forma possuem os requisitos escolares formais para terem acesso ao ensino superior.

Com base em tais considerações, mister se faz assumir claramente as responsabilidades derivadas do compromisso ético-político inerente à Universidade, abordando o tema em sua complexidade e produzindo conhecimento a respeito de forma crítica, como já se observa na literatura atualmente (VOLPATO, 2011; CUNHA; PINTO, 2009)<sup>3</sup>.

Mostra-se relevante, nesse contexto, atentar para as peculiaridades existentes na realidade brasileira, como o fato de que a diversidade étnica existente na realidade brasileira não se encontra representada de forma proporcional. Destaca-se a informação sobre raça/cor autodeclarada, sendo que a branca está em maior número que todas as demais (vide Figura 2), o que precisa ser ponderado adequadamente.



**Figura 2: Raça/cor dos declarada pelos estudantes por ocasião do ENADE**

Fonte: Brasil (2015a, p.25).

Conforme Agostinho e Brega Filho (2011, p.473),

Numa democracia representativa em que não há igualdade de oportunidades, carregada por um olhar social racista ainda que cordial, as ações afirmativas constituem medidas emergenciais que devem ser implementadas nos diversos setores da sociedade (como cotas em universidades, empregos públicos e privados, políticas públicas de saúde, incentivo à educação inserida na cultura africana), onde se verifica déficit de representatividade afrodescendente (...). Não se trata da defesa da mera alocação, sem critérios, dos negros

<sup>3</sup> Nesse sentido, o Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara tem gerado teses e dissertações, como as de Silva (2010), Rodrigues (2011) e Rizzo (2013), voltadas à compreensão da realidade da Educação Superior.

em setores geralmente ocupados por brancos, por um sentimento leigo de justiça. Trata-se da utilização de critérios legítimos de ingresso, pautados em estudos que demonstram a verdadeira face da nação brasileira (...). Projeta-se o desenvolvimento da nação para a mudança social, menos racializada, menos cordial e apenas “tolerante” com o outro, o que não é suficiente.

Lemes (2010), assim como Pereira e Zientarski (2011), em seu estudo acerca das políticas de ações afirmativas envolvendo o ensino superior, apresentam questionamentos importantes para uma clara compreensão a respeito. Em primeiro lugar, indagam sobre a definição de estratégias das políticas e ações afirmativas no Brasil, considerando a relevância do investimento prioritário na base da escolaridade, o que não ocorre desde o início da história política brasileira, em que a maioria da população é excluída do direito à educação básica satisfatória.

As autoras chamam a atenção para o fato de haver uma ênfase das ações afirmativas sobre as questões de raça e de gênero, enquanto os principais problemas relativos à escolaridade originam-se na pobreza, ligada à falta de oportunidades desde o início do processo:

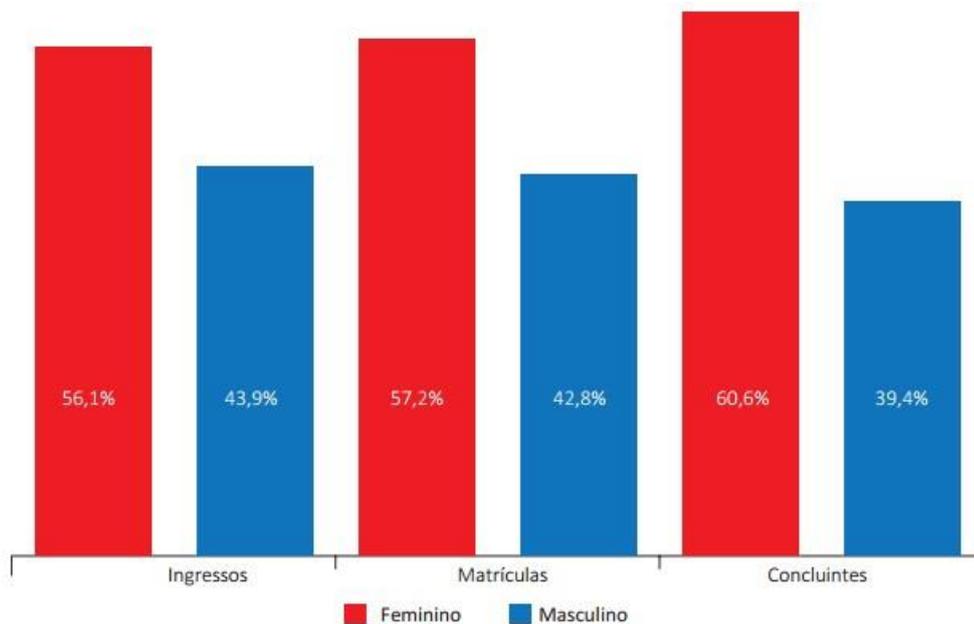
Isso origina uma aparente democratização das oportunidades educacionais, não evocando a condição socioeconômica das classes excluídas, situação essa que entendemos ser a centralidade da problemática em questão. Nesse particular, evidencia-se a questão da pobreza, da discriminação e da exclusão, a que nos têm submetido os interesses do capital, com seus reflexos nos resultados educacionais, a partir do início da escolarização (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011, p. 495).

Como salienta Andrade (2012, s/p), são maiores as diferenças entre ricos e pobres no acesso ao ensino superior do que entre brancos e não brancos: “observe-se que os não brancos têm menos acesso à educação do que os brancos. Entretanto, as diferenças nos percentuais de acesso são muito menores em função da variável cor autodeclarada do que em função da variável renda familiar”.

Além dessa questão, também se observa, conforme o Censo da Educação Superior de 2015, a presença reduzida de estudantes com necessidades educacionais especiais, contrariando as expectativas de políticas voltadas para a inclusão educacional dessas pessoas na Universidade.

Ainda segundo o Censo da Educação Superior de 2015, a faixa etária mais comum no ambiente universitário é a dos jovens entre 18 e 24 anos. Evidencia-se

nesse ambiente a presença predominante de mulheres nos cursos de graduação, como mostra a Figura 3.



**Figura 3: Percentual do número de ingressos, matrículas e concluintes em cursos de graduação segundo o sexo, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2013**

Fonte: Resumo Técnico (BRASIL, 2015b).

## 1.2 O currículo no Ensino Superior: reflexos na dinâmica acadêmica e de mercado

Buscando ponderar sobre a realidade existente no ambiente universitário na contemporaneidade, em termos de seus determinantes, o estudo de Volpato (2011) apresenta considerações relevantes, tendo em vista a complexidade do tema.

O autor aponta para o fato de que as políticas públicas exerceram significativa pressão sobre a universidade, nas últimas décadas, justificada em função de exigências de mercado. Além disso, tais políticas cada vez mais passaram a enfatizar programas de democratização de acesso, juntamente com um sistema de avaliação externa, também justificado em face de novas demandas presentes na sociedade globalizada em que se insere. “Em contrapartida”, diz ele, “é igualmente necessário que ela não abra mão de sua sempre relativa autonomia, que se mantenha livre e aberta para que suas ações intencionais possam se dar de acordo com sua pertinência ética e social” (VOLPATO, 2011, p. 691).

O papel da educação superior deve ser reiterado e esclarecido, para não se reduzir à tarefa de “formar indivíduos úteis” para atender à demanda do mercado, cada vez mais competitivo. Pelo contrário,

não basta à universidade ser contemporânea de seu tempo; ela precisa esforçar-se para estar adiante de seu tempo. Ela se transforma por efeito das mudanças que ocorrem em todas as esferas, mas também produz as transformações do mundo. Não deve, entretanto, perder a capacidade de se autodeterminar, tendo em vista seu objetivo original de ser a consciência crítica de si mesma e da sociedade (VOLPATO, 2011, p. 691).

Em seu estudo, Volpato chama a atenção para o risco da padronização, ou tentativa de estabelecer uma única forma de pensar ou resolver problemas, implícita em uma proposta de formação que não dê margem para alternativas, mas busque apenas atender às necessidades impostas pelo mercado, negando outras possibilidades de conhecimento, juntamente com práticas e agentes sociais a ele vinculados. Em relação a tal risco, faz uso do termo “epistemicídio”, referindo-se às implicações a serem observadas na dinâmica do ambiente universitário, frente às pressões ou exigências de mercado sobre ele.

Cunha e Pinto (2009, p. 571) abordam a questão da qualidade do ensino superior e dos critérios para defini-la:

A demanda populacional por oportunidades educacionais vem provocando movimentos e mudanças em todos os níveis educativos. Se a expansão das matrículas se constitui numa importante ação política em prol da inclusão, o mesmo acontece com necessidade de rever as práticas pedagógicas tradicionais, pois elas são portadoras das concepções valorativas e ideológicas do campo educacional. Na emergência de provocar inovações, compreendemos que elas representam uma ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; envolvem a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes e a reorganização da relação teoria/prática, incorporando a dimensão de processo, que explicitaria a dimensão da qualidade da educação superior.

Apontam ainda o fato de que a heterogeneidade entre os estudantes tende a aumentar, em diversos aspectos, o que pressupõe discussão sobre as estratégias a serem utilizadas no ambiente universitário, para a garantia da qualidade de ensino, “sem penalizar mais uma vez os até então excluídos pelo não alcance dos patamares tradicionalmente previstos” (CUNHA; PINTO, 2009, p. 586). Destaca-se,

em função dessa preocupação, a necessidade de que, além do acesso à educação superior, outros “pilares” amparem o processo de inclusão.

Veloso e Maciel (2015), por sua vez, procuraram discutir a questão da expansão do acesso ao ensino superior chamando a atenção para os dados relacionados à permanência do estudante, que pode ser entendida como um grande desafio nesse nível de ensino. Conforme destacam os autores,

as definições no que se refere à compreensão sobre acesso e permanência evidenciam tais contradições: o acesso é materializado como ingresso e não como uma relação que compreenda ingresso, permanência e sucesso escolar; em detrimento de tal condição é possível identificar o desenvolvimento de programas específicos para permanência. A separação entre as diferentes estratégias demonstra a falta de políticas que fortaleçam as IES, ou mesmo a falta de uma política para a educação superior e que considerem o acesso indissociável da permanência, uma vez que o objetivo destas seria o sucesso escolar, ou seja, a conclusão dos cursos de graduação (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 235).

### **1.3 Políticas públicas e interesses de mercado na viabilização do acesso e permanência**

#### **1.3.1 Fundamentação filosófica: a contribuição de John Rawls para o entendimento das políticas públicas voltadas para a equiparação de oportunidades**

A filosofia política de John Rawls (1921-2002) aborda essencialmente a questão da justiça. Seu pensamento sobre esse tema é considerado uma referência indispensável em se tratando da compreensão acerca de situações de desigualdade, nos diversos âmbitos da vida social em que ela pode ser encontrada. A ideia de uma necessária equiparação de oportunidades para a superação de situações de injustiça, derivada de sua perspectiva, é importante tendo em vista o confronto com a visão meritocrática, tradicionalmente presente em relações humanas que envolvem poder, como a educativa.

O sistema social dá forma às futuras necessidades e aspirações de seus cidadãos. Determina, em parte, que tipo de pessoas eles querem ser e também o tipo de pessoas que são. Assim, um sistema econômico não é apenas um dispositivo institucional para satisfazer desejos e necessidades existentes, mas também um modo de criar e modelar necessidades futuras (RAWLS, 2002, p. 286).

O papel da educação é igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a uma pessoa a possibilidade de apreciar a cultura de sua sociedade e tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio (RAWLS, 2000, p.108).

Silva (2006, p. 4) oferece uma síntese bastante clara do pensamento de John Rawls sobre os dois princípios que regulam uma “sociedade bem ordenada”. Em suas palavras:

O primeiro princípio (o da liberdade) propõe que todas as pessoas têm igual direito a um projeto inteiramente satisfatório de direitos e liberdades básicas iguais para todos, desde que compatível com todos os demais; em tal projeto, somente as liberdades políticas deverão ter a garantia de equidade. O segundo princípio, dividido em duas partes, estabelece que as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer dois requisitos: devem estar vinculadas a posições e cargos aberto a todos, em condições de igualdade equitativa de oportunidades (princípio da igualdade de oportunidades); devem representar o maior benefício possível para os membros menos privilegiados da sociedade (princípio da diferença).

O estudo de Rouanet (s/d; 2002) contribui significativamente para a compreensão sobre a perspectiva e possíveis influências desse autor nas discussões envolvendo intervenções compensatórias, destinadas à equiparação de oportunidades. Com uma visão compatível com a obra de Rouanet, o estudo desenvolvido por Albuquerque (2008), em sua dissertação de mestrado, procurou evidenciar que, embora Rawls não tenha abordado diretamente em sua obra as questões relacionadas com a Educação, esta se constitui enquanto um bem primário, na medida em que se mostra essencial para a justa distribuição dos demais. Nesse sentido, o pensamento do filósofo fundamenta a argumentação existente para a defesa de políticas voltadas para equiparação de oportunidades, especialmente em se tratando do âmbito da educação.

Conforme o entendimento de Dias Sobrinho (2013, p.107), que ampara a abordagem deste estudo, considerando os determinantes da questão da luta pela equidade no acesso à educação nos dias atuais, a discussão sobre democratização e políticas afirmativas fundamenta-se na convicção de que a educação é um bem público. Enquanto tal, é um direito de todas as pessoas, a ser atendido pelo Estado,

que deve “criar e oferecer condições efetivas para que isto se realize com a amplitude, a qualidade e a sustentabilidade necessárias e adequadas. Sendo bem público, a educação deve ser de qualidade”.

Em se tratando do âmbito do ensino superior, Dias Sobrinho destaca a necessidade de ponderar a respeito dos critérios de qualidade assumidos diante das exigências de mercado. Chama a atenção, no entanto, para o compromisso com a democracia a ser estabelecido e exercitado em uma instituição educativa. Em suas palavras:

Não são muito precisos os limites do público e do privado, nem há consensos firmados sobre suas consequências na educação superior. Por isso é necessário discuti-los. De modo especial, importa examinar os limites e impactos da inclusão na educação superior de grupos tradicionalmente excluídos, em razão das escassas possibilidades de escolha de cursos de alto valor social e econômico, assim como as condições de permanência e de conclusão com qualidade e boas perspectivas de empregos (DIAS SOBRINHO, 2013, p.107).

Para Dias Sobrinho, a ampliação do acesso e o aperfeiçoamento da qualidade do ensino superior estão ligados a transformações na estrutura social, de modo que a democratização desse nível de ensino participa da democratização e da promoção de justiça na sociedade como um todo.

Embora tenha clareza de que não basta o aumento do número de matrículas na educação superior para que a questão da pobreza e da injustiça social seja resolvida, Dias Sobrinho afirma que o conhecimento é essencial para o desenvolvimento econômico, na medida em que pode diminuir progressivamente as assimetrias existentes na sociedade.

Ampliar a massa de conhecimentos da população é um imperativo que vale tanto para os indivíduos em termos da formação pessoal e cidadã, como no que se refere à capacitação profissional, pois tudo isso é fundamental para elevar os níveis de qualidade de vida das pessoas, fortalecer a economia e aprofundar os valores da democracia, na sociedade e na nação. Uma sociedade que não consegue, ou não quer, estender os benefícios da escolarização de boa qualidade a todos, além de estar condenada ao empobrecimento crescente no sistema mundial de alta competitividade, é também uma sociedade perversa. A falta de conhecimentos produz rejeitos. Quem não consegue produzir e consumir, por ignorância ou pobreza, é descartado, igual a um produto imperfeito, indesejável, inútil, incômodo (DIAS SOBRINHO, 2013, p.124-125).

Ainda nesse contexto, pesquisadores como Moura e Santos (2013) discutem se a chamada democratização da educação não estaria na verdade a serviço do capital, na medida em que o apoio governamental promove o ensino superior privado em detrimento do ensino público. “A educação, enquanto uma estratégia de emancipação humana é descartada e surge como mercadoria” (MOURA; SANTOS, 2013, p. 85).

No estudo de Dalbosco (2015), reafirma-se a percepção de que há uma redução das chamadas disciplinas humanistas, como uma tendência observada na educação superior no mundo todo, em favor da ampliação das disciplinas de caráter mais tecnicista. Nesse sentido, afirma-se que há um “encurtamento da formação cultural mais ampla”.

São apresentados, nesse contexto, os “três pilares da cidadania democrática”, a saber: “o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa”. Com a argumentação desenvolvida, o autor expõe a importância da perspectiva humanista para o exercício da democracia (DALBOSCO, 2015, p. 123). Afirma, contudo, que

a construção de tais pilares não é obra só da educação superior e nem pode ser reduzida somente à atividade curricular da educação formal. Ou ela se incorpora culturalmente no modo de ser e viver das pessoas e da sociedade como um todo ou corre o risco de permanecer meramente no plano dos sonhos. Tal processo formativo precisa iniciar ainda na infância, como já mostraram grandes pedagogos, pois não é somente quando alcançar a idade adulta que o ser humano irá assumir a cidadania democrática. Isso nos mostra ao menos o fato, aparentemente trivial, de que a educação superior precisa estar profundamente vinculada com a educação inicial, mantendo laços estreitos com outras instituições, como, por exemplo, com a família e a escola (DALBOSCO, 2015, p.140-141).

Ainda em se tratando da questão da democratização do acesso e suas implicações, Almeida et al. (2012) discutem o binômio “massificação-democratização” do ensino superior no Brasil e em Portugal, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais e funcionais para evitar que a expansão do número de matrículas ocorra em detrimento da qualidade do ensino, já que nesse caso os objetivos da democratização não seriam efetivamente alcançados. Enfatizam a função social da educação superior que, todavia, deveria ser derivada de um fluxo normal e contínuo de escolaridade, em que as necessidades das

peessoas envolvidas fossem contempladas, investindo-se nos recursos humanos e materiais das instituições, para tanto.

Diante de considerações acerca da problemática em pauta, Goergen (2014) aponta para os aspectos históricos das características hoje encontradas nas instituições de educação superior, conduzindo à compreensão a respeito da necessidade de investimento na formação docente, que incorpore ciência e tecnologia, tendo em vista recuperar o sentido “humano” da universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa.

Nas palavras de Silva Junior e Catani (2013, p. 180), a educação superior é um “espaço estratégico da construção social”. O acesso a esse espaço, bem como a permanência nele e a conclusão com êxito do processo a que se destina, constituem assim questões relevantes para toda a sociedade, tornando-se fundamental a compreensão acerca das possibilidades de expansão da educação superior. Os autores apresentam um breve histórico sobre essa expansão:

No final dos anos de 1980 e início dos de 1990 era possível afirmar, não sem algum grau de idealização, que o centro da cultura da universidade pública se apresentava na forma de uma contradição clássica: por um lado, ela contribuía para o crescimento econômico do país e para a consolidação do pacto social de então; por outro, punha-se como o lugar institucional da crítica de seu tempo histórico e de seus próprios objetivos. Tratava-se, de maneira distinta do que ocorre nas igrejas, que se fundamentam no dogma, de ver a universidade como espaço saudável e necessário da dúvida, da crítica e do debate.

Ao longo do período que desde então decorreu, enquanto o primeiro polo haveria de sofrer clara hipertrofia, teria havido uma significativa atrofia histórica do segundo. A crítica e o debate deram lugar ao silêncio e ao apoio, com raras exceções, aos planos, programas e atividades oficiais, sugerindo que a instituição republicana universitária tenha se convertido em agência executora bastante acrítica de políticas públicas de competência do Estado (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p. 161).

Os autores chamam a atenção para o fato de que a ampliação das vagas na educação superior ocorreu em função de complexas transformações tecnológicas na produção industrial, havendo interesse no aperfeiçoamento da mão de obra a ser empregada na manutenção do sistema. Assim, ainda que os programas de financiamento estudantil estejam apoiados em ideias coerentes acerca da

equiparação de oportunidades, torna-se necessário atentar para a qualidade desse processo. Afirmam:

As políticas compensatórias ganharam ênfase, legitimadas pelo alto índice de analfabetos funcionais e pela escolaridade brasileira historicamente baixa. Utiliza-se a qualificação profissional como mecanismo para responder aos anseios de inclusão social dos trabalhadores. O entendimento do desemprego como um processo conjuntural (e não estrutural) legitimou discursos com aparência transformadora, mas cuja essência é profundamente conservadora (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p. 179).

O sentido da utilização do financiamento estudantil, portanto, deve ser resgatado, na medida em que a qualidade da formação venha a ser enfatizada, de forma oposta ao movimento de mercantilização dos cursos superiores. Conforme Rosseto (2016), a busca de igualdade nas oportunidades de acesso justifica a implementação dessa política compensatória, ainda que necessite ser discutida e aperfeiçoada para funcionar de forma coerente com seus propósitos.

Nesse contexto, diversas pesquisas apontam para a identificação de fatores relevantes para que a formação universitária seja concluída, sendo que a disponibilidade de recursos materiais que permitam frequentar as aulas e acompanhar o satisfatoriamente as disciplinas encontra-se entre eles. Carneiro (2015) ressaltou, nesse contexto, a importância de que as políticas voltadas para a ampliação do acesso à Educação Superior contemplem também a demanda pela permanência e êxito nesse processo, de modo a superar o índice de apenas 36% dos ingressantes concluindo a graduação, nas instituições privadas, pois a maioria dos que conseguem acessar fica pelo caminho.

#### **1.4 Financiamento estudantil, desempenho acadêmico e trajetória de egressos beneficiados**

Mancebo et al. (2015) chamam a atenção para as características essenciais dos programas de financiamento estudantil oferecidos pelo Estado. Tanto o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES (BRASIL, 1999), como o Programa "Universidade para Todos" - Prouni (BRASIL, 2004), são voltados para os estudantes de graduação em instituições de ensino superior privadas e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais. Para as

instituições, aderir ao programa funciona indiretamente como um financiamento, na medida em que recebem isenção de tributos.

#### **1.4.1 Financiamento estudantil não reembolsável: o PROUNI**

Quanto ao Prouni, em termos macro-estruturais, como afirma Faceira (2009, p. 7), há “a proposta de organizar a Lei de Filantropia, na medida em que utiliza o processo de renúncia fiscal como estratégia de reserva de vagas em universidades particulares”, ao oferecer uma resposta para a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior. Em termos meso-institucionais, como indica a autora, é realizada uma distribuição das bolsas entre os diversos cursos oferecidos pela instituição de ensino. Na dimensão chamada pela autora de microsocial, devem ser observadas as mudanças ocasionadas pelo financiamento ao permitir a inserção do estudante na universidade, em termos de “produção de novos conhecimentos, culturas e ao desenvolvimento das qualificações necessárias à inserção no mundo do trabalho” (FACEIRA, 2009, 7-8).

Diversos estudos dedicaram-se a descrever os efeitos do Prouni (AMARAL; OLIVEIRA, 2011; ANDRADE, 2012; COSTA, 2012; COSTA; FACEIRA, s/d; BOVÉRIO, 2014; FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; SAES, 2015). Entre eles, enfatiza-se a mudança positiva na renda e a ampliação de redes sociais, ainda que devam ser mais detalhadas questões metodológicas envolvidas nesses estudos.

#### **1.4.2 Financiamento Estudantil reembolsável: o FIES**

No caso do Fies, trata-se de um financiamento reembolsável, o que não ocorre no Prouni. A preocupação com o reembolso a ser realizado por parte do estudante tem sido considerada por pesquisadores como Carmo e colaboradores (2014), que afirma que tal financiamento pode não ser interessante para os mais pobres, considerando o crescimento da renda do recém formado e o fato de que cobre parcialmente o valor das mensalidades do curso.

De forma mais específica, em uma pesquisa que procurou relacionar o uso de financiamento estudantil com o desempenho em diferentes cursos, Barbosa e Santos (2011, p. 551) identificaram que

os cursos que formam alunos para um mercado bastante profissionalizado e até regulado, como o caso de engenharias, direito e medicina, parecem ter menor necessidade de algum tipo de financiamento para incentivar ou auxiliar a conclusão dos cursos. Por outro lado, cursos das ciências básicas, de caráter mais acadêmico, ou que sejam mais voltados para o atendimento do ensino médio ou fundamental, apresentam taxas expressivamente maiores de alunos financiados entre os seus concluintes.

As autoras apresentam a ocorrência de variações em termos de desempenho relacionadas aos diferentes tipos de financiamento, em cada curso considerado. Segundo os dados coletados permitiram concluir, o Prouni está associado a bom desempenho na maior parte dos cursos analisados (biologia, ciências sociais, física, engenharias civil e eletrotécnica), sempre que se trata de sua modalidade integral. Contrariamente, nessa pesquisa, os piores níveis de desempenho estão associados ao “Prouni parcial”.

Quanto aos resultados positivos relacionados ao FIES, as autoras observam que é a forma de financiamento mais frequente no caso dos alunos que obtêm melhores notas, nos cursos de direito e fisioterapia, bem como nos cursos de medicina, consideradas de melhor qualidade. Conforme é assinalado no estudo, é possível que as diferenças encontradas estejam ligadas à origem social dos alunos, o que não seria possível esclarecer de imediato no estudo.

Já para Gemaque e Chaves (2010), o ProUni e o Fies são programas pautados por interesses economicistas, associados à democratização do acesso ao Ensino Superior, como uma tentativa de atender, de forma aparente, o direito de todos à educação de qualidade. As autoras afirmam que

o perfil do financiamento da expansão da educação superior brasileira se caracteriza muito mais como política excludente, sob o discurso da inclusão de parcela mínima da população. Por outro lado, a adoção de parcerias público-privadas como alternativa para a expansão de programas como o ProUni, não contribuirá de forma efetiva para a mudança do quadro de exclusão social, sendo na prática mais uma forma de fortalecimento do setor privado em detrimento do setor público. Somente com aumento significativo do investimento público no setor público de ensino superior é que o país poderá, de fato, alterar essa lógica excludente e possibilitar a inclusão de todos os que quiserem ter acesso a esse nível de ensino (GEMAQUE; CHAVES, 2010, p. 82).

Por outro lado, o estudo de Ferri e colaboradores (2010), que analisou o perfil e os índices de permanência e de rendimento acadêmico de bolsistas do Prouni na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) entre 2006 a 2007, indicou que o programa teve êxito garantir acesso e permanência. Além disso, o rendimento dos estudantes que fizeram uso do programa foi compatível com o dos coingressantes.

Os autores observaram mudanças positivas nas notas obtidas ao longo do curso, e atribuem importância ao risco de perda da bolsa, para a dedicação aos estudos. Ressaltam que apesar de haver heterogeneidade no rendimento dos bolsistas, o rendimento apresentado foi maior, além de não afetar o rendimento que esta já apresentava. Além disso, afirmam que o desempenho acadêmico parece não ter sido comprometido negativamente pelo fato dos bolsistas serem provenientes do ensino médio público, considerado assim um precedente desfavorável.

Embora os resultados da pesquisa de Ferri e colaboradores sinalizem para a eficácia da adoção do financiamento estudantil, Santos (2012, p. 408) ressalta a ausência da informação acerca da cor dos sujeitos nessa pesquisa, o que, a seu ver “impede uma possível comparação com outros estudos que se debruçaram sobre a inclusão da população negra, alvo principal das posições contrárias ao sistema de cotas”. Destaca a necessidade de uma perspectiva comparativa, ao avaliar programas que favoreçam a inclusão de pessoas tradicionalmente excluídas no ensino superior, tanto no sistema público como no privado.

Em recente pesquisa interessada no desempenho acadêmico na Educação Superior apresentado por bolsistas e não bolsistas, Wainer e Melguizo (2017) mostraram que os beneficiários do Prouni tiveram desempenho superior em relação aos demais alunos, enquanto os bolsistas do Fies alcançaram um desempenho equivalente aos alunos não bolsistas. O estudo utilizou como referência as notas obtidas pelos estudantes, de diversos cursos de graduação, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), sem considerar as especificidades das diferentes áreas de formação.

Em relação ao impacto da educação superior na inserção profissional de pessoas que vieram de grupos sociais desfavorecidos, o estudo de Lemos, Neves e Rodrigues (2013) procurou identificar fatores facilitadores e barreiras para tal inserção. Foi ressaltado que a educação superior “ampliou as possibilidades de escolha de seus possuidores”. Conforme as autoras, “a educação, se não consegue aplainar as diferenças sociais, ao menos logra diminuir o fosso entre os integrantes

de estratos socioeconômicos diferentes” (LEMOS; NEVES; RODRIGUES, 2013, p. 40).

Felicetti e Cabrera (2017), focalizando a experiência de bolsistas do Prouni, especificamente, em comparação com a de estudantes não bolsistas, evidenciaram o fato de que a necessidade de trabalhar durante a graduação tem um impacto significativo nesse processo. Tanto bolsistas como não bolsistas que exercem outra atividade além de cursar a graduação assinalaram dificuldades significativas em sua experiência enquanto estudantes.

Procurando compreender a percepção dos egressos sobre tal experiência, a pesquisa de Andriola (2014, p. 216), com vistas ao planejamento acadêmico e institucional, destacou o reconhecimento desses sujeitos quanto aos elementos considerados por eles como adequados ou inadequados, ao longo de sua formação. Foi considerada adequada, no contexto estudado, a qualidade: “(i) da formação recebida; (ii) da gestão acadêmica do curso de graduação; (iii) do currículo para o adequado exercício profissional; (iv) do estágio curricular obrigatório; (v) das salas de aula e dos espaços de convivência”. Os elementos percebidos como inadequados, em sua maioria, foram: “(i) bibliotecas setoriais; (ii) laboratórios e (iii) acessibilidade dos alunos com necessidades especiais”.

Diante de tais indicações, evidencia-se a preocupação com a qualidade da formação proporcionada nas instituições de ensino superior. Considerando justamente essa preocupação, o estudo de Silva e Sauad (2014) apresentou uma discussão acerca do risco de diminuir a qualidade da formação ao expandir a oferta do ensino superior em instituições privadas, de forma indiscriminada. O estudo mostrou que os bolsistas do Prouni e do Fies representavam entre 7% e 8% do total de ingressantes em instituições privadas, representando um incremento significativo para a receita dessas instituições. Conforme as autoras, existe nesse caso uma relação linear negativa entre qualidade ofertada e evasão, na medida em que esta tende a diminuir com o decréscimo da qualidade.

Nesse contexto, Santos Filho (2016) discute o impacto dos investimentos realizados no âmbito da Educação Superior, no setor privado, relacionando o financiamento estudantil com o controverso processo de mercantilização desse nível de ensino, chamando a atenção para a importância da manutenção de critérios de qualidade dos “serviços” oferecidos.

Em contrapartida, o estudo da questão da evasão na realidade da Universidade pública oferece importantes elementos para reflexão nessa área, como o realizado por Vasconcelos e Galhardo (2016), voltado para o acompanhamento dos casos em que há a preocupação de incluir efetivamente o aluno no ambiente universitário. Conforme expuseram os autores, a respeito da política de amparo ao estudante: “para se consolidar de fato como inclusiva, e não apenas como mecanismo de ingresso no ensino superior, deve ser acompanhada de outras ações afirmativas que possibilitem ao estudante concluir o curso” (VASCONCELOS; GALHARDO, 2016, p. 302-303).

Voltada para a mesma preocupação, a pesquisa de Saccaro (2016) destaca a importância de medidas como a chamada “bolsa permanência” na prevenção da evasão dos estudantes de graduação da Universidade pública. A efetividade de tal medida, que precisa ser considerada no contexto mais amplo em que se insere, consiste em uma questão a ser investigada mais profundamente, também em termos da qualidade da formação a ser garantida.

### **1.5 A formação em Psicologia no cenário atual: peculiaridades da área no contexto estudado**

Tendo em vista os aspectos já mencionados quanto à formação universitária na atualidade, cabe ponderar sobre as especificidades do curso de Psicologia, considerando a natureza desse campo de conhecimento, bem como os trabalhos de pesquisa recentes voltados para esse objeto de estudo. Enquanto campo de conhecimento, a Psicologia apresenta características peculiares ligadas à forma como se configurou historicamente, como mostrou Favaro (2005, p. 61):

A situação particular que a psicologia ocupa no sistema hierárquico das ciências, na qual ainda é vista como um conjunto de especialidades competitivas e um conjunto de escolas teóricas, em eterno conflito entre a exigência metodológica derivada das ciências “exatas” física e biológica e o questionamento vindo das ciências sociais e humanas, que põe em xeque a pretensão de responder a tal exigência. A crença na impossibilidade de uma ciência da subjetividade (...) e o esforço para criar a ciência objetiva na Psicologia acabam por prover uma contra-imagem da própria atividade científica, marcando o alcance limitado de seus ideais, tais como a objetividade, a mensurabilidade, a replicabilidade e a aquisição cumulativa de conhecimento. Ou seja, no esforço tão óbvio para encontrar padrões de prescrições para parecer científica, a Psicologia acadêmica mantém um discurso sobre suas limitações

científicas que, por sua vez, nada mais faz que manter um espelho distorcido da atividade científica, endossando as concepções comuns do que é entendido como tal. Ao mesmo tempo, isto é, enquanto cobra os esforços dos psicólogos para viver sob tais regras da ciência, a Psicologia compete com outras áreas para satisfazer a demanda multifatorial pública por seus serviços.

Entre os estudos mais recentes interessados na formação de psicólogos, o desenvolvido por Silva e Yamamoto (2013, p. 838), no Estado do Piauí, destaca-se ao analisar a organização curricular de cursos de Psicologia, identificando “a falta de articulação entre teoria e prática, o tecnicismo na formação, a pouca abordagem da realidade social brasileira, a clássica divisão entre áreas de atuação e abordagens psicológicas e o predomínio da área clínica”.

Macedo e Dimeinstein (2011), em pesquisa sobre a formação de psicólogos para atuar nos serviços em saúde mental, observaram que muitas vezes o currículo adotado na graduação se distancia da realidade a ser enfrentada no campo da saúde coletiva e da saúde mental, especialmente no Sistema Único de Saúde, em que é necessária a utilização do modelo da atenção psicossocial, e não do modelo biomédico, que ainda se faz presente em tendências como a da medicalização, a serem enfrentadas pelos psicólogos.

Os pesquisadores chamam a atenção para a necessidade de “políticas de formação que possam superar a tecnificação do ensino e a fragmentação e o reducionismo que permeiam o campo de atuação/ intervenção dos psicólogos em relação à saúde pública” e os desafios inerentes a essa realidade:

- 1) prioridade de rotinas voltadas aos cuidados com a doença, foco na remissão dos sintomas com pouca alternativa para ações de promoção de saúde e investimento na autonomia e cidadania dos usuários;
- 2) pouca capacidade dos serviços atenderem à crise – quadro que reforça o hospital psiquiátrico como o lugar por excelência para esse tipo de demanda;
- 3) processos de trabalho burocratizados e ainda orientados pela lógica do especialismo, que dificultam a transformação/avanço das práticas em saúde mental;
- 4) manutenção da lógica ambulatorial e das filas de espera;
- 5) nítida dicotomia entre a clínica e política nas formas de intervenção profissional;
- e 6) frágil efetivação do papel do CAPS como ordenador da rede – serviço que acaba ficando com pouca ou nenhuma articulação no território, voltado para si próprio, produzindo novas cronicidades (MACEDO; DIMEINSTEIN, 2011, p.1154).

Na pesquisa de Schruber e Cordeiro (2010), voltada para a formação do psicólogo diante dos desafios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, foram levantadas importantes questões, relacionadas à construção do compromisso ético e político esperado da intervenção do psicólogo. As autoras salientam a necessidade de que esse profissional apresente domínio de conhecimentos tanto a respeito do processo educativo e suas particularidades como das especificidades presentes nos diferentes casos para os quais se aplica a inclusão educacional.

Conforme aponta a pesquisa, em se tratando das situações de estágio supervisionado, em que parte significativa da formação do psicólogo acontece, diversas experiências de atuação junto a pessoas com necessidades educacionais especiais ocorrem, nas quais são requeridas habilidades de vários tipos, tal como será exigido do psicólogo, não apenas no contato com essas pessoas, como também com seus familiares e educadores.

Na pesquisa realizada por Silva (2010), as atividades de estágio foram identificadas como bastante reveladoras das fragilidades da formação em Psicologia, já que a organização curricular em questão privilegia a ocupação da carga horária com atividades ligadas à prática, em detrimento das disciplinas dedicadas aos fundamentos históricos e epistemológicos da área.

Ainda assim, considerando os desafios presentes em relação à área de formação, Lima e Souza (2014, p. 799) realizam uma análise sobre os debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, indicando que o posicionamento crítico, prerrogativa da prática profissional do psicólogo, encontra espaço em tal documento. Afirmam ainda que a discussão sobre as temáticas a respeito da formação, nesse contexto, “é um avanço conquistado no curso da disputa política em torno da aprovação das Diretrizes Curriculares e serve para reafirmar a necessidade de uma formação que promova um compromisso ético-político da Psicologia”.

### **1.5.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**

Enquanto um referencial importante para ponderar a respeito da qualidade da formação de psicólogos, as Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentadas

inicialmente em 2004, expõem a proposta de organização dos componentes curriculares a partir de eixos estruturantes, que contemplariam a totalidade de seu campo de conhecimentos.

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

I - Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

II - Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

IV - Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;

V - Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Além disso, propõe que a formação do psicólogo ocorra com base em um núcleo comum, composto por disciplinas fundamentais para a atuação profissional em diferentes contextos, seguida por disciplinas pautadas por uma ênfase específica, escolhida entre pelo menos duas oferecidas na instituição de ensino para aquele curso. O documento sugere possibilidades de ênfase, como listadas a seguir (BRASIL, 2011, p. 4-5):

a) *Psicologia e processos de investigação científica*, que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;

- b) *Psicologia e processos educativos*, que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;
- c) *Psicologia e processos de gestão*, que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, o planejamento e o uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;
- d) *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde*, que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;
- e) *Psicologia e processos clínicos*, que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;
- f) *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica*, que implica a concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

Foram localizados estudos como os de Poppe e Batista (2012), voltados para a organização curricular de cursos de Psicologia, atentos ao que preconizam as Diretrizes Curriculares, especialmente quanto às implicações da adoção de ênfases em tal formação. As autoras examinam tais implicações no caso da ênfase no campo da saúde, considerado relevante e desafiador, dada sua complexidade na interface com outras áreas de atuação profissional. Identificaram, em sua pesquisa, a formalização de concepções do psicólogo como ser ativo e comprometido com a realidade em que irá desempenhar suas funções, enfatizando-se a necessidade de observar as “peculiaridades regionais” e a demanda pelo “trabalho em equipe inter e multidisciplinar”. Tendo em vista essa proposta, reconhecem no contexto estudado limites que desafiam a formação profissional, impostos por insuficiências na formação anterior do estudante.

Outros trabalhos relacionados à formação do psicólogo com ênfase na área da Saúde serão mencionados logo mais, todavia ainda não foram encontrados

estudos que abordassem casos de ênfase na área da Educação durante a formação universitária. A contribuição do psicólogo na interface com a de Educação tem sido amplamente estudada, com destaque para temas controversos como a chamada medicalização da infância (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009) e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (SCHRUBER; CORDEIRO, 2010).

Outro aspecto a ser considerado quanto às indicações do documento diz respeito à necessidade de que sejam oferecidas condições para a formação de professores de Psicologia, o que demandaria a elaboração de um projeto pedagógico complementar, com disciplinas voltadas para o ensino de habilidades e competências específicas para a atuação profissional nessa área. Tendo sido publicada em 2011, tal proposta não foi mencionada nos trabalhos encontrados até o momento, em termos de formação profissional.

De acordo com os apontamentos de Bernardes (2012), é importante considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação estão fundamentadas em uma determinada perspectiva acerca da prática pedagógica, em que são definidas competências e habilidades a serem alcançadas, objetivamente. A ideia de competência, por sua vez, está ligada à de capacidades individuais frente às situações previstas ao longo do processo, enquanto requisitos, o que o caracteriza como “indivíduo centrado”, em detrimento do “campo plural de conflitos e acordos” que deveria constituir o ambiente universitário. Em seu estudo, Bernardes ressalta que essa forma de conceber o processo, destacando competências e habilidades como metas a serem atingidas, responsabiliza o indivíduo caso isso não aconteça.

Além disso, Bernardes (2012, p. 227) chama a atenção para o fato de que, embora o discurso presente nas Diretrizes Curriculares recorra à noção de transdisciplinaridade, há uma ordenação disciplinar voltada para a ação: “as diretrizes curriculares atuais fazem parte da herança da tendência liberal tecnicista, orientada para a cientificidade e a competência e para as técnicas e os métodos que aumentam a eficiência da aprendizagem”.

A preocupação com a transversalidade também é destacada no estudo comparativo entre projetos pedagógicos de diferentes cursos, realizado por Seixas et al. (2013), o que sugere a necessidade de abordar o tema de modo a ultrapassar os limites disciplinares.

O trabalho de Finkler et al. (2010) ressalta, ainda, a importância dos espaços de discussão e reflexão acerca das Diretrizes Curriculares, de modo que elas sejam de fato um ponto de partida para a ocorrência de mudanças na formação de profissionais da área da saúde. As pesquisadoras atribuem as mudanças alcançadas ao estabelecimento de consenso, tanto internamente como em relação ao contexto político e profissional em que se inserem, externamente à instituição.

### **1.5.2 A dimensão ética da formação profissional perante a ênfase nos aspectos procedimentais/técnicos da atuação do psicólogo**

Em se tratando do ensino de Ética no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, Bernardes (2012) propõe uma reflexão sobre a competência ética, que não pode ser reduzida ao “saber/fazer”, devendo focalizar o “como” e o “para que” de tal competência, o que não tem uma natureza prescritiva. Indica, com base em seus estudos nessa área, a necessidade de que a ética seja abordada em uma perspectiva dialógica, que considere efetivamente o contexto em que os envolvidos venham a se encontrar.

Gerber e Zagonel (2013), em estudo bibliográfico a respeito do ensino de Ética em cursos da área da saúde, entre os quais não encontraram referências ao curso de Psicologia, identificaram elementos interessantes a serem considerados. As categorias temáticas encontradas foram “métodos e estratégias de ensino”, cuja tônica é a proposta de abordar a ética de forma transversal ao longo do curso, e “avaliação da aprendizagem”, marcada pela diversidade de recursos utilizados, porém sempre voltados para a reflexão sobre a prática clínica.

Para amparar as considerações relativas à avaliação da aprendizagem, sua relação com as diretrizes curriculares e a permanência do estudante na graduação, se mostra pertinente a perspectiva organizada por Lemes (2010), que tende a ressaltar e abordar criticamente o significado e as implicações políticas do uso de instrumentos avaliativos, de forma pontual. A escolha desse referencial para amparar a análise empreendida nesta pesquisa se deve ao entendimento acerca de sua aplicabilidade no contexto do ensino superior, dadas as particularidades evidenciadas nesse nível de ensino.

Carneiro et al. (2010, p. 412), ao pesquisarem também sobre a aprendizagem da Ética nos cursos da área da saúde, indicam que “o tempo de exposição ao conteúdo e sua transversalidade nas disciplinas dos cursos” são decisivos, assim

como “a utilização de metodologias ativas” e “a formação e a atitude ética do docente”. Enfatizam a necessidade de investimento na discussão envolvendo a disciplina, especialmente em função de questões inerentes ao campo da bioética, que requerem participação ativa do profissional dessa área.

O estudo de Amendola (2014) aborda os desafios inerentes à atuação do psicólogo, enfatizando a indispensável capacidade de análise crítica a ser por ele exercida nos serviços prestados. A autora apresenta dados relativos a infrações éticas, em que se destaca o aumento no número de denúncias e abertura de processos disciplinares ligados à elaboração de documentos resultantes de avaliação psicológica, em diversos contextos, o que vem sendo associado a uma qualificação insuficiente para atuar na área.

Em outros termos, a instrumentalização do profissional que (supostamente) o tornaria competente tecnicamente para atender às demandas do mercado, todo esse processo parece torná-lo, por sua vez, incompetente para fazer análise da própria prática e dos efeitos decorrentes desta; e análise das demandas que lhes são endereçadas. Porque o tornar-se psicólogo é mais que uma ação interessada no conhecimento ou uma preocupação com a formação técnicocientífica; é uma forma ética e política de intervenção no mundo (...). Somente transcendendo a dimensão técnica que o psicólogo torna-se capaz de questionar sobre o que faz, com que finalidade e para quem dirige a sua prática, incluindo as relações de saber-poder que ele próprio estabelece no lugar que ocupa (...). Se o lugar do psicólogo é fundamentalmente ético, ele deve se posicionar frente às demandas, questionando suas ações para que não transforme o exercício de sua profissão em uma prática opressiva, adestradora ou de normalização” (AMENDOLA, 2014, p. 979).

A autora indica a importância de que a formação em Psicologia esteja pautada no reconhecimento de seu papel social, em que a articulação entre teoria e prática esteja ligada à “solidez epistemológica” e intelectual que permita a atuação de profissionais para além do exercício técnico-instrumental, frente aos dilemas a serem encontrados em sua atuação.

O tema escolhido justifica-se por sua relevância científica, social e profissional, na medida em que se observa uma lacuna de conhecimento a respeito na literatura da área, especialmente quanto ao diferencial ocasionado pelo FIES, em termos de mudanças ligadas à conquista da educação superior.

Diante dos desafios presentes no mundo do trabalho em relação aos diferentes profissionais de nível superior, e em particular os que estão de alguma maneira voltados para o compromisso com a transformação social, como é o caso dos psicólogos, buscar a compreensão acerca dos possíveis efeitos do uso de financiamento estudantil enquanto estratégia de equiparação de oportunidades consiste em uma tarefa de importância considerável, tendo em vista a ampliação do contingente de profissionais para a atuação nos diversos campos em que a Psicologia se faz necessária.

Os aspectos apontados anteriormente contextualizam e fundamentam a necessidade de uma discussão baseada no conhecimento de características dos estudantes e dos egressos, destacando-se as expectativas dos primeiros e a trajetória dos que já conseguiram diplomar-se, bem como o desempenho acadêmico dessas pessoas em relação ao uso de financiamento estudantil. Frente à problemática apresentada, foram a princípio elaboradas uma série de indagações, interrelacionadas, elencadas a seguir:

O financiamento estudantil efetivamente favorece a transformação positiva nas condições de vida das pessoas? Tendo em vista esse resultado, o uso de tal recurso funciona enquanto motivador ao longo da graduação, de modo a afetar o desempenho acadêmico dos estudantes? Nesse contexto, como se apresenta a qualidade da formação oferecida, em Psicologia, no caso em estudo, observando a organização curricular adotada, frente às prerrogativas e particularidades da área de formação e à demanda existente para a atuação profissional?

Com base nas considerações expostas, a tese ora apresentada é a de que ao fazer uso do financiamento estudantil, especialmente o reembolsável, o estudante tende a envolver-se mais ativamente nas tarefas inerentes à sua graduação, o que repercute em seu desempenho acadêmico e favorece a qualidade de sua formação, ampliando as possibilidades de mudança positiva em suas condições de vida. Essa dinâmica pode ganhar visibilidade peculiar no caso do curso de Psicologia, que enseja uma ampla diversidade de expectativas e de possibilidades de atuação profissional, traduzida em sua organização curricular. Nesse contexto, o componente “Ética Profissional” ganha atenção especial, na medida em que revela o paradoxo entre as exigências de mercado, aliadas às prioridades estabelecidas na formação em nível superior e as condições a serem contempladas para o exercício pleno e responsável da profissão.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo Geral

Compreender as implicações da adoção de financiamento estudantil no âmbito do ensino superior, em particular na graduação em Psicologia, considerando as características da área de formação e da organização curricular oferecida, bem como o perfil dos estudantes e egressos, o desempenho acadêmico por eles obtido e a sua trajetória após a graduação, de modo a analisar a efetividade de tal política.

### 2.2 Objetivos Específicos

2.2.1 Identificar, no projeto pedagógico do curso, elementos definidores do perfil profissional a ser formado na graduação em Psicologia, relacionando-os às prerrogativas formalmente estabelecidas enquanto diretrizes nacionais nessa área de atuação e seus desafios na contemporaneidade.

2.2.2 Conhecer as características, razões para a escolha, expectativas acerca da profissão e condições dos estudantes e egressos do curso de Psicologia, destacando a ocorrência de financiamento estudantil entre essas condições.

2.2.3 Analisar o desempenho acadêmico apresentado por estudantes e egressos durante o período cursado, considerando as notas em disciplinas registradas no histórico escolar, de modo a verificar a ocorrência de possíveis regularidades relacionadas à existência do financiamento estudantil (*Prouni*, *Fies* e *Unibolsa*<sup>4</sup>) entre as contingências de sua formação.

2.2.4 Descrever a trajetória dos egressos do referido curso, observando quais as principais mudanças percebidas em suas condições de vida desde o final da graduação, se estão inseridos na área de estudo, além da possível continuidade da formação acadêmica, observando possíveis implicações do uso de financiamento estudantil ao longo desse processo.

---

<sup>4</sup> Tipo de financiamento oferecido diretamente pela instituição de ensino estudada.

### **3 MÉTODO**

A proposta da pesquisa está pautada em uma abordagem de caráter descritivo, com uma perspectiva transversal dos dados disponíveis, em termos predominantemente quantitativos.

#### **3.1 Cuidados éticos**

Anteriormente ao início da coleta de dados em campo, o projeto de pesquisa aprimorado foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Após a aprovação do Comitê (CAAE 31947814.5.0000.5400), cujo parecer encontra-se em anexo (Apêndice F), foram realizados os procedimentos que pressupõem a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A, B e C), tanto para a utilização dos dados disponíveis no arquivo da instituição que acolheu a pesquisa, como para o preenchimento do questionário, o que ocorreu no contato direto, no caso dos estudantes, e no contato via internet com os ex-alunos e egressos do curso.

##### **3.1.1 Riscos e benefícios da pesquisa**

Havendo o devido compromisso de manter sigilo acerca dos dados que possam identificar os participantes por ocasião da divulgação dos resultados obtidos, os riscos existentes para os participantes, ao preencher os questionários propostos, consistem em eventual desconforto por remeterem a conteúdos de cunho pessoal, ainda que estritamente ligados à experiência enquanto estudantes.

Enquanto benefício da pesquisa realizada, em contrapartida, salientou-se que o participante contribuirá para a produção de conhecimento nessa área, o que poderá constituir subsídio para o desenvolvimento e implementação de propostas e o aprimoramento de ações voltadas para a formação universitária.

#### **3.2 A Instituição**

A Instituição de Ensino Superior (IES) em que se deu a pesquisa é bastante representativa das questões de interesse deste estudo. Em função de suas características, tal instituição privada acolhe um número significativo de estudantes,

em comparação com as instituições públicas, insuficientes para atender a demanda, conforme tem evidenciado o Censo da Educação Superior (INEP, 2015). É digno de nota ainda o fato de estar localizada em um município da região central do Estado de São Paulo, que se destaca por concentrar o maior número de IES particulares do Brasil.

### **3.2.1 O curso de Psicologia**

A primeira turma de Psicologia teve início no ano de 2003, no período diurno. Em 2006 a instituição passou a oferecer o curso no período noturno, além do diurno, permanecendo apenas com o período noturno a partir do ano de 2009. Desde então foram formados 344 psicólogos, sendo que no ano de 2017 existem 224 estudantes matriculados no curso.

### **3.3 Participantes**

Foram convidados a participar desta pesquisa os estudantes regularmente matriculados no curso de Psicologia de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo, bem como os egressos do mesmo curso. A coleta de dados junto aos estudantes e egressos ocorreu entre 2014 e 2016. Nesse período foi composta uma amostra de 51 egressos, considerando-se aqueles pertencentes às turmas que se formaram em 2013 e nos anos anteriores. Quanto aos estudantes, foram considerados para análise do desempenho acadêmico aqueles que estavam inseridos nas três turmas concluintes, respectivamente em 2014, 2015 e 2016, totalizando 92 participantes.

Os estudantes que cursavam da primeira à quarta série do curso no ano de 2016 compuseram uma amostra de 129 participantes, havendo 209 matriculados nessas séries em tal período.

### **3.4 Procedimentos de Coleta de Dados**

#### **3.4.1 Pesquisa Documental**

Foram observados os documentos legais relativos ao ensino superior em geral, assim como os que dizem respeito particularmente à formação de psicólogos,

como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, disponibilizadas pelo Ministério da Educação.

Na própria instituição em que se deu o estudo foram coletados documentos ligados às condições locais oferecidas para a formação em Psicologia, com destaque para o projeto pedagógico do curso, no qual se encontram os planos de ensino das disciplinas que compõem a matriz curricular, além dos dados relativos ao desempenho acadêmico dos participantes, disponibilizados pela instituição após autorização dos envolvidos.

### **3.4.2 Pesquisa junto a estudantes e egressos**

A pesquisa de campo foi planejada de modo a ocorrer em duas frentes de trabalho. A primeira delas buscou a caracterização dos participantes – estudantes e egressos do curso de Psicologia -- em termos de gênero, idade, “cor/raça”<sup>5</sup>, presença de necessidades educacionais especiais e problemas de saúde, estado civil, ocupação, renda, grau de escolaridade anterior à matrícula no curso de Psicologia, escolaridade dos pais, presença ou ausência de filhos/dependentes, condições referentes a moradia e transporte durante a realização do curso, além da possível aderência ao financiamento estudantil, em suas diferentes modalidades.

Outra frente dedicou-se aos dados sobre a vida acadêmica dos participantes que frequentam regularmente ou são egressos do curso, obtidos na análise de seu histórico escolar, atentando para as possíveis relações entre os resultados encontrados e o financiamento estudantil, se existente.

O contato com os estudantes ocorreu diretamente na sala de aula, havendo a exposição da proposta do estudo pela própria pesquisadora, seguida pela apresentação do TCLE (Apêndices A e B) e preenchimento do questionário impresso auto aplicável (Apêndice D).

Quanto aos egressos, foi realizado levantamento das informações que permitiram o contato e enviadas mensagens por meio de rede social (*facebook*), contendo o link para a leitura do TCLE (Apêndice C) e preenchimento do questionário (Apêndice E), disponível *on line*.

No histórico escolar de cada participante (estudantes e egressos) foram verificados os registros de desempenho nas diferentes disciplinas, então distribuídas

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

pela pesquisadora após verificação dos planos de ensino constantes no projeto pedagógico do curso, de acordo os chamados “eixos estruturantes” de formação propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011).

Dada a objetividade necessária no contexto em que ocorre a pesquisa, considerando o número relativamente alto de participantes, o questionário auto-aplicável se mostrou adequado aos propósitos deste estudo.

Entre os principais autores que se dedicaram a fundamentar o uso de questionários em investigações científicas, Goode e Hatt (1975) chamaram a atenção para a aplicabilidade desse instrumento, particularmente em se tratando da possibilidade de superação da dicotomia estabelecida entre aspectos quantitativos e qualitativos a serem contemplados em uma pesquisa. Mais recentemente, publicações voltadas para a metodologia de pesquisa científica têm evidenciado os diferentes formatos de questionários existentes, a serem utilizados de acordo com as especificidades da pesquisa em que se inserem (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006; SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012).

#### **3.4.4 Pré-teste**

Os questionários, bem como a consulta ao banco de dados da IES, foram testados, em termos de clareza, fidedignidade e objetividade, a priori, em um grupo de alunos de outro curso do Departamento de Ciências Humanas, no caso, o curso de Pedagogia. A partir da consideração das observações apresentadas pelos participantes no momento do preenchimento dos questionários, assim como dos resultados do pré teste, foram realizados ajustes nas questões inicialmente propostas. Por ocasião do pré teste confirmou-se a expectativa quanto ao tempo a ser utilizado para o preenchimento, que variou de 5 a 10 minutos.

#### **3.5 Procedimento de Análise de Dados**

Os dados obtidos a partir do estudo documental e da pesquisa junto aos estudantes e egressos do curso foram analisados quantitativamente. A dimensão quantitativa dos dados obtidos foi tratada de modo a permitir a visualização da relevância das características em questão, tanto na pesquisa documental como na

pesquisa com os estudantes e egressos, destacando-se as informações pertinentes, significativas para a discussão.

No caso dos dados provenientes dos questionários preenchidos pelos participantes, estes foram tabulados, juntamente com os demais obtidos em consulta ao banco de dados da Instituição, para o tratamento das informações, e então submetidos à análise quantitativa proposta.

Os dados obtidos a partir dos questionários foram organizados em planilhas, nas quais se evidenciaram características dos participantes, bem como seu desempenho em todas as disciplinas do curso, agrupadas pela pesquisadora conforme o “eixo estruturante” com o qual se identificam.

Diante dos dados organizados em planilhas e gráficos, foi possível visualizar mais precisamente as características presentes na organização curricular proposta para o curso e nos grupos estudados, em termos de condições existentes e desempenho obtido, o que permitiu identificar a frequência e regularidade com que se apresentavam e propor um entendimento das relações funcionais estabelecidas em tal contexto.

Para a análise referente ao desempenho acadêmico de estudantes e egressos, foi considerada a nota final alcançada em cada disciplina e em seguida obtida a mediana dessas notas, de modo a estabelecer um valor correspondente a cada eixo estruturante. Desse modo foi possível observar se haveria variação significativa no desempenho acadêmico em função da natureza das disciplinas.

Após a obtenção das medianas de cada eixo estruturante, optou-se por adotar a somatória dessas medianas, para cada participante, de modo a verificar a posição que ocuparia em uma ordenação por notas. Esse procedimento permitiu observar como se deu o desempenho de cada participante em relação aos demais de sua turma, destacando os bolsistas nesse contexto.

## **4 RESULTADOS**

### **4.1 Pesquisa documental**

O conteúdo do projeto pedagógico do curso de Psicologia foi considerado, tendo em vista identificar as condições oferecidas para a formação universitária em questão. Nesse documento são apresentadas as características do contexto em que se insere na instituição de ensino e na região do estado em que se localiza.

O projeto aborda a demanda existente para a atuação profissional em Psicologia, evidenciando a diversidade de recursos e estratégias dessa área frente aos desafios contemporâneos. Mostra-se bastante coerente com as indicações do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2005) e da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2015), que enfatizam o potencial transformador do trabalho do psicólogo nos mais diferentes contextos, extrapolando os limites da atuação clínica e assumindo mais claramente o envolvimento e compromisso com questões ligadas à diminuição da desigualdade social, inerente à promoção de desenvolvimento humano.

Como referência para o estudo do projeto pedagógico do curso de Psicologia, foram adotadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011), em que ele também está pautado, formalmente. Ao longo do projeto, conforme evidencia esta pesquisa, tais Diretrizes são contempladas em grande medida, ainda que apontem para questões em aberto na atualidade.

A partir da leitura dos planos de ensino das diferentes disciplinas oferecidas no curso de Psicologia, foi possível identificar nelas as propostas presentes nos seis Eixos Estruturantes apresentados pelas Diretrizes mencionadas.

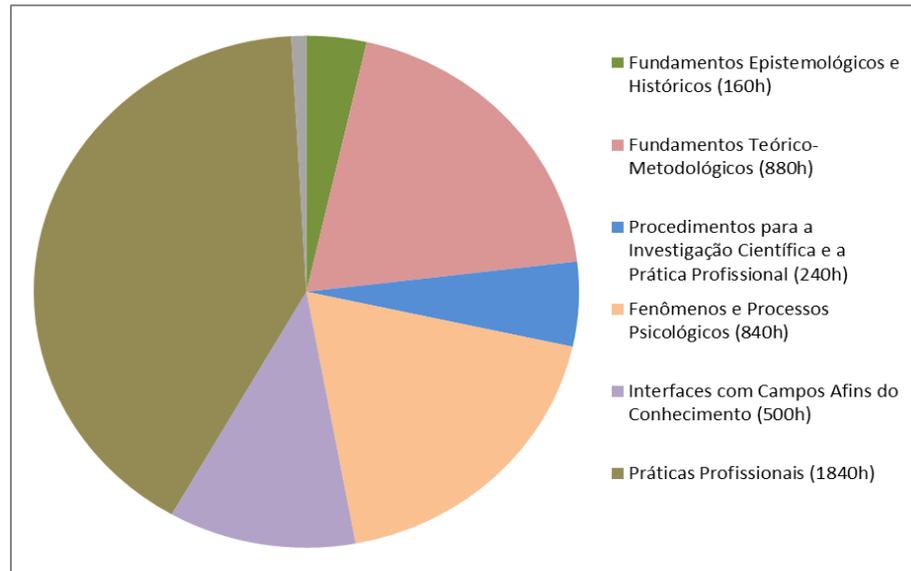
No Quadro 1 a seguir são enumeradas as disciplinas oferecidas ao longo dos cinco anos do curso, organizadas pela pesquisadora de acordo com a proposta de cada Eixo Estruturante. É destacada ainda a carga horária de cada disciplina e o total atribuído aos diferentes Eixos que elas compõem, o que se mostra significativo na medida em que dá visibilidade ao estabelecimento de prioridades no currículo da graduação em Psicologia.

**Quadro 1 – Distribuição das disciplinas do curso por eixos estruturantes e respectivas cargas horárias**

<b>Eixo Estruturante</b>	<b>Disciplinas do Curso</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Carga Horária por EE</b>
Fund. Epist. e Hist. (E1)	Fundamentos Epistemológicos da Psicologia	80	<b>160</b>
	História e Sistemas em Psicologia	80	
Fundamentos teórico-metodológicos (E2)	Introdução à Psicologia Ambiental	40	<b>880</b>
	Psicologia e Educação	80	
	Psicologia e Saúde	80	
	Psicologia, Trabalho e Organizações	60	
	Teorias e Técnicas Psicoterápicas I	120	
	Psicogerontologia	60	
	Psicologia das Pessoas com Necessidades Especiais	60	
	Saúde Coletiva e Políticas Públicas	40	
	Temas Transversais em Saúde	60	
	Teorias e Técnicas Psicoterápicas II	80	
	Teorias e Técnicas Psicoterápicas III	80	
	Introdução à Psicologia Hospitalar	40	
	Psicologia e Intervenções Socioambientais	40	
	Psicologia Jurídica	40	
Proc. para a invest. cient. e a prá. Profissional (E3)	Metodologia Científica	80	<b>240</b>
	Treino em Pesquisa	80	
	Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Projeto	40	
	Trabalho de Conclusão de Curso: Redação e Defesa	40	
Fenômenos e processos psicológicos (E4)	Psicologia Geral e Experimental I: Aprendizagem, Sensação, Percepção e Atenção	160	<b>840</b>
	Psicologia Geral e Experimental II: Motivação, Emoção, Memória, Linguagem e Cognição	80	
	Psicologia do Desenvolvimento	120	
	Psicologia da Comunicação	40	
	Psicologia da Personalidade	120	

	Psicologia Social	120	
	Psicopatologia	120	
	Aspectos Emocionais e Comportamentais na Infância e na Adolescência	80	
Interfaces com campos afins do conhecimento (E5)	Biologia Evolutiva e Genética Humana	80	<b>500</b>
	Comunicação e Expressão	80	
	Introdução às Ciências Sociais	40	
	Matemática e Estatística	80	
	Neuroanatomia e Neurofisiologia	80	
	Psicobiologia	60	
	Neuropsicologia	40	
	Psicofarmacologia	40	
Práticas profissionais (E6)	Psicologia Contemporânea: Articulações Teórico-Práticas	80	<b>1840</b>
	Estágio Básico I	120	
	Técnicas de Exame Psicológico I	120	
	Técnicas de Entrevista e de Observação	80	
	Dinâmica de Grupo e Relações Interpessoais	120	
	Estágio Básico II	120	
	Técnica de Exame Psicológico II	120	
	Estágio Específico I	320	
	Psicodiagnóstico	120	
	Aconselhamento Psicológico	80	
	Estágio Específico II	480	
	Seleção e Desenvolvimento de Pessoal	80	
	Ética Profissional	40h	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.



**Figura 4: Distribuição da carga horária do curso nos Eixos Estruturantes do curso**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

No Quadro 1 e na Figura 4, elaborados com base na consulta aos planos de ensino presentes no projeto pedagógico do curso de Psicologia, tendo como referência os eixos estruturantes propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (2011), observa-se o destaque para a disciplina “Ética Profissional”.

Esse destaque se deve ao entendimento de que tal disciplina não pode ser identificada de forma adequada apenas em um dos eixos estruturantes propostos pelo documento, além de conter elementos que a rigor não se encontram contemplados por eles.

No projeto pedagógico do curso, explicita-se a recomendação de que a dimensão ética esteja presente em todas as disciplinas do currículo, na medida em que ensejam oportunidades para uma abordagem contextualizada dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais envolvidos na ética profissional do psicólogo.

Não foram observadas, no entanto, referências pontuais, formalmente descritas, acerca de tal medida na maior parte dos planos de ensino analisados, tanto em termos de ementa, objetivos, conteúdo programático, procedimentos de ensino ou avaliação. Tal constatação, acrescida da observação quanto à carga horária proporcionalmente reduzida da disciplina “Ética Profissional”, sugere a ocorrência de uma fragmentação e de um isolamento bastante significativo deste tema na contemporaneidade, o que deve ser ponderado considerando-se os estudos

de Carneiro et al. (2010) sobre a importância do tempo de exposição ao conteúdo, bem como do mesmo autor e de outros (BERNARDES, 2012; POPPE; BATISTA, 2012; BERBER; ZAGONEL, 2013; SEIXAS et al., 2013), que ressaltam a transversalidade como característica relevante do ensino de Ética.

Ainda com base nas recomendações presentes nas Diretrizes mencionadas, destaca-se o fato de que o projeto pedagógico do curso em questão oferece, formalmente, duas opções de ênfase para a formação em Psicologia, a saber: ênfase em Saúde e ênfase em Educação. No entanto, desde o início do curso ainda não foi formada uma turma que optasse pela ênfase em Educação. Todas as turmas formadas (oito, no total) fizeram a escolha pela área da Saúde.

#### 4.2 Ingresso na Universidade e conclusão do curso

Os dados disponíveis acerca da quantidade de estudantes que ingressam na Universidade, considerando a realização de matrícula, em comparação com os que efetivamente concluem o curso de Psicologia, chamam a atenção pela disparidade, como mostra a Tabela 2:

**Tabela 1 – Número de matrículas e de diplomados no curso de Psicologia de acordo com o ano de início**

<b>Ano de Início</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Diplomados</b>
2003	66	31 (46,96%)
2004	57	32 (56,14%)
2005	44	20 (45,45%)
2006	85	48 (56,47%)
2007	73	35 (47,94%)
2008	70	37 (52,85%)
2009	72	39 (54,16%)
2010	81	38 (46,91%)
2011	89	40 (44,94%)
2012	69	24 (34,78%)
2013	79	--

2014	68	--
2015	88	--
2016	97	--
2017	33	--
<b>Total</b>	<b>1038</b>	<b>344</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

A diferença entre a quantidade de matriculados e diplomados deve ser considerada tendo em vista o fato de que, embora o acesso ao curso superior constitua um desafio significativo, a permanência e a conclusão do mesmo requerem especial atenção.

Nesse sentido, a existência de financiamento estudantil pode ser decisiva para que o estudante tenha condições de ocupar o espaço da Universidade e permanecer nele até alcançar com êxito a conclusão de sua formação no nível superior.

### **4.3 Perfil dos estudantes e egressos do curso de Psicologia**

#### **4.3.1 Estudantes**

##### **4.3.1.1 Características**

Os dados dos questionários (Apêndice D) preenchidos pelos estudantes foram organizados em planilhas, de modo a evidenciar as suas principais características e condições de vida enquanto cursam a graduação em Psicologia. Essas informações mostraram-se bastante relevantes para a compreensão da realidade em estudo, especialmente considerando-se as já divulgadas pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015), em que se observam regularidades significativas no contexto das políticas para esse nível de ensino.

Foram analisados os questionários aplicados aos concluintes do curso de psicologia em 2014, 2015 e 2016, que totalizaram 92 participantes, entre os 107 diplomados nesse período, bem como aos estudantes que se encontravam cursando da primeira à quarta série do curso em 2016. Os estudantes matriculados nas quatro primeiras séries totalizavam 209 matriculados, dos quais 129 responderam ao

questionário. Considerando-se o conjunto dos questionários aplicados aos diferentes grupos de estudantes, portanto, foram observadas as características apontadas pelo instrumento em 221 casos.

Entre as principais características apresentadas pelo conjunto dos participantes nessa condição, destaca-se o fato de que a grande maioria (156 dos 221 participantes) exerce atividade remunerada, assim como 193 deles moram em casa própria e 95 utilizam veículo próprio para se deslocar até a Universidade. Apenas um dos estudantes informou ter necessidades educacionais especiais identificadas (é cadeirante). Entre os 221 estudantes, 190 são solteiros, 159 moram com os pais e 19 têm filhos.

Os Quadros 2, 3 e 4 apresentam as principais características das três turmas de estudantes cujo desempenho acadêmico foi considerado, justamente por terem concluído todas as disciplinas previstas.

#### **Quadro 2 - Características dos discentes concluintes em 2014**

<b>Part.</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Raça/ Cor</b>	<b>Expectativa profiss.</b>	<b>Trab.</b>	<b>FE</b>
DC14-01	M	23	Branca	Jurídica	Não	Não
DC14-02	F	23	Branca	Clínica	Não	Unibolsa
DC14-03	F	22	Branca	Organizacional e Clínica	Estágio	Não
DC14-04	F	22	Parda	Organizacional	Não	Fies
DC14-05	F	24	Branca	Jurídica	Sim (NI)	Não
DC14-06	F	32	Branca	Jurídica	Pedagogia	Não
DC14-07	F	23	Branca	Jurídica	Serv. Públ. (Administrativa.)	Não
DC14-08	M	42	Branca	Clínica	Serv. Públ. (Enfermagem)	Não
DC14-09	F	23	Branca	Escolar e Clínica	Não	Fies
DC14-10	F	24	Branca	Clínica	Não	Não
DC14-11	M	NI	Branca	Clínica	Vigilância	Não
DC14-12	F	22	Branca	Organizacional e Clínica	Administrativa	Fies
DC14-13	F	22	Branca	Escolar e Hospitalar	Psicologia	Não
DC14-14	M	22	Branca	Clínica	Não	Não
DC14-15	F	30	Branca	Clínica	Rec. Humanos	Não

DC14-16	F	24	Branca	Hospitalar, Jurídica e Clínica	Administrativa	Unibolsa
DC14-17	F	22	Branca	Hospitalar	Oper. Caixa	Unibolsa
DC14-18	F	28	Branca	Hospitalar e Clínica	Rec. Humanos	Não
DC14-19	F	24	Branca	Clínica	Auto Escola	Fies/Unibolsa
DC14-20	F	NI	Parda	Social	Alimentícia	Não
DC14-21	F	23	Branca	Organizacional	Não	Não
DC14-22	F	NI	Branca	Jurídica	Oper. Caixa	Não
DC14-23	F	22	Branca	Organizacional	Não	Não
DC14-24	F	54	Branca	Clínica	Jornalismo	Não
DC14-25	F	31	Amarela	Hospitalar e Clínica	Estágio/Psicologia	Fies
DC14-26	F	23	Branca	Clínica	Não	Não
DC14-27	F	22	Branca	Organiz. e Clínica	Rec. Humanos	Não
DC14-28	F	25	Branca	Clínica	Não	Não
DC14-29	F	29	Parda	Social	Tec. Enfermagem	Prouni

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

### Quadro 3 - Características dos discentes concluintes em 2015

Part.	Sexo	Idade	Raça/ Cor	Expectativa profiss.	Trab.	FE
DC15-01	F	42	Parda	Clínica	Serv. Públ.	Prouni, Fies, Unibolsa
DC15-02	M	32	Branco	Clínica	Serv. Públ.	Unibolsa
DC15-03	F	27	Parda	Jurídica, clínica, social	Não	Prouni
DC15-04	F	22	Branca	Social	Administrativa	Não
DC15-05	F	32	Branca	Social	Não	Não
DC15-06	M	26	Branco	Jurídica	Serv. Públ.	Fies
DC15-07	F	26	Branca	Social	Secretária	Fies
DC15-08	F	26	Parda	Hospitalar	Func. Uniara	Unibolsa
DC15-09	F	21	Branca	Clínica	Agente Educ. Munic.	Não

DC15-10	F	21	Branca	Hospitalar	Rec.Humanos	Unibolsa
DC15-11	F	22	Branca	Org., Hosp.e Social	Comércio	Fies
DC15-12	F	23	Branca	Clínica e Social	Comércio	Não
DC15-13	M	25	Branco	Clínica	Não	Prouni
DC15-14	F	22	Branca	Clínica	Ed. Infantil	Não
DC15-15	F	22	Branca	Educac. e Clínica	Não	Prouni
DC15-16	F	21	Preta	Jur., Clínica e Social	Não	Fies
DC15-17	F	22	Parda	Hospitalar	Escritório	Fies
DC15-18	F	24	Branca	Organ., Hospitalar e Clínica	Aux. Administrativa	Fies
DC15-19	F	22	Preta	Jurídica e Social	Administrativa	Prouni e Fies
DC15-20	F	25	Branca	Organiz., Hospitalar e Clínica	Não	Não
DC15-21	F	21	Branca	Hospitalar	Não	Não
DC15-22	F	21	Branca	Clínica	Monitora Dança	Não
DC15-23	F	36	Branca	Organiz., Clínica e Social	Serv. Públ.	Não
DC15-24	F	21	Branca	Clínica	Educação	Não
DC15-25	F	32	Branca	Hospitalar	Pesq. Hospital	Unibolsa
DC15-26	M	NI	Pardo	Clínica	Não	Não
DC15-27	F	22	Branca	Jurídica	Não	Não
DC15-28	F	31	Parda	Hospitalar	Administrativa	Não
DC15-29	F	22	Branca	Organizacional	Bancária	Não
DC15-30	F	23	Parda	Jurídica	Administrativa	Não
DC15-31	F	29	Branca	Hospitalar, Jurídica e Clínica	Estág./Psicologia	Fies
DC15-32	F	53	NI	Jurídica, Clínica e Social	Micro Empresa	Não
DC15-33	F	25	Branca	Social	Secretária, Babá	Fies
DC15-34	F	22	Branca	Hospitalar	Não	Prouni
DC15-35	F	22	Branca	Organ., Hospitalar,	Psicologia	Não

				Jurídica e Clínica		
DC15-36	F	21	Branca	Organ. E Hospitalar	Est. Psicologia	Não

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

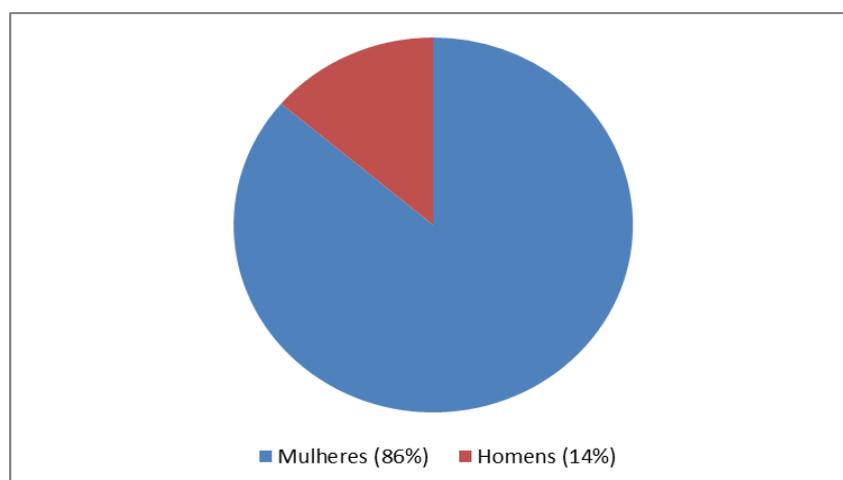
#### Quadro 4 - Características dos discentes concluintes em 2016

Part.	Sexo	Idade	Raça/ Cor	Expectativa profiss.	Trab.	FE
DC16-01	F	22	Branca	Organiz. e social	Telemarketing	Fies
DC16-02	F	24	Branca	Organizacional	Escr. Contab.	Não
DC16-03	M	24	Branca	Clínica, Social	Estágio	Prouni/Fies
DC16-04	F	20	Branca	Social	Artesanato	Fies
DC16-05	F	30	Parda	Clínica	Ed. Infantil	Fies
DC16-06	M	34	Branca	Social	Educação	Prouni
DC16-07	M	27	Pardo	Hospitalar	Mecan. Manuten.	Fies/Unibolsa
DC16-08	F	NI	Branca	Hospitalar	Rec. Humanos Hosp.	Não
DC16-09	M	25	Branca	Organ.	Atend. Cliente	Fies/ Unibolsa
DC16-10	F	30	Parda	Clínica	Func. Uniara Marketing	Prouni e Unibolsa
DC16-11	F	21	Branca	Educacional, Juríd. e Clínica	Estágio Psicologia	Não
DC16-12	F	21	Branca	Clínica	Auxiliar de atend.	Prouni/Fies
DC16-13	F	19	Branca	Clínica	Estágio Central Penas e Med. Alt.	Unibolsa
DC16-14	F	NI	Branca	Social	Estágio Agente Educ.	Fies
DC16-15	F	21	Branca	Hospitalar	Não	Não
DC16-16	F	NI	Branca	Jurídica	Não	Não
DC16-17	F	20	Branca	Organizacional	Não	Unibolsa
DC16-18	M	31	Branca	Clínica e Pesquisa	Ad. Empresa	Fies

<b>DC16-19</b>	F	24	Branca	Clínica	Auxiliar Compras	Não
<b>DC16-20</b>	M	26	Branca	Juríd. e Clínica	Usina Açúcar e Álcool	Unibolsa
<b>DC16-21</b>	F	20	NI	Social	Administrativa	Fies
<b>DC16-22</b>	M	25	Branca	Clínica	NI	Não
<b>DC16-23</b>	F	23	Branca	Hospitalar	Aux. Adm. Hosp.	Não
<b>DC16-24</b>	F	29	Branca	Social	Serv. Públ.	Fies
<b>DC16-25</b>	M	38	Branca	Clínica	Ativ. Física, Educ.	Fies e Unibolsa
<b>DC16-26</b>	F	42	Branca	Clínica e Social	Comércio	Fies
<b>DC16-27</b>	F	22	Branca	Jurídica	Não	Não

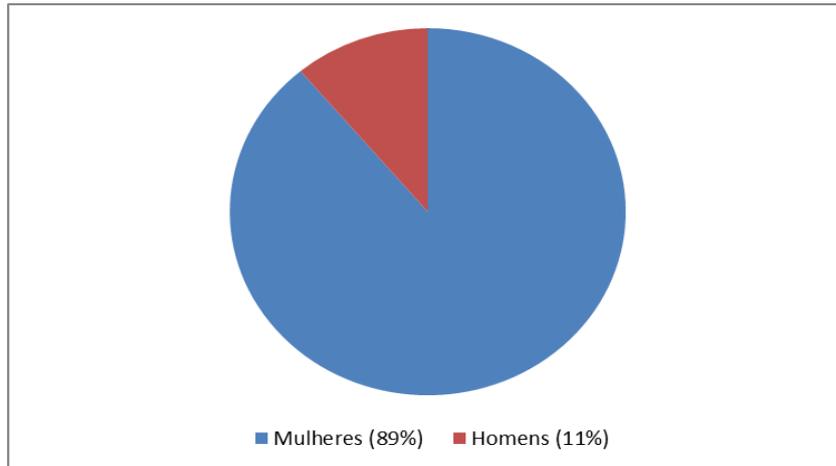
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Os grupos de estudantes concluintes em 2014, 2015 e 2016 são compostos predominantemente por mulheres, ainda que tenha havido variação entre esses grupos (vide Figuras 5, 6 e 7). Entre os estudantes, a grande maioria se reconhece como branca, havendo em segundo lugar um número bem reduzido de pessoas que se reconhecem como pardas (vide Figuras 8, 9 e 10). Chama a atenção a baixa frequência de pessoas negras e amarelas no contexto estudado, o que deve ser ponderado também com referência aos dados do Censo da Educação Superior (2015).

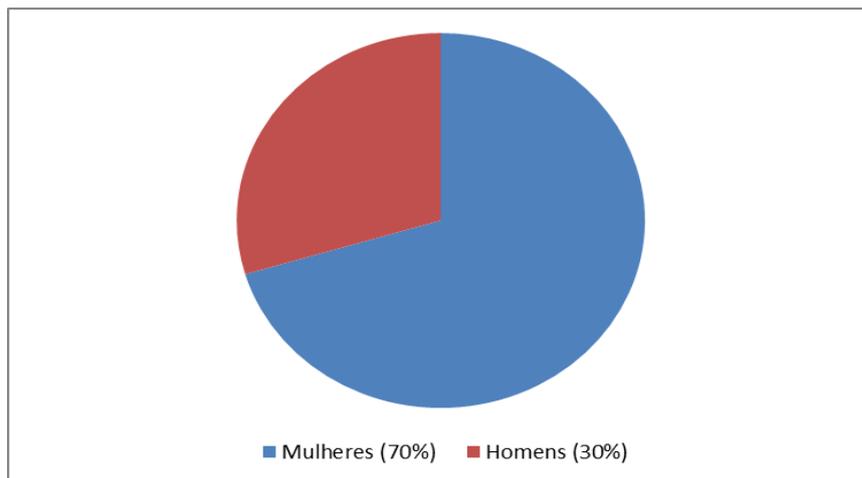


**Figura 5: Sexo informado pelos discentes concluintes em 2014**

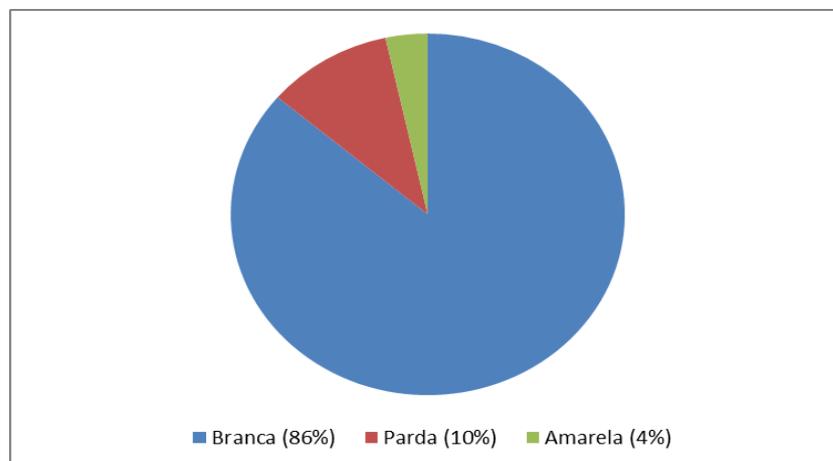
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



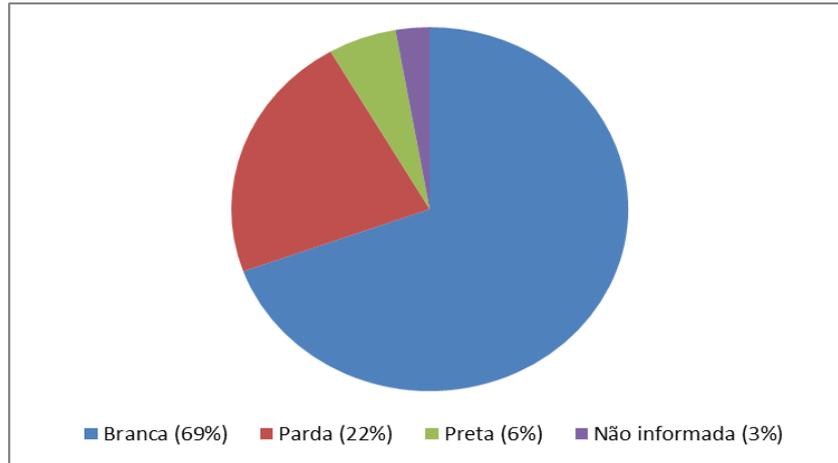
**Figura 6: Sexo informado pelos discentes concluintes em 2015**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



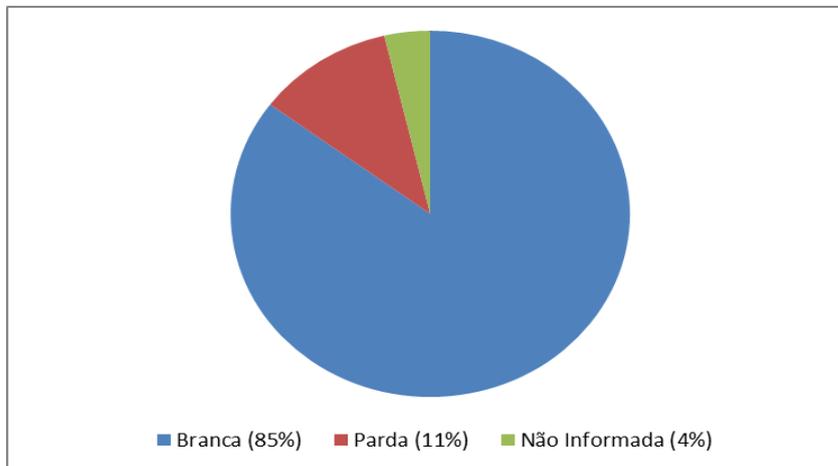
**Figura 7: Sexo informado pelos discentes concluintes em 2016**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 8: Raça/cor informada pelos discentes concluintes em 2014**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

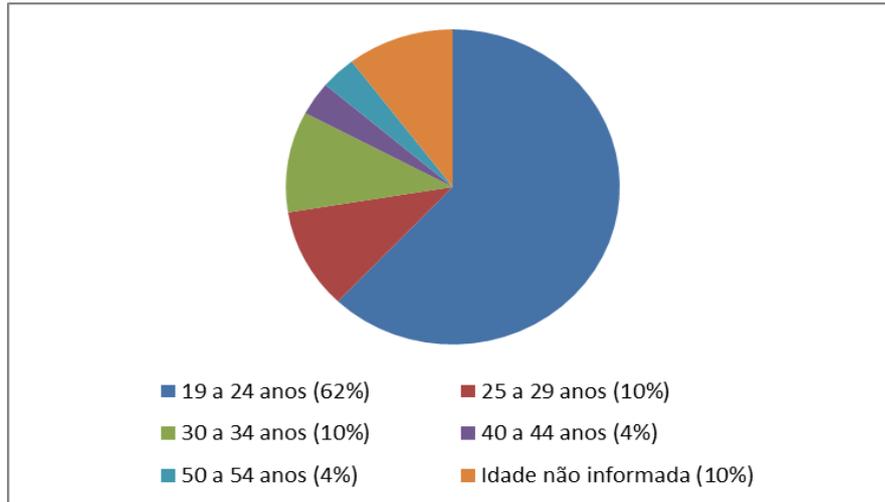


**Figura 9: Raça/cor informada pelos discentes concluintes em 2015**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

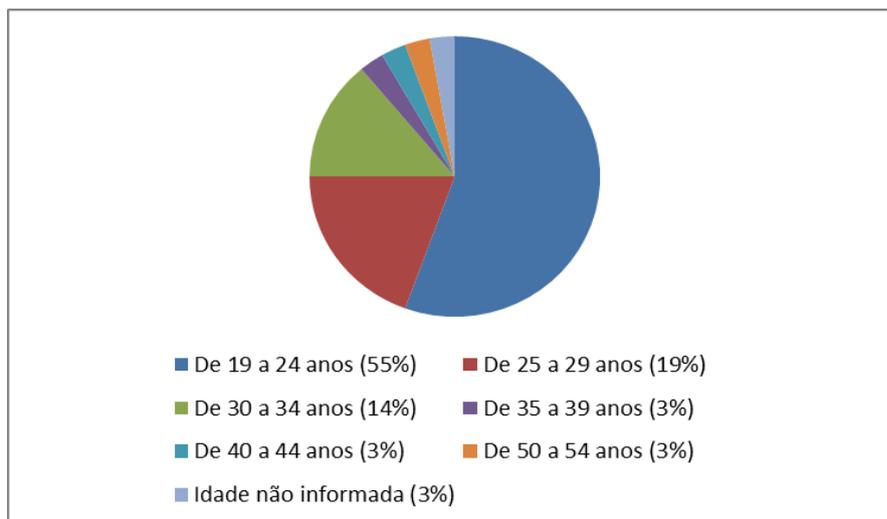


**Figura 10: Raça/cor informada pelos discentes concluintes em 2016**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

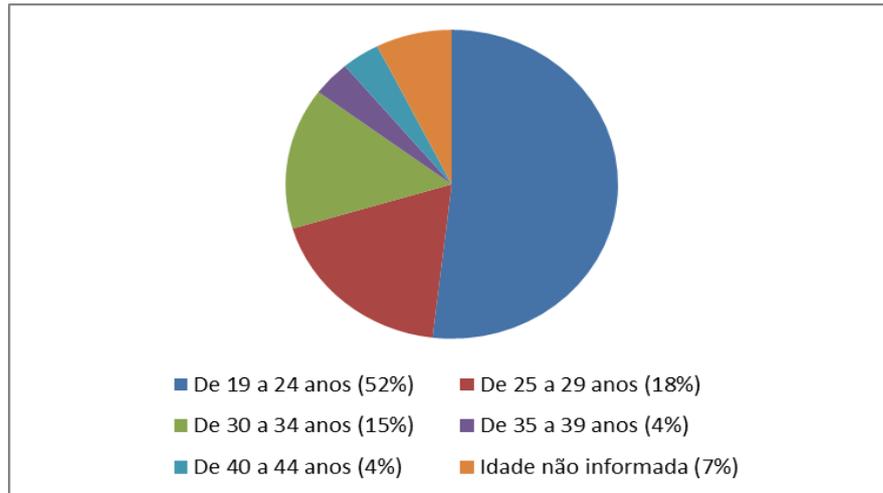
Quanto à faixa etária dos estudantes, observa-se que a maior parte se encontra entre 25 e 30 anos, conforme mostram as Figuras 11, 12 e 13.



**Figura 11: Faixa etária dos discentes concluintes em 2014**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



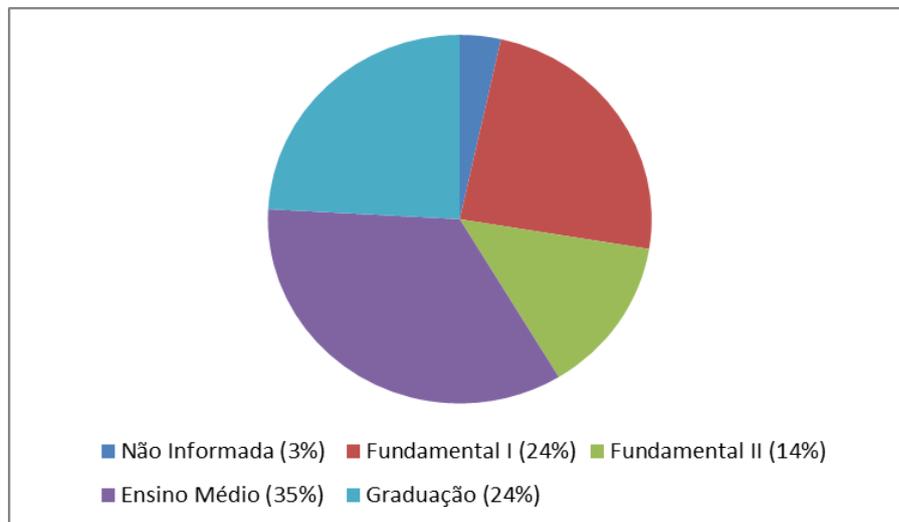
**Figura 12: Faixa etária dos discentes concluintes em 2015**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 13: Faixa etária dos discentes concluintes em 2016**

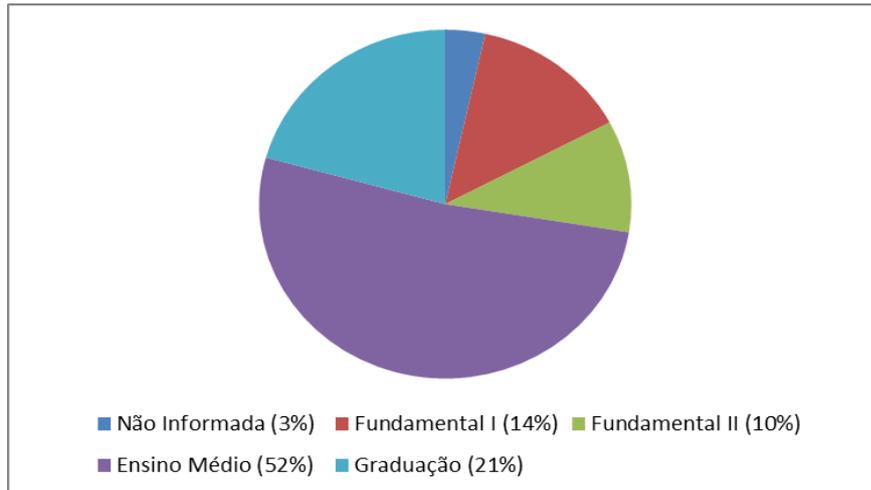
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

As Figuras 14 e 15 apresentam, respectivamente, a escolaridade informada dos pais e mães dos estudantes. Tanto no caso dos pais como das mães, é mais frequente terem cursado até o Ensino Médio.

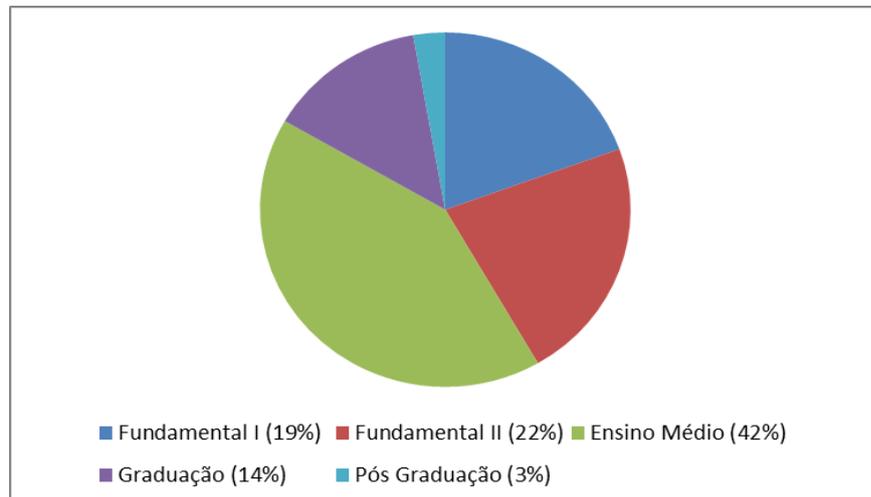


**Figura 14: Escolaridade dos pais dos discentes concluintes em 2014**

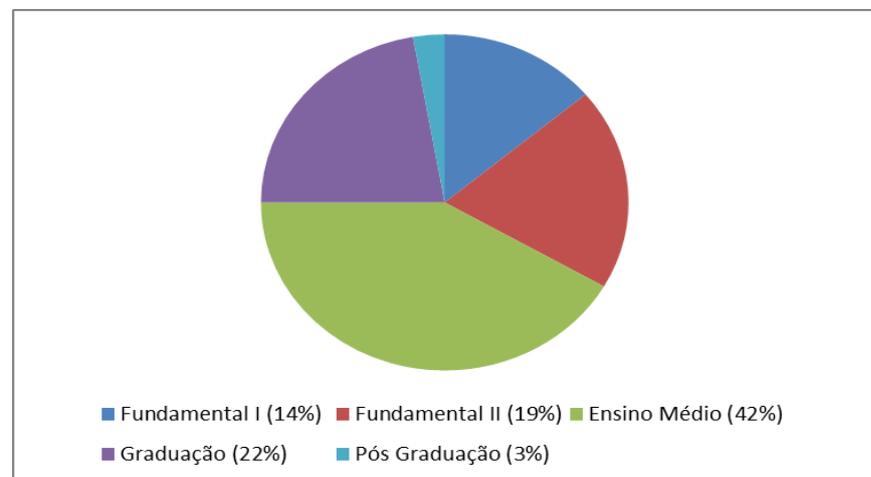
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



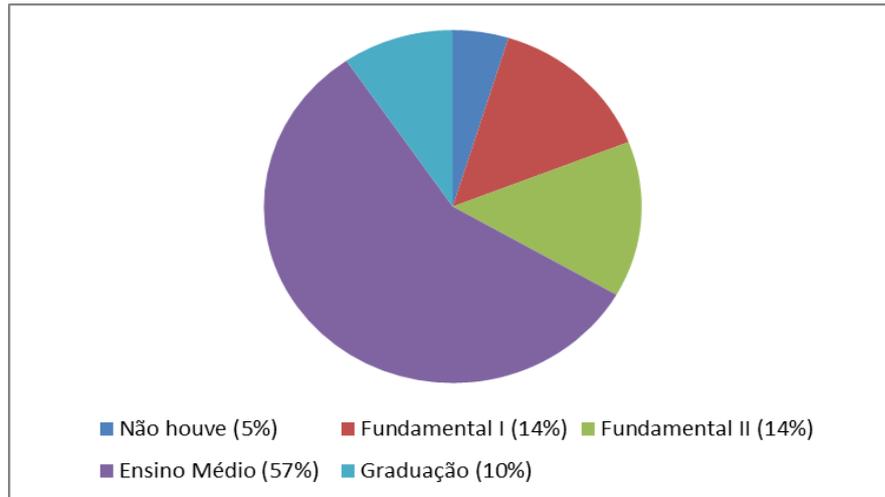
**Figura 15: Escolaridade das mães dos discentes concluintes em 2014**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 16: Escolaridade dos pais dos discentes concluintes em 2015**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

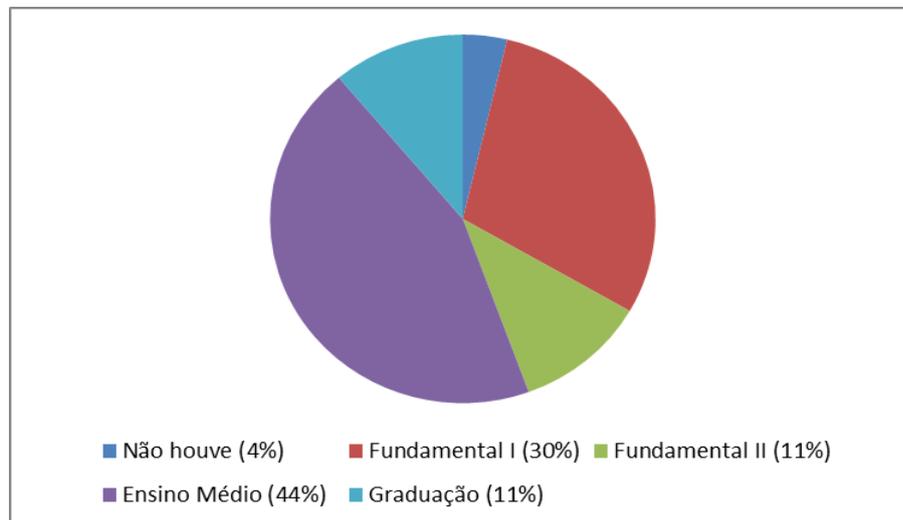


**Figura 17: Escolaridade das mães dos discentes concluintes em 2015**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 18: Escolaridade dos pais dos discentes concluintes em 2016**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



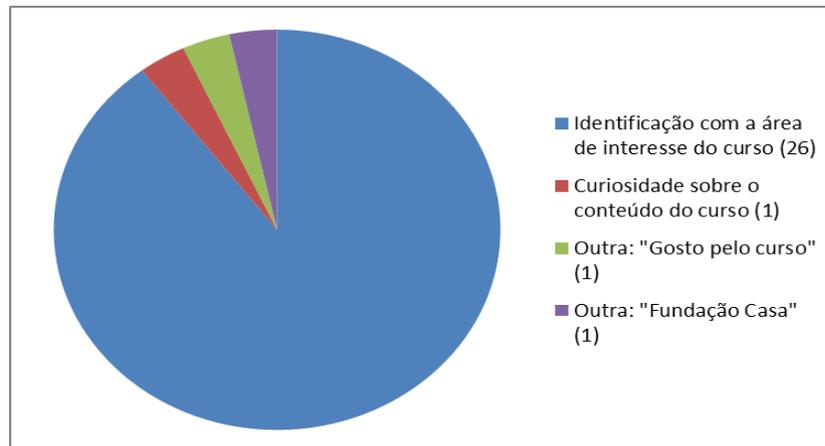
**Figura 19: Escolaridade das mães dos discentes concluintes em 2016**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Quanto às razões para a escolha do curso de Psicologia apontadas pelos concluintes, como mostram as Figuras 20, 21 e 22, a maior parte assinalou a “identificação com os interesses da área de estudo”. Foi indicada também a “curiosidade” como uma razão, isoladamente ou em combinação com a identificação já mencionada ou com a “companhia dos amigos”, que isoladamente também teve uma indicação. Um dos participantes assinalou a opção “Outra” e completou escrevendo que a existência da bolsa do Prouni foi decisiva para a escolha, enquanto outro ainda indicou o “valor da mensalidade” como critério.

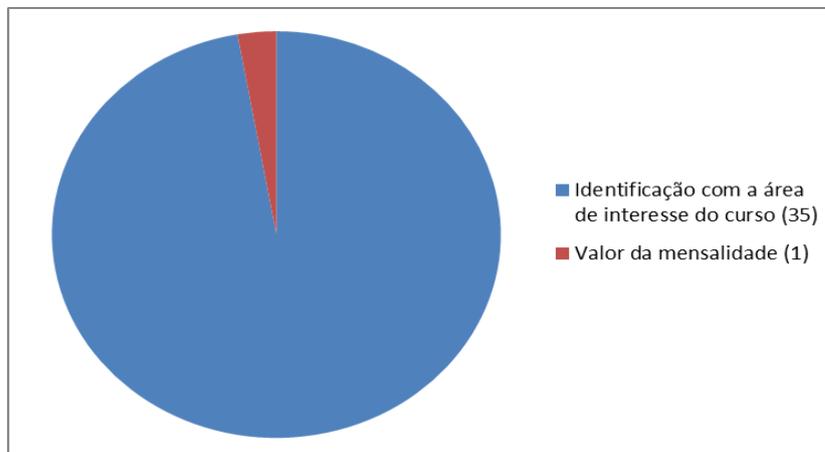
Os participantes informaram também acerca de seu interesse específico em determinadas áreas de atuação da Psicologia. Entre elas, as que se mostraram mais

procuradas são a clínica e a jurídica, em 2014, clínica e hospitalar em 2015 e clínica e social, em 2016. Chama a atenção o escasso interesse na área educacional ou escolar, que só aparece em associação com outras áreas de atuação (vide Figuras 23, 24 e 25).



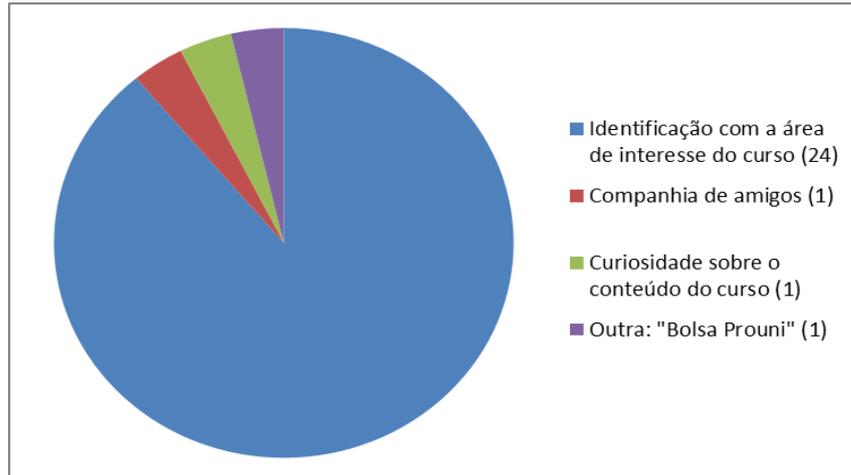
**Figura 20: Razões para a escolha do curso apontadas pelos discentes concluintes em 2014**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

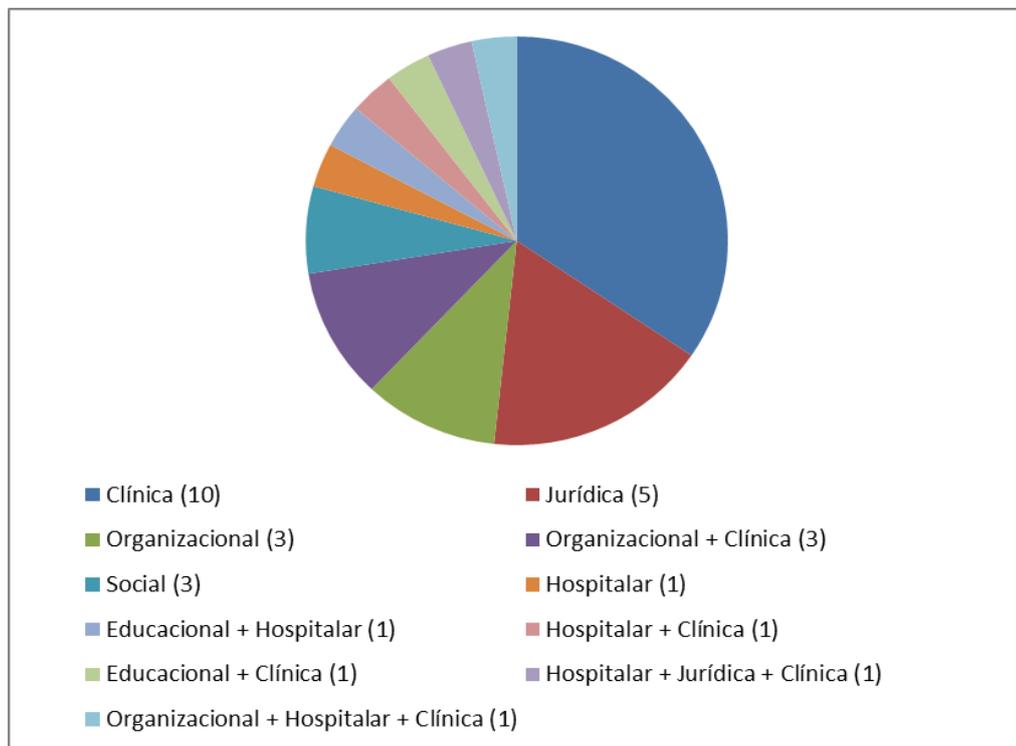


**Figura 21: Razões para a escolha do curso apontadas pelos discentes concluintes em 2015**

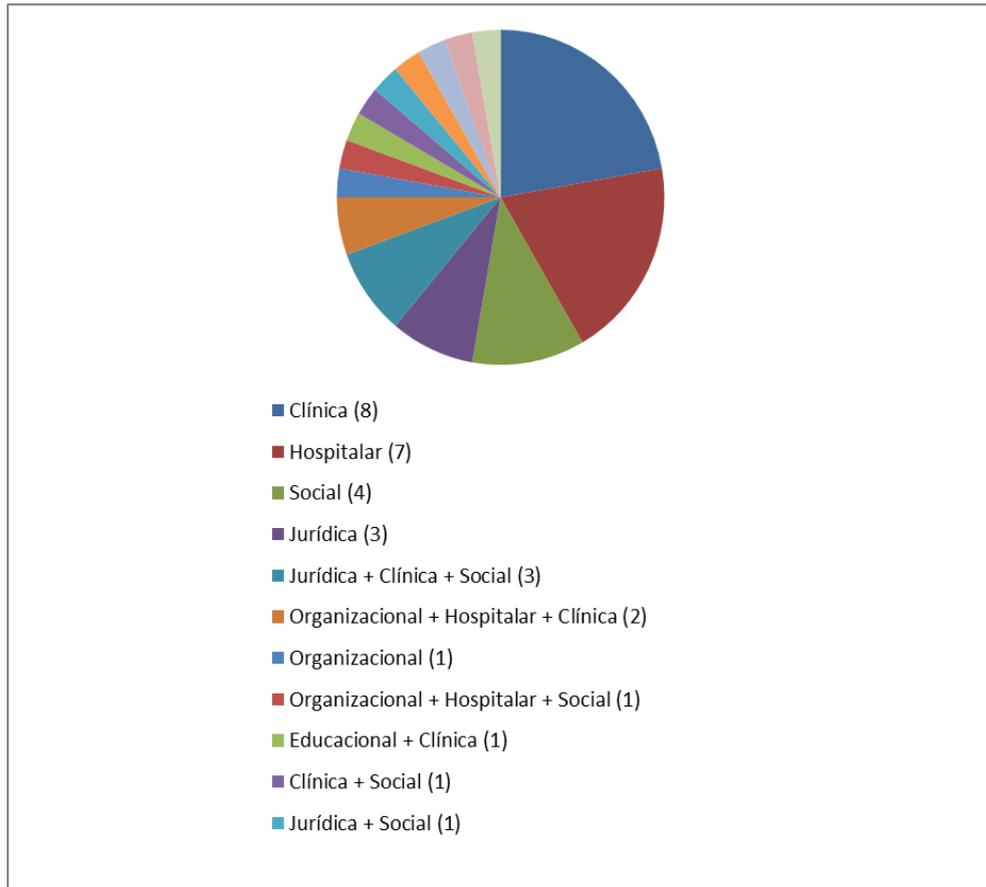
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



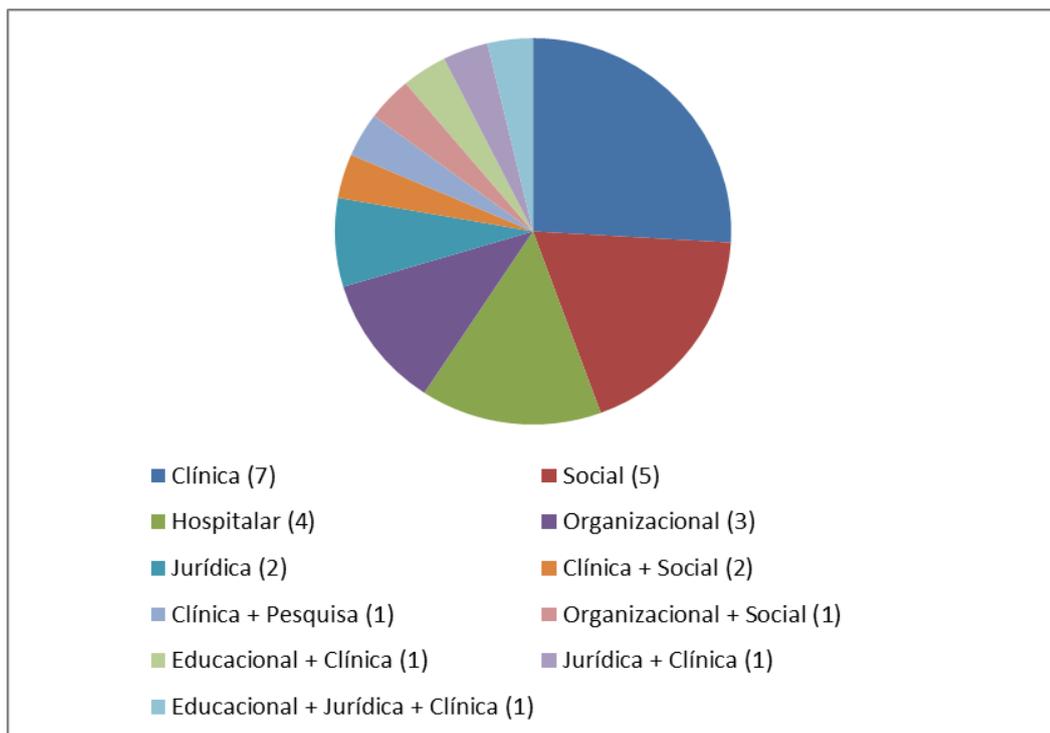
**Figura 22: Razões para a escolha do curso apontadas pelos discentes concluintes em 2016**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



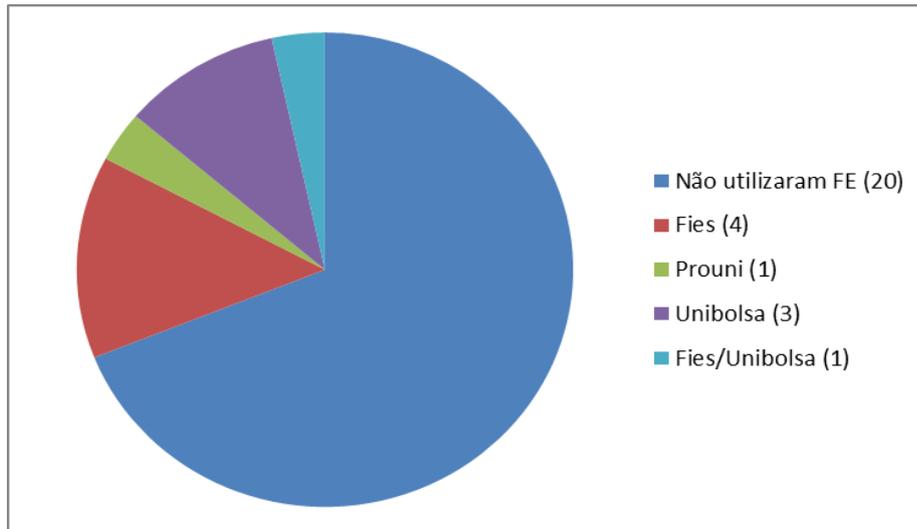
**Figura 23: Áreas de atuação pretendidas pelos discentes concluintes em 2014**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 24: Áreas de atuação pretendidas pelos discentes concluintes em 2015**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

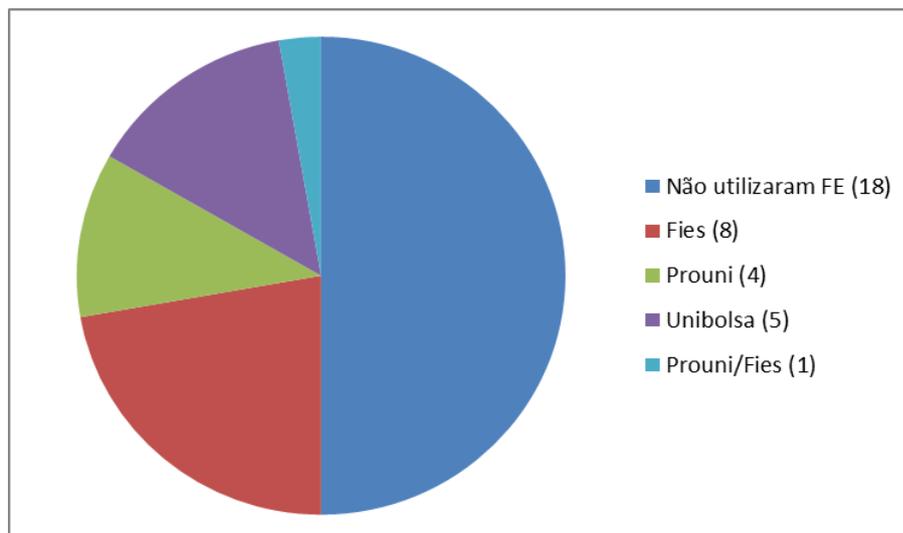


**Figura 25: Áreas de atuação pretendidas pelos discentes concluintes em 2016**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



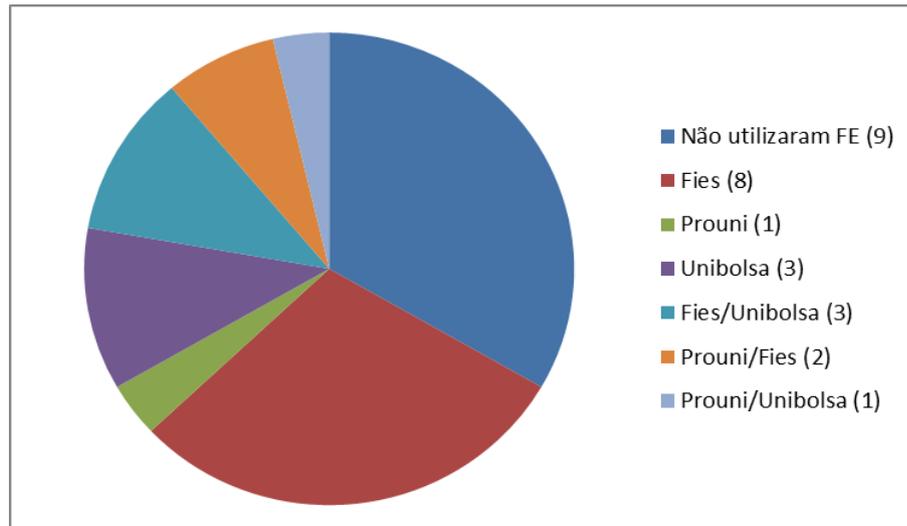
**Figura 26: Ocorrência de financiamento estudantil entre os discentes concluintes em 2014**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 27: Ocorrência de financiamento estudantil entre os discentes concluintes em 2015**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 28: Ocorrência de financiamento estudantil entre os discentes concluintes em 2016**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Quanto à ocorrência de financiamento estudantil, é notável, no grupo em questão, a predominância dos casos de financiamento em relação aos casos em que se aplicam recursos próprios. Entre os tipos de financiamento utilizados, destaca-se o Fies, principal interesse desta pesquisa, na medida em que envolve a intervenção do Estado e se configura como reembolsável, o que pressupõe que as condições financeiras do contratante venham a ser alteradas positivamente, no futuro, para realizar o pagamento da dívida.

Com base nas informações coletadas junto aos estudantes da primeira até a quarta série do curso no ano de 2016, foi possível identificar as características predominantes em cada turma (série), o que deu visibilidade às regularidades existentes em relação às questões de interesse neste estudo.

Como mostra a Tabela 2, as turmas em andamento no curso de Psicologia no ano de 2016 são compostas predominantemente por mulheres, na faixa etária que se encontra entre 19 e 24 anos de idade, que se reconhece como tendo a cor “branca”. A maior parte dos estudantes trabalha durante o dia, observando-se a ocorrência de financiamento estudantil em proporções que variaram entre as turmas. Nas amostras referentes à primeira e à quarta série foram informadas 36% e 32%, respectivamente, enquanto na segunda e na terceira séries foram informadas 51% e 56%. O tipo de financiamento mais frequente é o reembolsável, especialmente o Fies.

**Tabela 2 - Caracterização dos estudantes em diferentes séries do curso em andamento no ano de 2016**

<b>Série<sup>6</sup></b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa Etária Predominante</b>	<b>Raça/ Cor</b>	<b>Trabalham</b>	<b>FE</b>	<b>Tipos de FE</b>
Primeira <sup>7</sup> N=14	71% mulheres	19 a 24 anos	72% brancos	50%	36%	9 não 4 Fies 1 Unibolsa
Segunda N=39	82% mulheres	19 a 24 anos	74% brancos	62%	51%	15 Fies 4 Prouni 1 Prouni/Fies
Terceira N=45	76% mulheres	19 a 24 anos	73% brancos	67%	56%	13 Fies 8 Unibolsa 3 Prouni 1 Prouni/Fies
Quarta N=31	84% mulheres	19 a 24 anos	74% brancos	58%	32%	6 Fies 1 Prouni 1 Unibolsa 1 Fies/Unibolsa

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

#### **4.3.1.2 Desempenho acadêmico dos estudantes nos eixos estruturantes do curso e na disciplina Ética Profissional e o uso de financiamento estudantil**

Para a verificação do desempenho acadêmico dos estudantes, foram consideradas três turmas de discentes concluintes do curso de Psicologia, nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Foi consultado o histórico escolar de cada estudante participante da pesquisa e então registradas as notas de todas as disciplinas por ele cursadas, em planilhas organizadas segundo os eixos estruturantes com os quais as disciplinas se identificam, conforme o estudo documental realizado anteriormente.

Foi considerada a nota final da disciplina, obtida nos casos de aprovação. Havendo registro de reprovação no histórico analisado, este foi sinalizado nas Tabelas, de modo a apontar a sua ocorrência na trajetória dos estudantes, o que

<sup>6</sup> As turmas correspondentes a cada série eram compostas respectivamente por: 1ª série, 71 alunos; 2ª série, 45 alunos; 3ª série, 57 alunos e 4ª série, 36 alunos.

<sup>7</sup> Destaca-se a informação de que na amostra referente à primeira série do curso há uma participante com deficiência física, que utiliza cadeira de rodas. Essa participante não é bolsista.

pode ampliar a análise e a discussão a respeito dessa questão, no contexto estudado. Em caso de já ter havido reprovação na disciplina, isto foi sinalizado (com \*) junto à nota final obtida para aprovação.

Em cada grupo de disciplinas, estabelecido em função do eixo estruturante ao qual corresponde, se obteve a mediana, utilizada como indicador do desempenho dos estudantes (vide Tabelas 3, 4, e 5 e Figuras 30, 31 e 32). Foi registrada ainda a somatória de todas as medianas por eixo e das notas finais na disciplina “Ética Profissional”, de modo a visualizar as possíveis diferenças entre elas.

**Tabela 3 – Desempenho acadêmico de discentes concluintes no ano de 2014, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso, as notas na disciplina “Ética Profissional” (EP) e a existência de financiamento estudantil (FE)**

Participante	EE1	EE2	EE3	EE4	EE5	EE6	EP	FE
DC14-01	6,34	7,42	8,14	7,31	6,54	7,67	7,13	Não
DC14-02	7,97*	6,91	8,54**	6,82	5,75**	7,40	7,75	<b>Unibolsa</b>
DC14-03	8,16	8,11	9,42	8,45	8,34	8,72	8,40	Não
DC14-04	6,69	7,48	8,14	6,24	6,77*	7,67	8,28	<b>Fies</b>
DC14-05	9,85	9,25	9,45	9,38	9,50	9,45	8,00	Não
DC14-06	6,72	8,41	9,27	7,81	7,00	8,40	9,13	Não
DC14-07	7,75	7,97	8,79	7,12	7,61	7,97	8,90	Não
DC14-08	8,02	8,64	8,87	8,41	9,19	9,07	8,95	Não
DC14-09	5,94	7,84	9,06	7,19	6,90*	8,05*	7,15	<b>Fies</b>
DC14-10	8,40	8,78	8,89	8,26	8,53	8,70	8,40	Não
DC14-11	7,25	7,89	8,65	7,68	7,17*	7,87	8,75	Não
DC14-12	6,01	7,42	9,27	6,49	6,49*	7,62	8,05	<b>Fies</b>
DC14-13	5,54	7,12	8,91	6,38	6,85	7,62	8,38	Não
DC14-14	7,66	8,04	8,92	8,04	7,56	8,92	9,00	Não
DC14-15	7,14*	7,43	8,09	6,70**	5,87	7,32	8,75	Não
DC14-16	7,56	7,57	8,69	6,87	8,12	7,99	7,70	<b>Unibolsa</b>
DC14-17	7,12	8,33	9,25	7,70	7,43	8,20	8,28	<b>Unibolsa</b>

DC14-18	8,24	8,38	9,11	8,89	8,86	8,96	9,00	Não
DC14-19	6,09	7,19	8,95	6,87*	6,19	7,90	8,40	<b>Fies/Unibolsa</b>
DC14-20	6,66*	6,65*	8,19	6,68***	6,14***	7,35	7,00	Não
DC14-21	7,09	8,57	9,11	7,70	8,04	8,50	8,75	Não
DC14-22	7,04**	7,02	8,07	6,41*	5,81	7,51	8,15	Não
DC14-23	5,90	6,62*	6,76	6,04**	6,36	7,13*	7,40	Não
DC14-24	6,92	8,05	8,12	7,32	7,60	7,79	8,80	Não
DC14-25	9,40	8,56	9,40	8,92	9,07	8,99	9,50	<b>Fies</b>
DC14-26	7,87	8,24	9,04	8,12	8,54	8,88	8,90	Não
DC14-27	6,65	8,03	9,18	7,14	7,18	8,26	8,30	Não
DC14-28	6,54	7,57*	8,20	6,61**	6,91**	7,75*	8,60	Não
DC14-29	6,47	7,53	8,28	6,57	6,54*	7,29	8,30	<b>Prouni</b>
<b>Somatória</b>	<b>209,06</b>	<b>227,10</b>	<b>252,80</b>	<b>214,18</b>	<b>212,92</b>	<b>235,03</b>	<b>242,10</b>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

**Tabela 4 - Desempenho acadêmico de discentes concluintes no ano de 2015, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso de Psicologia, as notas na disciplina “Ética Profissional” (EP) e a existência de financiamento estudantil (FE)**

Participante	EE1	EE2	EE3	EE4	EE5	EE6	ÉP	FE
DC15-01	7,44	8,22	8,70	7,92	7,89	9,02	7,65	<b>Prouni, Fies, Unibolsa</b>
DC15-02	8,66	8,50	8,75	8,11	7,90	8,65	9,13	<b>Unibolsa</b>
DC15-03	9,23	8,78	9,54	8,86	8,56	9,25	9,20	<b>Prouni</b>
DC15-04	7,27	7,95	8,79	7,86	8,16	8,24	8,55	Não
DC15-05	6,39*	7,85	7,87	6,61	6,69*	7,65*	7,60	Não
DC15-06	7,31	7,74	8,47	6,85	7,31	7,84	7,65	<b>Fies</b>
DC15-07	6,23	7,34	8,48*	7,45***	7,40***	7,19****	8,93*	<b>Fies</b>
DC15-08	6,68	6,97	8,55	6,46	6,70	7,44	8,48	<b>Unibolsa</b>
DC15-09	8,62	8,97	8,72	8,76	7,93	8,82	8,28	Não
DC15-10	6,67	6,97	8,48	6,44	6,19	7,77*	7,18	<b>Unibolsa</b>

DC15-11	6,80*	7,17**	8,35	7,25	6,94	7,17	7,88	Fies
DC15-12	8,89	9,40	9,55	9,31	9,19	9,68	9,15	Não
DC15-13	7,26*	7,33*	7,40	6,37**	6,21*	7,39*	6,35	Prouni
DC15-14	6,92	7,52	8,08	7,40	7,94	7,57	8,75	Não
DC15-15	8,31	8,78	9,29	8,53	8,21	8,99	9,50	Prouni
DC15-16	6,81	8,96	9,27	8,15	8,06	8,80	9,15	Fies
DC15-17	6,63	7,18	7,87	6,89	6,01	7,22	7,13	Fies
DC15-18	6,33	7,40	8,23	6,98	6,94	8,22	8,45	Fies
DC15-19	6,76	8,04	8,81	7,12	7,10*	8,09	6,68	Prouni/Fies
DC15-20	8,85	9,19	9,26	8,81	8,39	9,31	9,03	Não
DC15-21	6,76	8,18	8,65	7,58	6,54	8,46	8,30	Não
DC15-22	6,68	7,59	8,76	7,14	6,85	7,79	8,00	Não
DC15-23	6,53	7,87	8,96	7,12	7,62	8,11	8,82	Não
DC15-24	7,65	8,30	8,78	7,75	7,49	8,57	8,38	Não
DC15-25	7,74	8,16	8,61	7,94	7,92	8,37	9,03	Unibolsa
DC15-26	6,50	8,17	8,51	7,14	7,08	7,63	8,00	Não
DC15-27	6,62	8,19	8,65	6,66	6,60	7,86	7,90	Não
DC15-28	7,33	7,32	8,26	6,35	7,16	7,36	8,88*	Não
DC15-29	6,06	7,47*	8,44	6,33*	6,35	6,97	8,43	Não
DC15-30	7,17	7,86	8,37	6,81*	6,85	7,97	8,43	Não
DC15-31	7,24	7,41	8,28	6,57*	7,17	6,86*	8,88	Fies
DC15-32	6,77	7,77	8,00	6,75	6,11	7,67	8,78	Não
DC15-33	7,48	7,21	7,84	7,06	7,01	7,48	8,30	Fies
DC15-34	6,59	7,31	8,19	7,34	6,52*	7,77	8,93	Prouni
DC15-35	7,38	9,34	9,11	9,21	7,82	9,15	8,93	Não
DC15-36	6,79	7,95	8,88	7,59	7,43	8,32	8,30	Não
<b>Somatória</b>	<b>259,42</b>	<b>286,46</b>	<b>308,85</b>	<b>267,56</b>	<b>262,32</b>	<b>290,71</b>	<b>300,93</b>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

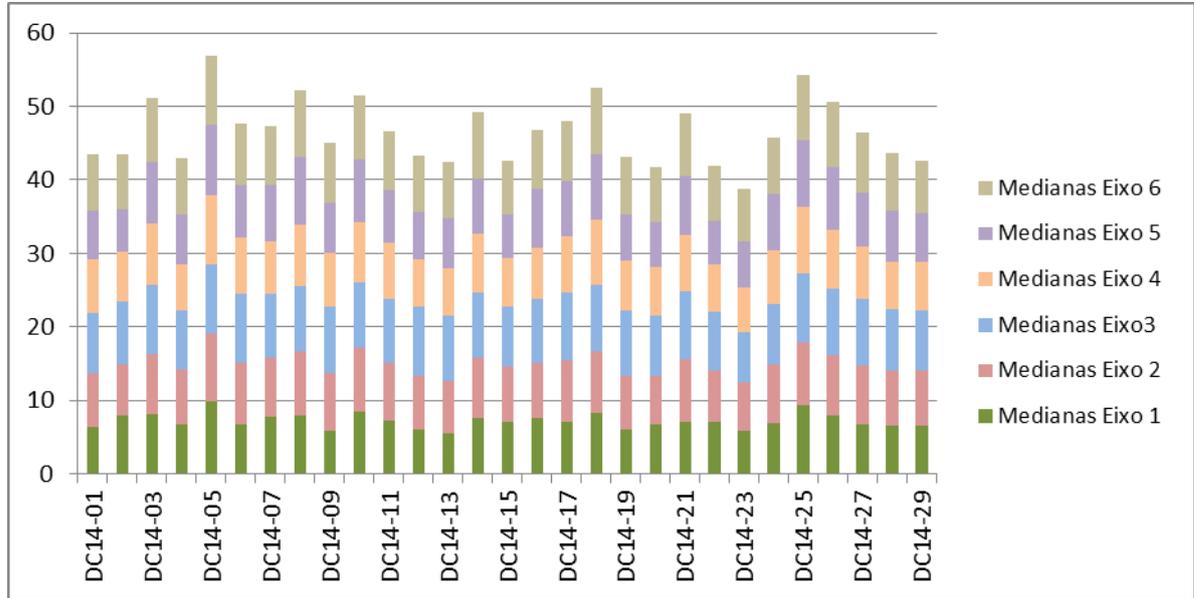
**Tabela 5 - Desempenho acadêmico de discentes concluintes no ano de 2016, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso de Psicologia, as**

**notas na disciplina “Ética Profissional” (EP) e a existência de financiamento estudantil (FE)**

Participante	EE1	EE2	EE3	EE4	EE5	EE6	EP	FE
DC16-01	7,09	7,32	8,66	7,28	6,88	7,37	9,45	Fies
DC16-02	6,62	6,91	8,37	7,57	6,24**	7,28	6,75	Não
DC16-03	7,21	7,52	7,31	7,03	6,62	7,62	9,58	Prouni/Fies
DC16-04	8,48	8,74	9,01	7,65	7,18	8,64	9,38	Fies
DC16-05	7,03*	7,50	8,70	7,49	6,50*	7,92**	6,25	Fies
DC16-06	9,36	8,64	9,22	8,50	8,14	8,38	9,63	Prouni
DC16-07	8,61	8,28	9,15	7,63	7,50	8,33	9,75	Fies/Unibolsa
DC16-08	7,28	7,09*	9,27	6,35	6,00	7,94	8,44	Não
DC16-09	8,72	8,67	9,40	8,91	8,02	8,71	9,44	Fies/Unibolsa
DC16-10	7,25	7,87	8,90	6,59	6,25	7,96	9,63	Prouni/Unibolsa
DC16-11	7,06	7,85	9,03	7,71	6,00	7,87	9,88	Não
DC16-12	8,80	8,40	9,40	9,00	8,83	8,89	9,75	Prouni/Fies
DC16-13	7,00	7,94	8,50	7,46	6,51*	7,73	9,44	Unibolsa
DC16-14	9,02	6,97	9,06	7,36	7,81	7,81	9,25	Fies
DC16-15	7,70	7,93	8,79	7,73	8,14	8,22	9,63	Não
DC16-16	7,06	6,52	7,43*	6,94	6,73	7,07*	8,20	Não
DC16-17	7,12	7,88	9,31	7,75	7,71	8,17	9,75	Unibolsa
DC16-18	8,83	8,54	9,31	8,33	7,94	8,44	9,41	Fies
DC16-19	6,94	7,14	8,62	6,58	6,49	7,57	9,63	Não
DC16-20	7,43*	7,90*	6,93	6,53	6,00	7,12	8,38	Unibolsa
DC16-21	8,20	8,00	9,03	7,22	6,74	7,99	9,25	Fies
DC16-22	6,32	7,35*	8,22*	7,15*	6,19	7,17	8,38	Não
DC16-23	8,37	8,35	9,14	8,44	7,26	8,64	9,75	Não
DC16-24	6,92	7,79	9,15	6,75	6,81	7,61	9,4	Fies
DC16-25	8,19	8,50	9,28	7,88	7,01	8,09	9,88	Fies/Unibolsa
DC16-26	7,31	7,93	9,35	7,16	7,22	7,63	9,7	Fies
DC16-27	7,30	7,51*	7,81	6,74	6,41	7,20	9,53	Não

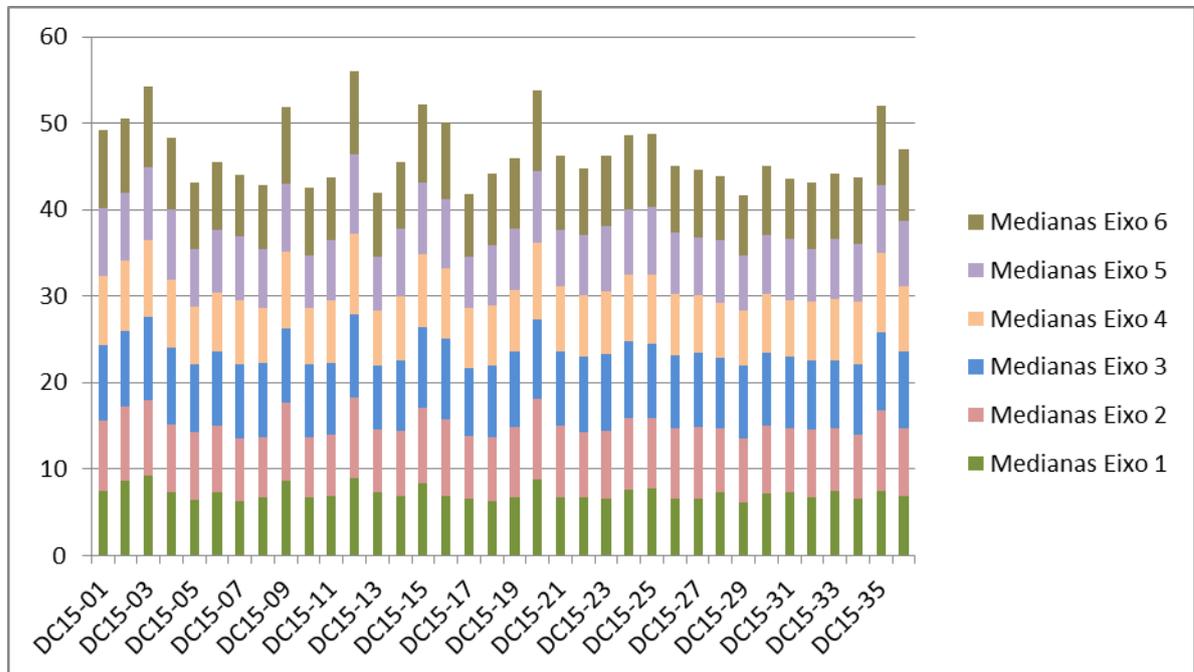
<b>Somatória</b>	<b>207,28</b>	<b>211,08</b>	<b>236,42</b>	<b>201,77</b>	<b>189,18</b>	<b>213,43</b>	<b>247,51</b>
------------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



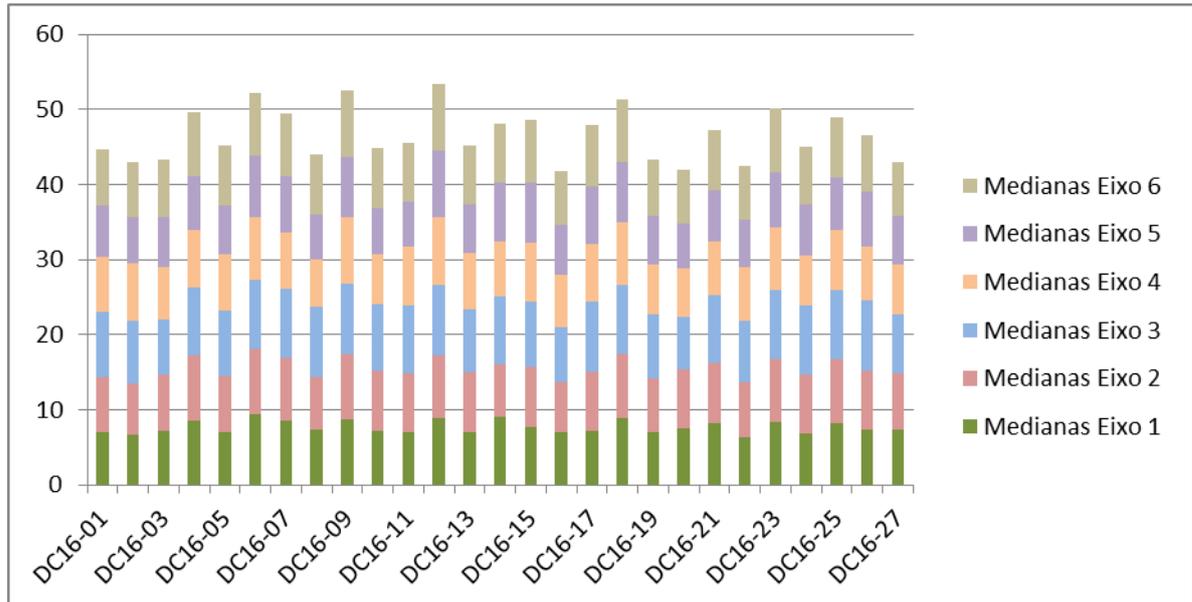
**Figura 29: Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2014) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso.**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.



**Figura 30: Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2015) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso.**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

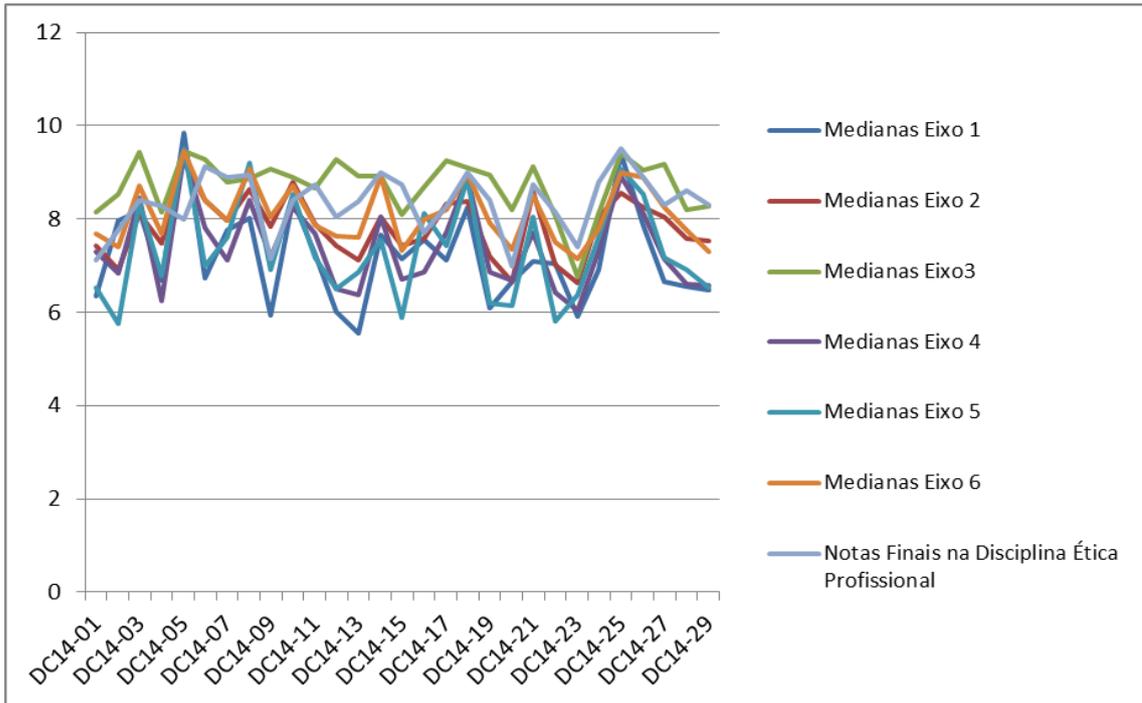


**Figura 31: Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2016) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso.**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

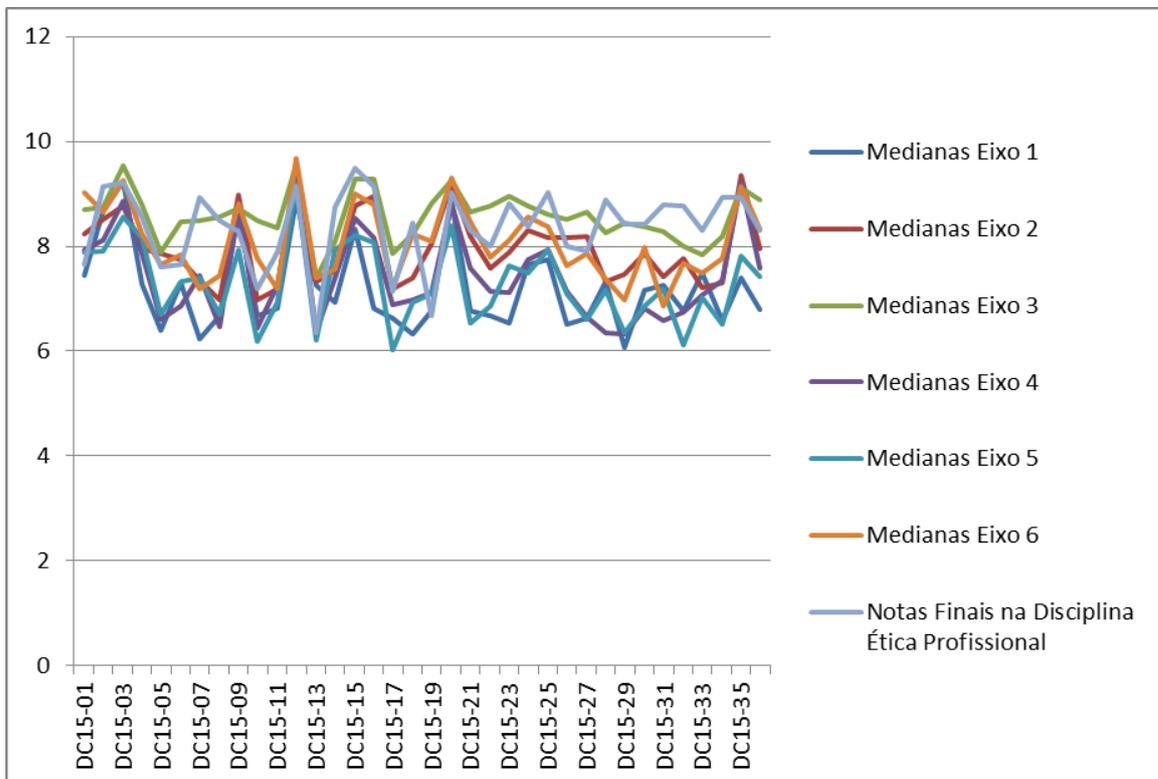
Conforme mostraram as Figuras 29, 30 e 31, o desempenho nos eixos se apresenta de forma bastante proporcional, com relativa regularidade ao longo da formação dos estudantes, mantendo-se um padrão individualizado nas medianas consideradas.

As medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes originaram também as Figuras 32, 33 e 34 apresentadas a seguir, nas quais é possível notar regularidades a serem consideradas para o propósito deste estudo. Com relação aos discentes concluintes (das turmas de 2014, 2015 e 2016) observa-se a ocorrência de um padrão de desempenho acadêmico individualizado. Destacam-se, entre esses dados, as notas obtidas na disciplina “Ética Profissional”.



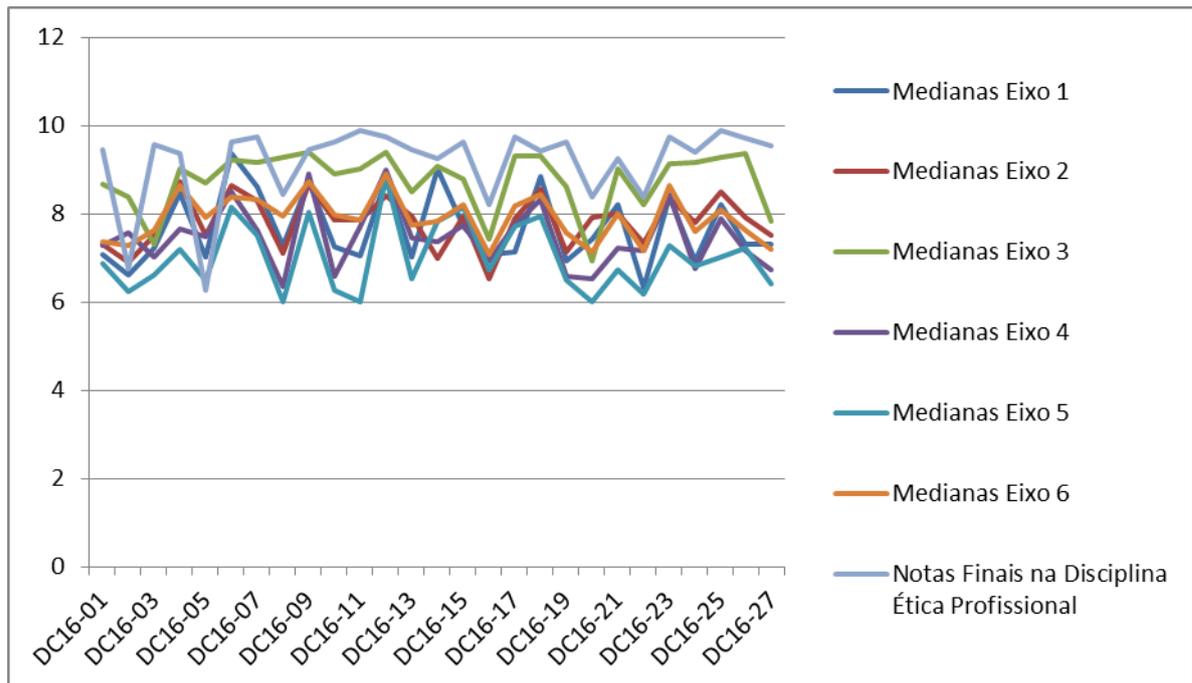
**Figura 32: Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2014) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso e as notas finais na disciplina Ética Profissional**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.



**Figura 33: Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2015) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso e as notas finais na disciplina Ética Profissional**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.



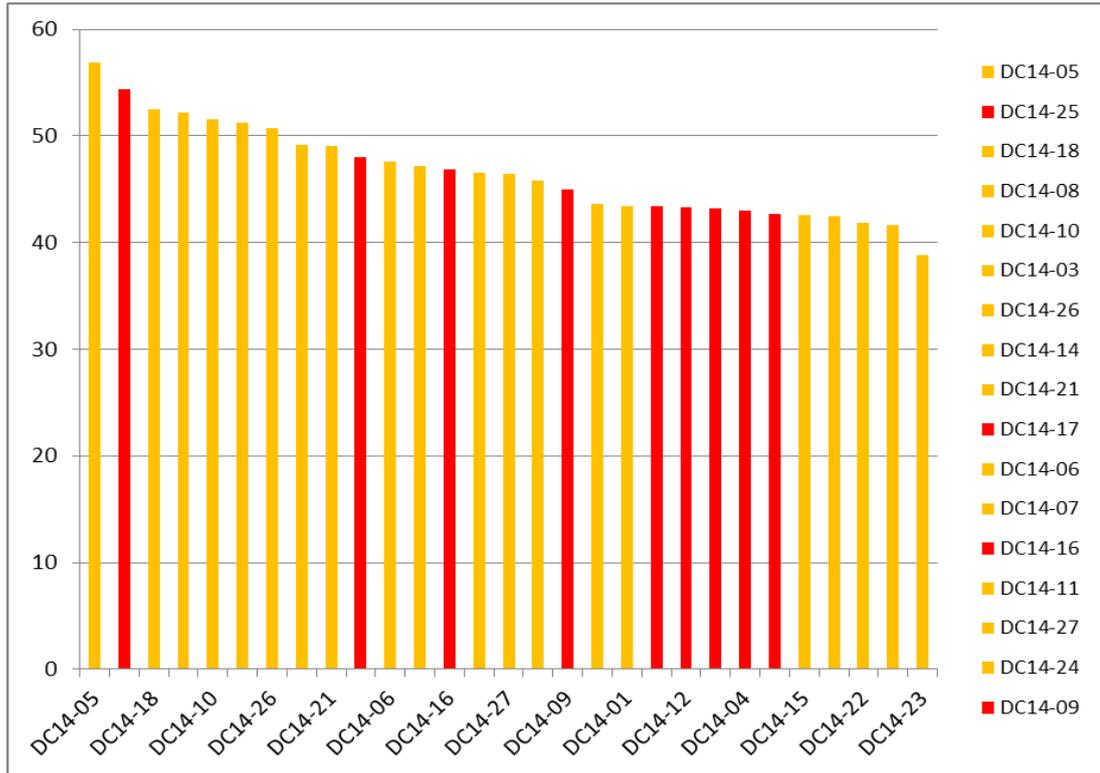
**Figura 34: Desempenho acadêmico dos estudantes (discentes concluintes em 2016) de acordo com as medianas obtidas nos diferentes eixos estruturantes do curso e as notas finais na disciplina Ética Profissional**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Cabe apontar, conforme foi sinalizado nas Tabelas 3, 4 e 5, o fato de que nos casos em que houve reprovação em disciplinas, registrou-se a nota final obtida por ocasião da aprovação, mantendo-se a informação da ocorrência (com o sinal \*). Na turma de concluintes de 2014, composta por 29 discentes, houve 12 reprovações, sendo que destas 4 foram relativas a estudantes bolsistas.

Entre os 36 concluintes de 2015, houve 10 reprovações, sendo que, destas, 7 foram de bolsistas. Entre os 27 concluintes de 2016, das oito reprovações, 3 foram de estudantes bolsistas.

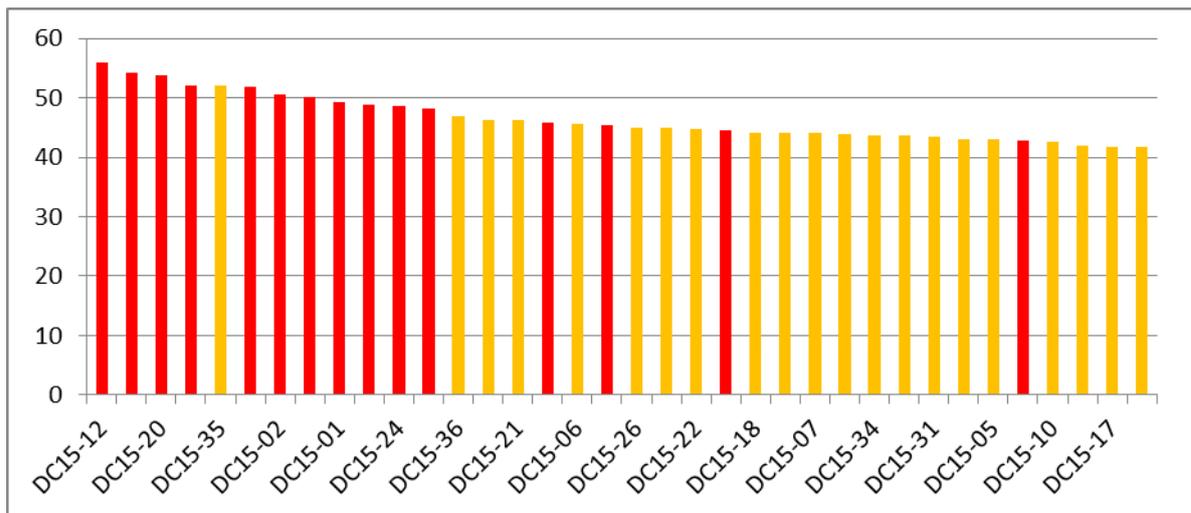
Nas Figuras 35, 36 e 37, observa-se a ordenação das medianas obtidas, destacando-se os casos em que houve financiamento estudantil. Nota-se que há variabilidade, porém muitas vezes esses casos estão entre os que ocupam os primeiros lugares em termos de desempenho acadêmico. Ressalta-se ainda o fato de que a quantidade de estudantes que fazem uso do financiamento estudantil aumentou sensivelmente a cada nova turma, no período considerado.



Bolsistas: ■  
 Não bolsistas: ■

**Figura 35: Desempenho acadêmico de estudantes bolsistas e não bolsistas (discentes concluintes em 2014), ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso**

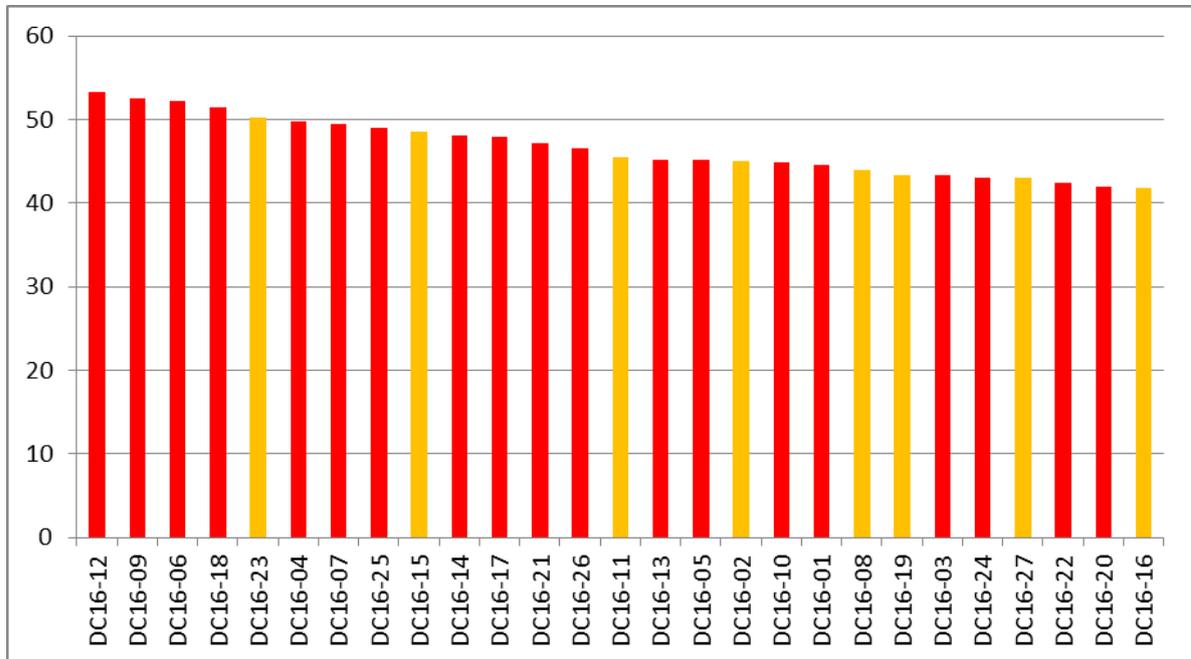
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



Bolsistas: ■  
 Não bolsistas: ■

**Figura 36: Desempenho acadêmico de estudantes bolsistas e não bolsistas (discentes concluintes em 2015), ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



Bolsistas: ■  
 Não bolsistas: ■

**Figura 37: Desempenho acadêmico de estudantes bolsistas e não bolsistas (discentes concluintes em 2016), ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Ainda em relação aos dados obtidos quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes, chamou a atenção o fato de que a somatória das medianas que resultou em valor mais baixo, entre os eixos estruturantes, foi a do primeiro eixo (Fundamentos Epistemológicos e Históricos), tanto para o grupo dos concluintes em 2014 como para os concluintes em 2015. Para o grupo dos concluintes em 2016, a somatória das medianas do quinto eixo (Interfaces com Campos Afins do Conhecimento) foi a mais baixa.

## 4.2.2 Egressos (diplomados)

### 4.3.2.1 Características

As principais características verificadas com base nas respostas dos egressos aos questionários propostos dizem respeito ao gênero, à idade, à raça/cor dos participantes, apresentados na sequência. Observou-se a existência de um caso de necessidade educacional especial, ligada à fala, e dois casos de problemas de saúde (Hipotireoidismo e Hipertensão Arterial).

Dos 51 egressos participantes, 26 residiam na mesma cidade em que cursavam a graduação. Os demais viajavam diariamente para participar das aulas, vindos de cidades da região. Entre eles, 15 utilizavam veículo próprio, 14 veículo fretado, 13 utilizavam transporte público, 7 se locomoviam a pé, um utilizava bicicleta e um não informou.

Trinta e seis dos cinquenta e um participantes trabalhavam durante o dia, na época em que cursavam a graduação. Trinta e oito residiam em casa própria, trinta e um moravam com os pais, sete tinham filhos.

**Quadro 5 – Características dos egressos participantes**

Part.	Turma	Sexo	Idade	Raça/ Cor	Cont. Estudos	Atuação na área	Mudanças após graduação	FE
<b>E01</b>	2010	F	27	branca	Doutorado	Acadêmica	Outra (primeiro emprego)	não
<b>E02</b>	2013	F	24	branca	não	NI*	Não houve	não
<b>E03</b>	2013	M	28	branca	não	Psicologia	Rede social ampliada	<b>Fies</b>
<b>E04</b>	2013	F	25	branca	não	Inclusão Educac.	Pessoas da família voltaram a estudar	<b>Prouni</b>
<b>E05</b>	2010	F	51	branca	não	NI	Aumento da renda	não
<b>E06</b>	2010	F	27	branca	não	NI	Rede social ampliada	<b>Fies</b>
<b>E07</b>	2013	F	26	branca	não	NI	Aumento da renda	não
<b>E08</b>	2010	F	29	branca	Especializ.	Clínica	Outra (crescim. profiss. e pessoal)	não
<b>E09</b>	2012	F	28	branca	não	Psicologia	Outra (maior conhecimento)	não
<b>E10</b>	2013	F	25	branca	Especializ. Mestrado	Acadêm.	NI	não

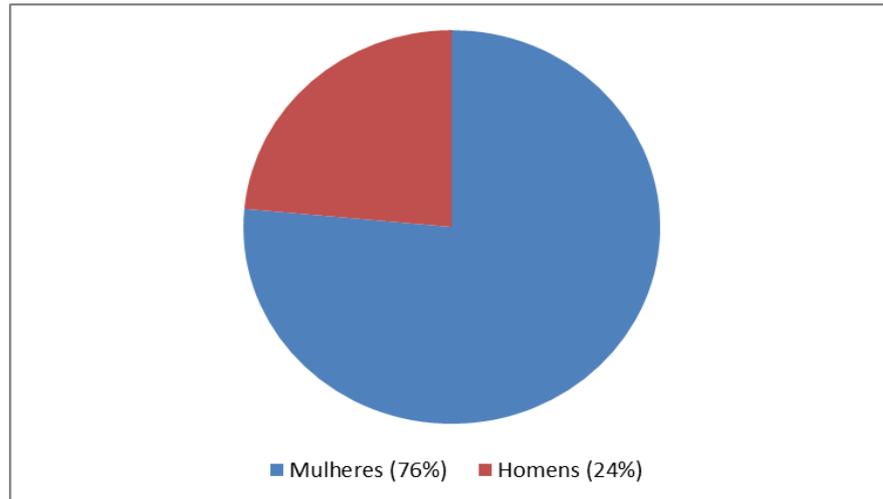
\* NI significa “não informada”.

E11	2013	F	47	branca	não	NI	Aumento da renda	não
E12	2013	F	37	branca	não	NI	Não houve	não
E13	2013	M	29	branca	Outra Grad. (Ed. Física)	Organizacional	Outra (aumento da profissionalização)	<b>Fies</b>
E14	2011	F	29	parda	não	Município e clínica	Aumento da renda	<b>Fies</b>
E15	2010	F	27	branca	não	Hospitalar e Clínica	Rede social ampliada	Não
E16	2012	M	28	branca	Especializ.	NI	Rede social ampliada	Não
E17	2012	M	28	branca	Especializ.	NI	Outra (maior conhecimento e habilidades)	Não
E18	2013	F	25	branca	não	Clínica	Não houve	Não
E19	2013	M	44	parda	não	Não	Pessoas da família voltaram a estudar	<b>Prouni</b>
E20	2010	F	28	branca	Especializ.	NI	NI	Não
E21	2011	F	27	parda	não	Organizacional	Rede social ampliada	Não
E22	2011	F	28	parda	não	Organizacional	Rede social ampliada	Não
E23	2013	F	43	branca	Outra Grad. (Enferm.)	NI	Pessoas da família voltaram a estudar	Não
E24	2012	F	50	branca	Especializ.	Clínica	Outra (satisfação pessoal)	<b>Fies</b>
E25	2012	F	29	branca	não	Não	Aumento da renda	<b>Unibolsa</b>
E26	2010	F	49	branca	Especializ.	Clínica	Rede social ampliada	Não
E27	2010	F	40	branca	Especializ.	Não	NI	Não
E28	2011	F	32	branca	não	Educacional	Aumento da renda	<b>Fies</b>
E29	2011	F	31	branca	não	Organizacional	Rede social ampliada	Não
E30	2011	M	30	branca	Especializ.	Clínica	Rede social ampliada	<b>Fies</b>
E31	2010	F	31	branca	Especializ.	Clínica	Aumento da renda	Não
E32	2011	F	30	parda	Especializ.	Organizacional	Rede social ampliada	<b>Prouni</b>
E33	2011	F	26	branca	Especializ.	NI	Não houve	Não
E34	2011	F	26	branca	Especializ.	Não	Não houve	Não
E35	2011	F	26	branca	Especializ.	Social	NI	Não

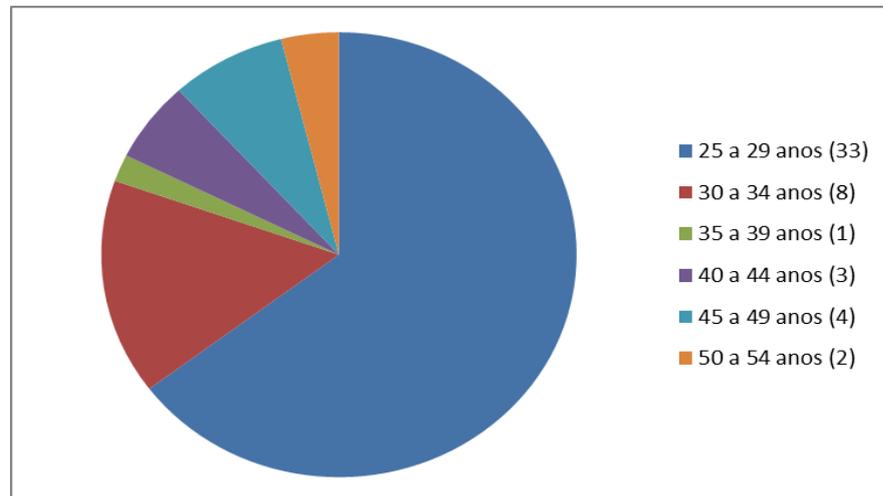
<b>E36</b>	2011	F	29	branca	NI	NI	Rede social ampliada	Não
<b>E37</b>	2012	F	29	branca	Especializ.	Organiza- cional	Aumento da renda	<b>Fies</b>
<b>E38</b>	2012	F	26	branca	Não	Não	Rede social ampliada	<b>Prouni</b>
<b>E39</b>	2012	F	25	branca	Especializ.	Organiza- cional	Aumento da renda	Não
<b>E40</b>	2012	M	27	branca	Especializ.	Clínica	Rede social ampliada	Não
<b>E41</b>	2012	F	31	branca	Especializ.	Clínica	Aumento da renda	<b>Unibol- sa</b>
<b>E42</b>	2012	F	26	branca	Especializ.	Organiza- cional	NI	Não
<b>E43</b>	2012	M	48	branca	Especializ.	Não	Não houve	Não
<b>E44</b>	2013	M	47	branca	Especializ.	Não	Aumento Conhec.	Não
<b>E45</b>	2013	M	34	branca	Especializ.	F. Público	Rede social ampliada	Não
<b>E46</b>	2013	F	26	branca	Especializ.	Clínica	Aum. Conhec.	Não
<b>E47</b>	2013	M	31	branca	Especializ.	Organiza- cional	Rede social ampliada	Não
<b>E48</b>	2013	F	28	branca	Mestrado	Acadêm.	Rede social ampliada	Não
<b>E49</b>	2013	F	29	branca	Especializ.	NI	Rede social ampliada	Não
<b>E50</b>	2011	F	26	branca	Não	Não	Fam. voltaram a est.	Não
<b>E51</b>	2011	M	26	branca	NI	Clínica	Aumento da renda	Não

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

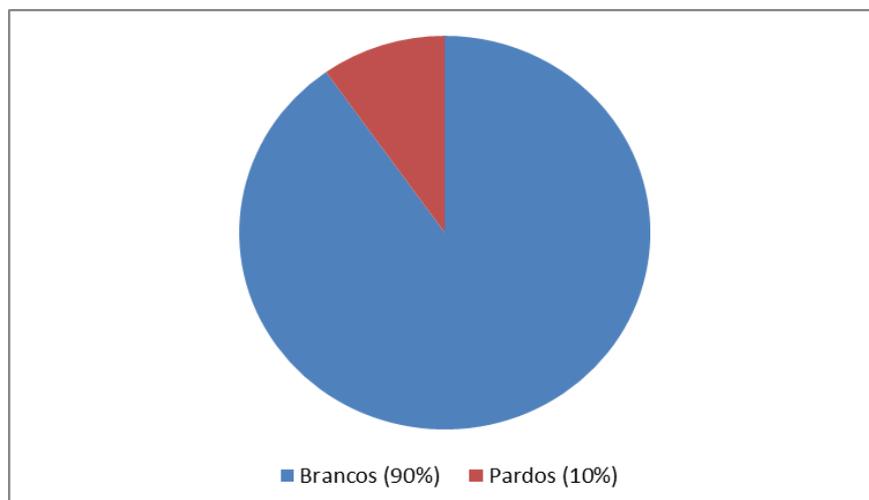
Como mostram as Figuras 38, 39 e 40 a seguir, destacam-se entre as características dos egressos participantes o fato de a maioria ser composta por mulheres (sendo 39 mulheres e 12 homens), na faixa etária compreendida entre 25 a 30 anos, que se reconhecem como brancas (46 delas). Houve cinco participantes que manifestaram que se reconhecem como pardos.



**Figura 38: A distribuição da variável sexo entre os egressos**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

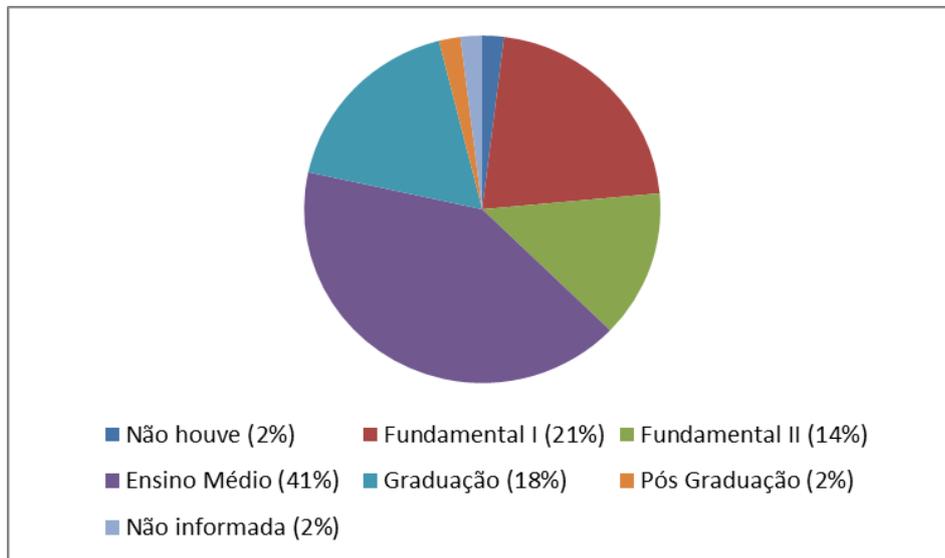


**Figura 39: Faixa etária dos egressos**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

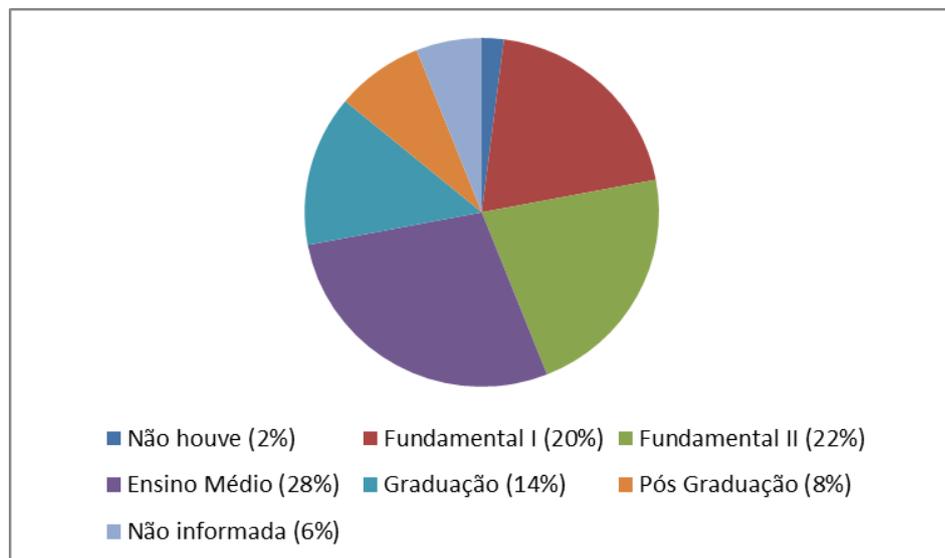


**Figura 40: Cor/raça dos egressos**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Quanto à escolaridade dos pais e mães dos egressos, observou-se que a maior parte dos pais (21) cursou até o Ensino Médio, seguida pelos que cursaram até o Fundamental I (onze casos), os que cursaram até a graduação (nove casos) e os que cursaram até o Fundamental II (sete casos). Um dos pais cursou pós graduação, um não teve escolaridade, e sobre um deles não há informação. Entre as mães dos egressos, a maior parte (14 casos) também cursou até o Ensino Médio, seguida pelos casos que cursaram até o Fundamental II (onze casos). Dez cursaram até o Fundamental I, sete até a graduação, quatro realizaram pós graduação, sobre três não houve a informação e uma não teve escolaridade (vide Figuras 41 e 42).

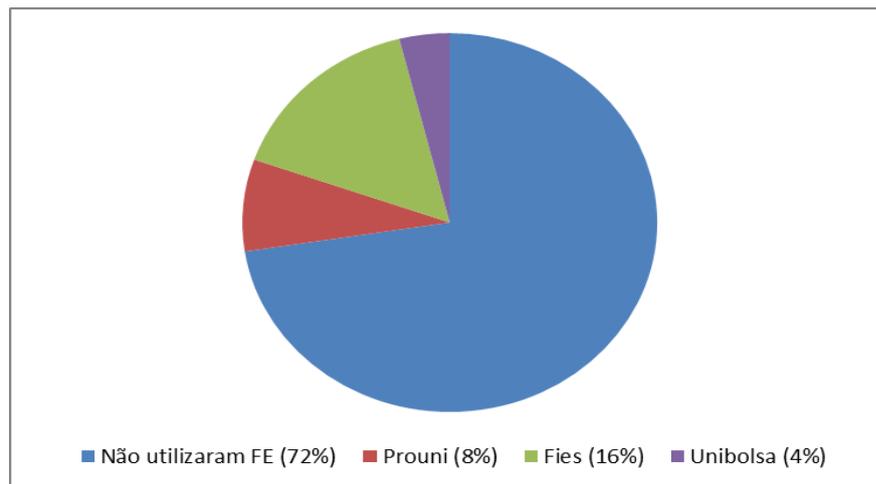


**Figura 41: Escolaridade dos pais dos egressos**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



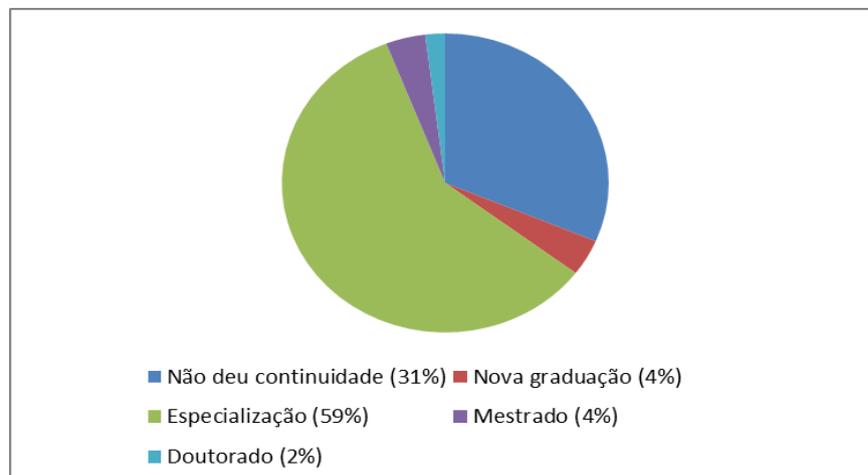
**Figura 42: Escolaridade das mães dos egressos**  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

No grupo de 51 egressos estudado, 14 foram bolsistas durante a graduação, como ilustra a Figura 43. Entre estes, oito fizeram uso do Fies, quatro do Prouni e dois do Unibolsa (financiamento da própria instituição de ensino). No questionário proposto, apenas um deles afirmou que não tem conseguido pagar as parcelas relativas ao financiamento (Unibolsa). Nesse caso, trata-se de um egresso que não atua como psicólogo. O mesmo apresenta necessidade especial, ligada à fala.



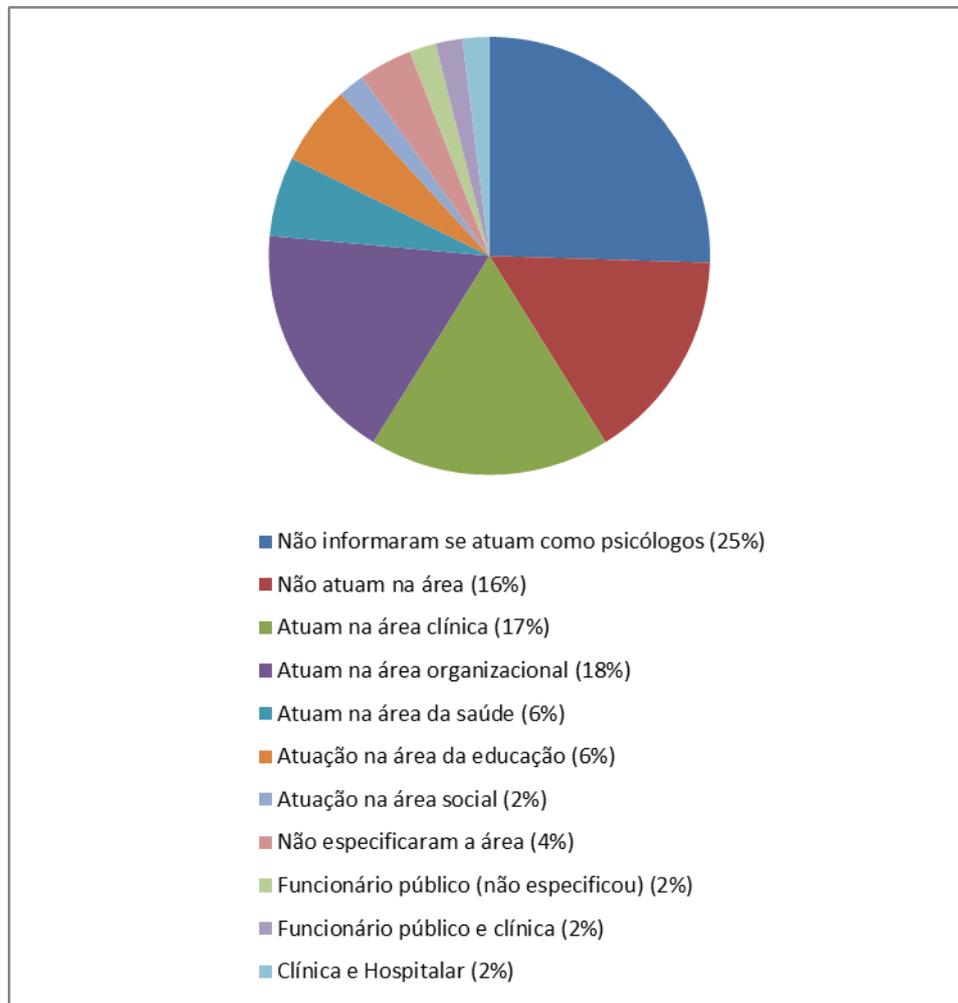
**Figura 43: Tipos de financiamento estudantil utilizados entre os egressos**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Dezesseis egressos afirmaram que não deram continuidade aos estudos. Entre os 35 restantes, dois fizeram nova graduação (enfermagem e educação física), trinta fizeram especialização, dois realizam mestrado e um doutorado (vide Figura 44). Quanto aos egressos que deram continuidade aos estudos, oito foram bolsistas na graduação em Psicologia.



**Figura 44: Continuidade dos estudos pelos egressos**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Quanto à atuação profissional dos egressos após a conclusão da graduação em Psicologia, dos 51 participantes, treze não informaram se trabalham na área e 8 informaram que estão inseridos em outras áreas de atuação. Entre os 30 egressos que afirmaram que atuam como psicólogos, nove o fazem na área clínica, nove na área organizacional, três na área educacional, três na área da saúde, um na área social, um como funcionário público e na clínica paralelamente, um funcionário público (sem indicar a área), um na área hospitalar e clínica e dois não especificaram que tipo de trabalho realizam como psicólogos (vide Figura 45).

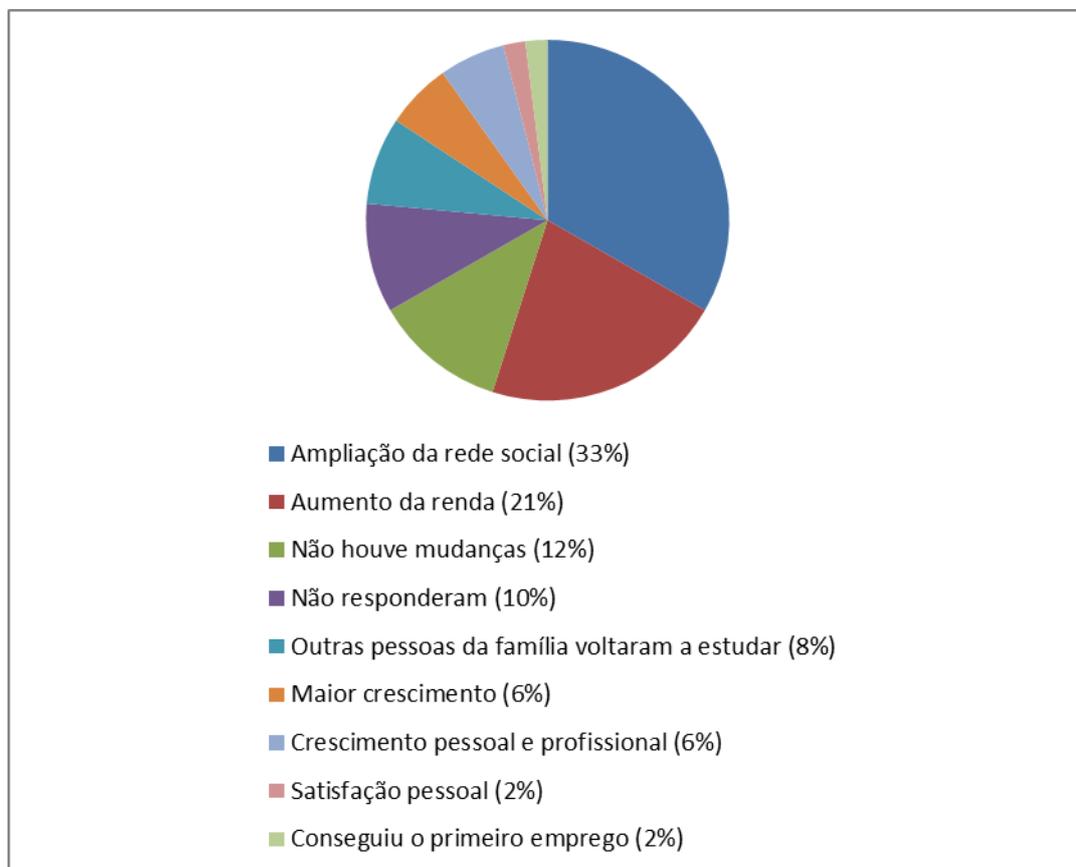


**Figura 45: Atuação profissional dos egressos**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

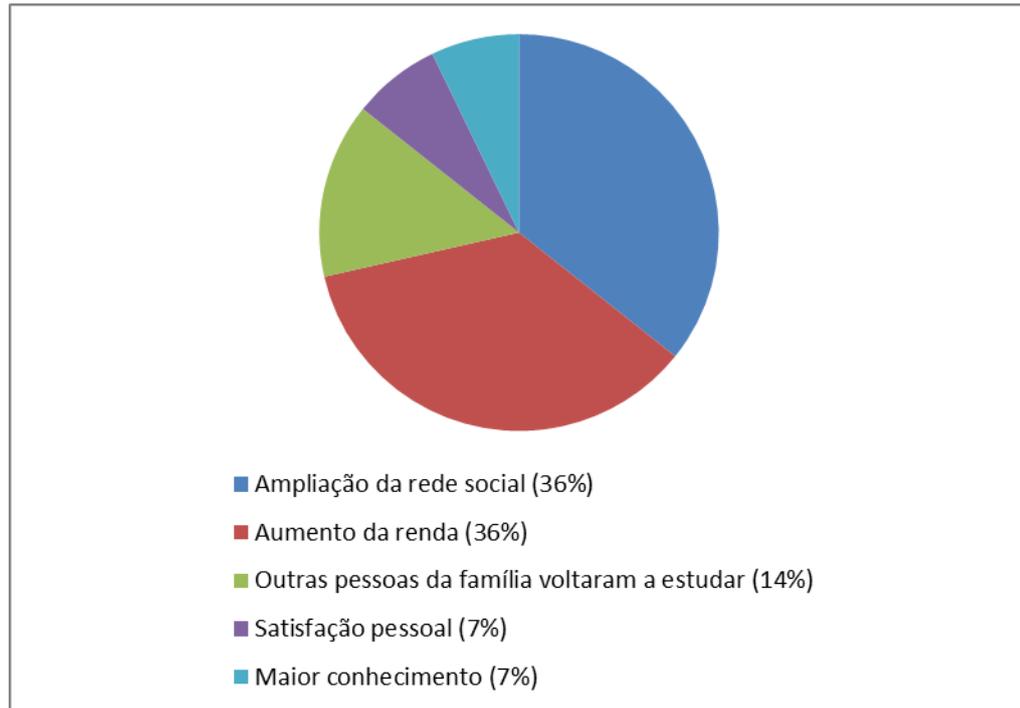
Entre os 14 (catorze) egressos que foram bolsistas, apenas 2 (dois) afirmaram que não trabalham como psicólogos, sendo que um deles utilizou o Prouni e o outro a bolsa oferecida pela instituição.

As principais mudanças percebidas pelos egressos em sua trajetória após a conclusão da graduação em Psicologia foram: a ampliação da rede social (17 ocorrências), o aumento da renda (11 ocorrências) e o fato de outras pessoas da família terem voltado a estudar (4). Seis egressos afirmaram que não houve mudanças e cinco não responderam. Oito egressos assinalaram a opção “outra” e escreveram “maior conhecimento” (em três casos), “crescimento pessoal e profissional” (em três casos), “satisfação pessoal” e “foi o primeiro emprego” (vide a Figura 46).



**Figura 46: Mudanças percebidas pelos egressos na trajetória após a conclusão do curso.**  
 Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Conforme mostra a Figura 46, entre os 14 (catorze) egressos que fizeram uso do financiamento estudantil, as mudanças percebidas foram: ampliação da rede social (5), aumento da renda (5), o fato de outras pessoas da família voltarem a estudar (2) e, assinalando o item “outra”, um egresso indicou “satisfação pessoal” e o outro “maior conhecimento”.



**Figura 47: Mudanças percebidas pelos egressos que foram bolsistas em sua trajetória após a conclusão do curso**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

#### **4.3.2.2 Desempenho acadêmico dos egressos nos eixos estruturantes do curso e na disciplina Ética Profissional e o uso de financiamento estudantil**

Assim como efetuado no caso do grupo de estudantes, foram organizadas, por eixos estruturantes, as medianas das notas finais obtidas pelos egressos nas disciplinas que os compõem. Foram também evidenciadas as notas obtidas na disciplina “Ética Profissional”, como foi feito para os outros grupos.

Na Tabela 6, a seguir, apresenta-se a mediana de cada um dos chamados eixos estruturantes do curso, compostos pelas notas finais das disciplinas a eles relacionadas. Com a verificação do desempenho em cada eixo, buscaram-se indicadores acerca de possíveis variações quanto às competências e habilidades envolvidas. Tendo em vista uma classificação mais ampla do desempenho, que permitisse a comparação entre os participantes, optou-se por realizar também a somatória de tais valores.

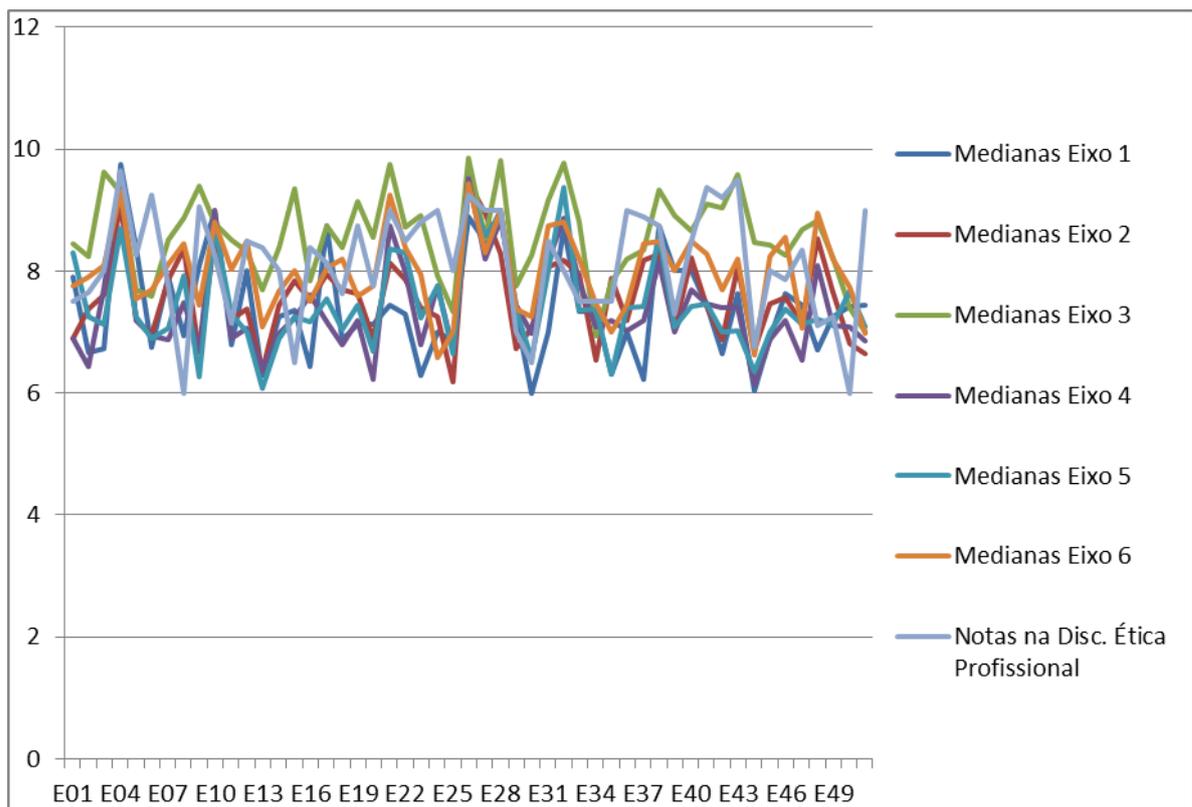
**Tabela 6 - Desempenho acadêmico de egressos, considerando as medianas nos eixos estruturantes do curso de Psicologia, as notas obtidas na disciplina “Ética Profissional” (EP) e a existência de financiamento estudantil (FE)**

<b>Participante</b>	<b>EE1</b>	<b>EE2</b>	<b>EE3</b>	<b>EE4</b>	<b>EE5</b>	<b>EE6</b>	<b>ÉP</b>	<b>FE</b>
<b>E01</b>	7,90	6,90	8,45	6,90	8,31	7,75	7,50	Não
<b>E02</b>	6,66	7,37	8,23	6,44	7,26	7,91	7,65	Não
<b>E03</b>	6,73	7,60	9,63	7,71	7,12	8,10	8,00	<b>Fies</b>
<b>E04</b>	9,75	9,10	9,28	9,50	8,70	9,30	9,65	<b>Prouni</b>
<b>E05</b>	8,38	7,21	7,70	7,19	7,25	7,55	8,25	Não
<b>E06</b>	6,75	6,95	7,58	6,94	6,90	7,69	9,25	<b>Fies</b>
<b>E07</b>	7,90	7,85	8,51	6,87	7,07	8,11	7,75	Não
<b>E08</b>	6,93	8,37	8,86	7,49	7,92	8,44	6,00	Não
<b>E09</b>	8,10	6,67	9,40	6,70	6,26	7,44	9,05	Não
<b>E10</b>	9,00	8,54	8,79	9,00	8,75	8,80	8,25	Não
<b>E11</b>	6,78	7,22	8,51	6,90	7,29	8,03	7,15	Não
<b>E12</b>	8,00	7,37	8,33	7,06	7,00	8,50	8,50	Não
<b>E13</b>	6,29	6,36	7,70	6,39	6,07	7,08	8,38	<b>Fies</b>
<b>E14</b>	7,25	7,45	8,38	6,97	6,90	7,68	8,00	<b>Fies</b>
<b>E15</b>	7,35	7,83	9,35	7,24	7,25	8,00	6,50	Não
<b>E16</b>	6,44	7,52	7,84	7,61	7,17	7,50	8,38	Não
<b>E17</b>	8,75	7,95	8,74	7,17	7,55	8,05	8,13	Não
<b>E18</b>	6,88	7,70	8,38	6,78	7,04	8,19	7,63	Não
<b>E19</b>	7,13	7,62	9,14	7,19	7,44	7,58	8,75	<b>Prouni</b>
<b>E20</b>	7,13	6,90	8,56	6,23	6,69	7,75	7,75	Não
<b>E21</b>	7,44	8,13	9,74	8,75	8,36	9,25	9,00	Não
<b>E22</b>	7,30	7,87	8,73	7,99	8,30	8,38	8,50	Não
<b>E23</b>	6,28	7,40	8,90	6,78	7,24	7,94	8,80	Não
<b>E24</b>	7,00	7,25	7,92	7,75	7,75	6,58	9,00	<b>Fies</b>
<b>E25</b>	6,85	6,19	7,34	6,70	6,64	7,00	8,00	<b>Unibolsa</b>

<b>E26</b>	8,88	9,45	9,85	9,52	9,34	9,44	9,25	Não
<b>E27</b>	8,50	8,95	8,53	8,20	8,57	8,31	9,00	Não
<b>E28</b>	9,00	8,28	9,81	8,84	8,94	9,00	9,00	<b>Fies</b>
<b>E29</b>	7,30	6,73	7,76	7,44	7,37	7,38	7,00	Não
<b>E30</b>	6,00	7,06	8,25	6,97	6,56	7,25	6,50	<b>Fies</b>
<b>E31</b>	7,00	8,06	9,15	8,17	8,00	8,75	8,50	Não
<b>E32</b>	8,73	8,17	9,76	8,87	9,37	8,81	8,00	<b>Prouni</b>
<b>E33</b>	7,33	7,95	8,79	7,81	7,36	8,19	7,50	Não
<b>E34</b>	7,33	6,53	6,93	7,08	7,37	7,46	7,50	Não
<b>E35</b>	6,31	7,88	7,82	7,19	6,31	7,00	7,50	Não
<b>E36</b>	7,00	7,19	8,19	7,02	7,40	7,44	9,00	Não
<b>E37</b>	6,22	8,16	8,34	7,19	7,42	8,45	8,88	<b>Fies</b>
<b>E38</b>	8,75	8,28	9,33	8,16	8,56	8,48	8,75	<b>Prouni</b>
<b>E39</b>	8,00	7,04	8,91	7,00	7,09	8,00	7,30	Não
<b>E40</b>	8,00	8,21	8,66	7,69	7,42	8,50	8,48	Não
<b>E41</b>	7,45	7,41	9,10	7,46	7,46	8,28	9,38	<b>Unibolsa</b>
<b>E42</b>	6,65	6,86	9,04	7,40	7,00	7,69	9,20	Não
<b>E43</b>	7,63	8,06	9,58	7,40	7,01	8,20	9,50	Não
<b>E44</b>	6,03	6,70	8,46	6,14	6,34	6,62	6,75	Não
<b>E45</b>	6,90	7,46	8,43	6,87	7,00	8,23	8,00	Não
<b>E46</b>	7,63	7,57	8,26	7,19	7,38	8,56	7,85	Não
<b>E47</b>	7,45	7,15	8,67	6,53	7,13	7,06	8,35	Não
<b>E48</b>	6,70	8,52	8,81	8,10	7,20	8,96	7,10	Não
<b>E49</b>	7,26	7,65	8,21	7,09	7,12	8,19	7,25	Não
<b>E50</b>	7,42	6,81	7,4	7,08	7,67	7,73	6,00	Não
<b>E51</b>	7,44	6,64	7,00	6,86	7,09	6,97	9,00	Não
<b>Somatória</b>	<b>377,88</b>	<b>386,13</b>	<b>437,07</b>	<b>377,58</b>	<b>379,75</b>	<b>407,55</b>	<b>414,36</b>	

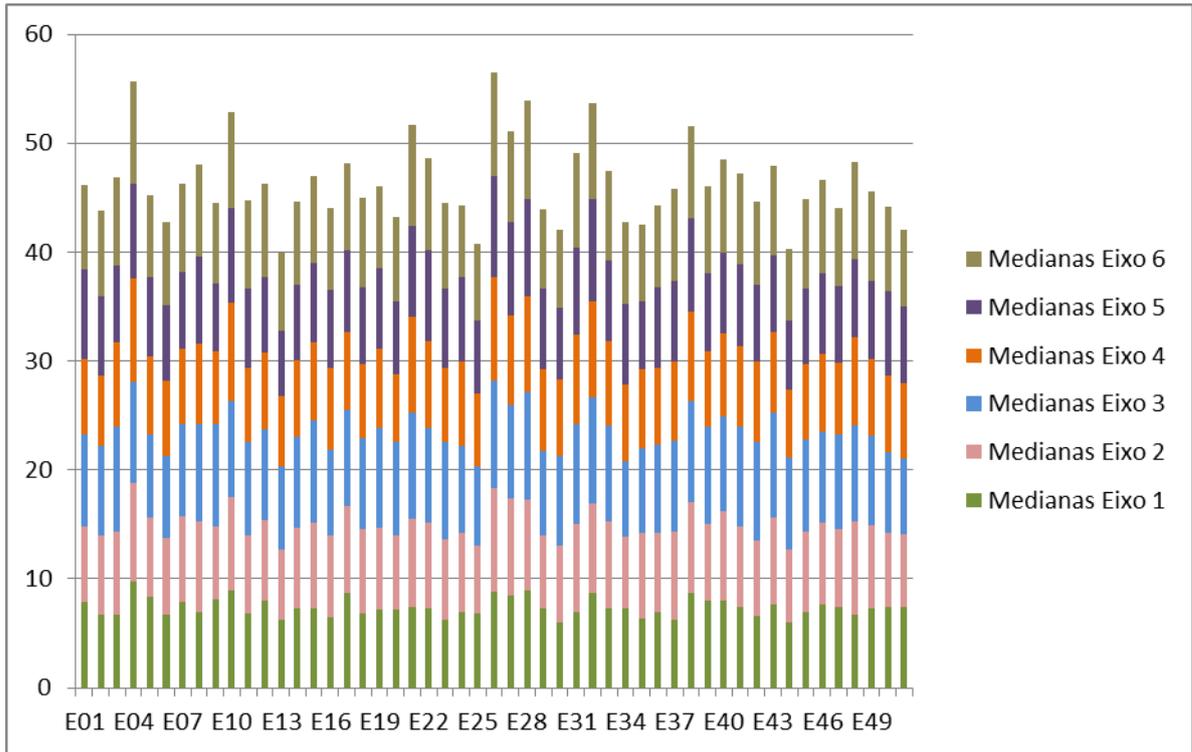
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

O desempenho dos egressos em cada eixo estruturante, assim como ocorreu com os estudantes, sugere um padrão individualizado (vide Figuras 48 e 49). As medianas referentes ao eixo estruturante “Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional” se apresentam superiores em relação às dos demais eixos. As notas na disciplina “Ética Profissional”, por sua vez, não se destacaram nesse contexto.



**Figura 48: Medianas de estudantes nos eixos estruturantes do curso e notas na disciplina Ética Profissional**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 49: Medianas de egressos nos eixos estruturantes do curso.**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.



**Figura 50: Desempenho acadêmico de egressos bolsistas e não bolsistas, ordenado conforme a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes do curso**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Observando as informações contidas na Figura 50, foi possível notar que os egressos que foram bolsistas encontram-se presentes tanto entre os que apresentaram desempenho acadêmico inferior, como também entre os casos de melhor desempenho. De qualquer forma, chama a atenção o fato de que a maior parte dos egressos que foram bolsistas, ainda que não tenham apresentado desempenho acadêmico excelente, está inserida no mercado de trabalho e relata mudanças importantes em suas condições de vida.

## 5 DISCUSSÃO

### 5.1 Pesquisa documental

Ao estudar os documentos existentes acerca da organização do curso de Psicologia ao qual estão ligados os estudantes e egressos que participaram desta pesquisa, buscou-se utilizar como referência principal as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011). Com base nessa referência, foram observadas as particularidades do curso, articuladas às do contexto em que se insere.

O projeto pedagógico do curso, enquanto objeto de análise, permitiu conhecer mais amplamente as condições oferecidas para a formação em Psicologia na instituição, consideradas relevantes para a ponderação acerca do desempenho acadêmico dos estudantes e egressos, envolvendo conceitos, procedimentos e atitudes a serem encontrados no repertório comportamental do psicólogo. Nesse sentido, o conteúdo do documento mostrou-se bastante coerente com as indicações das Diretrizes, elencando disciplinas pertinentes aos diferentes eixos estruturantes apontados por elas.

Observou-se, no entanto, uma variação importante quanto à distribuição da carga horária total das disciplinas de cada eixo estruturante. Pode-se notar a discrepância entre a carga horária ocupada com disciplinas voltadas para os fundamentos filosóficos e históricos, bastante reduzida em relação à ocupada com disciplinas ligadas mais diretamente a questões teórico-metodológicas e de ordem prática, como evidenciou a Figura 4.

Constatação semelhante foi feita por Silva (2010) e Brasileiro e Souza (2010), ao pesquisarem a organização curricular na formação em Psicologia. A preocupação quanto a esta discrepância diz respeito a um menor investimento em atividades de ensino voltadas para os fundamentos, necessários para o exercício da reflexão e criticidade na profissão. Nesse caso, haveria uma tendência para o ensino de técnicas utilizadas na prática profissional, voltada para atividades predominantemente executivas, o que poderia provocar um distanciamento do propósito da educação superior (BRASIL, 1988, 2015), em termos de reflexão crítica, com uma série de implicações a serem ponderadas.

Em especial, a valorização das habilidades voltadas para a prática em detrimento da formação reflexiva se mostra preocupante, considerando-se a natureza da atuação do psicólogo, em sua dimensão profundamente ética, que deve preceder e acompanhar rigorosamente a técnica, nos mais variados contextos.

Ligada a essa questão, há a percepção de que a disciplina “Ética Profissional” encontra-se relativamente isolada das demais, na medida em que não vem a ser plena e explicitamente contemplada pelos diferentes eixos estruturantes propostos nas Diretrizes já mencionadas. Ainda que exista, no projeto pedagógico do curso, a recomendação de que os aspectos éticos sejam estudados sempre que houver oportunidade, em todas as disciplinas que o compõem, a maior parte dos planos de ensino não chega a formalizar tal medida, de modo a operacionalizar a transversalidade recomendada nas Diretrizes (BRASIL, 2011) e em diversos estudos (AMENDOLA, 2014; SEIXAS, 2013; CARNEIRO et al., 2010).

Desse modo, considerando-se a peculiaridade da “Ética Profissional” enquanto componente curricular que perpassa e, de alguma maneira, ultrapassa todos os demais, chama a atenção a forma como se configura no currículo estabelecido, justamente por revelar os limites e paradoxos da formação universitária, em especial em uma área tão abrangente em termos de possibilidades de intervenção na realidade, como a Psicologia (BERNARDES, 2012; SILVA; YAMAMOTO, 2013).

Além disso, o campo da ética profissional destaca-se por levantar discussões relevantes ligadas ao atendimento a direitos humanos, bem como à promoção de desenvolvimento frente a limitações de vários tipos, tendo em vista a superação de barreiras, especialmente em situações de injustiça. Nesse contexto, torna-se fundamental a sua implementação, não apenas enquanto um conjunto de recomendações existentes no formato de um código, mas especialmente enquanto um objeto de estudo e referência constante para o psicólogo, em busca de aperfeiçoamento, para além da dimensão técnica do seu trabalho (BERNARDES, 2012; MACEDO; DIMENSTEIN, 2012; GERBER; ZAGONEL, 2013).

Devem ser ainda mais exploradas questões relacionadas à avaliação, que estão implícitas na construção do registro do desempenho acadêmico dos estudantes e egressos e formalizadas nos planos de ensino que integram o projeto pedagógico do curso, especialmente em se tratando da disciplina Ética Profissional. Dada a natureza de tal disciplina, alternativas voltadas para a superação de limites

estabelecidos pelo modo convencional de realizar a avaliação na Universidade poderiam ser adotadas, em um formato de avaliação integrada de disciplinas componentes de diversos eixos estruturantes.

Nesse contexto, considerar mais criticamente as estratégias por meio das quais as notas são estabelecidas pode fornecer indicadores importantes para a ponderação acerca do desempenho dos estudantes e egressos e sua trajetória profissional. Para tanto, a perspectiva de Lemes (2010) acerca da avaliação se mostra a mais pertinente, ao compreendê-la no contexto político ora estudado.

Conforme ressalta Carneiro (2010), o caráter dos procedimentos de avaliação no ensino superior deve se constituir de tal modo que não se restrinja ao registro do desempenho quanto ao domínio dos conteúdos específicos estudados durante a graduação, mas contemple necessariamente a consideração acerca da construção da autonomia do psicólogo em formação, em termos de procedimentos e atitudes, especialmente no campo da ética profissional.

Quanto a este ponto, evidencia-se uma limitação significativa, já que a disciplina Ética Profissional, que acontece na segunda série do curso, restringe-se à articulação dos princípios éticos subjacentes à prática do psicólogo e o Código de Ética Profissional, o que é avaliado com a ajuda de instrumentos convencionais, como a prova individual escrita e seminários em grupo a respeito das questões éticas inerentes às diferentes áreas de atuação do psicólogo. Sendo assim, compreende-se que a avaliação mais fidedigna a respeito da ética profissional só poderia ser plenamente efetuada ponderando-se também sobre as atitudes apresentadas em situações concretas, como as que ocorrem durante o estágio curricular em que há intervenção mais direta, na quarta e quinta série do curso.

Outra questão a ser discutida diante do projeto pedagógico do curso de Psicologia diz respeito à organização das disciplinas em termos de núcleo comum e ênfases. Formalmente, as ênfases oferecidas são em Educação e em Saúde, porém a opção pela primeira não ocorreu desde o início do curso. É importante considerar, em relação a esse fato, que além de haver escasso interesse pela ênfase em Educação manifestado pelos estudantes, a operacionalização do oferecimento de disciplinas em duas ênfases, concomitantemente, para diferentes alunos, iria demandar a disponibilização de espaços e recursos adicionais.

Ressalta-se ainda a existência das “normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia”, proposto na

Resolução nº 5 (BRASIL, 2011). Segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, devem ser oferecidas disciplinas voltadas para a formação de professores nessa área, com carga horária de 500 horas, que permitam a atuação do profissional também em atividades de ensino. Até então, a concretização da proposta encontra-se em aberto, evidenciando o distanciamento da demanda em relação à atuação na área educacional.

Em relação a essas duas constatações, é interessante observar a ausência de pesquisas nas bases consultadas até o momento, o que sugere o possível enfraquecimento do interesse nessa área de formação, apesar da demanda existente na atualidade para a atuação do psicólogo junto a equipes de trabalho voltadas à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, por exemplo (SCHRUBER; CORDEIRO, 2010), que atualmente abre espaço para profissionais da Psicopedagogia, cuja formação básica nem sempre corresponde à graduação em Psicologia (SASS, 2003).

Nesse contexto, a oferta de licenciatura em Psicologia, objeto da publicação das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Formação em Psicologia (2011) deve ser considerada tendo em vista a escassez de postos de trabalho na área na atualidade, já que a disciplina de Psicologia deixou de compor o currículo do Ensino Médio, e a formação para a atuação no campo da educação superior se dá em cursos de pós graduação. Tais ponderações permitem a compreensão acerca do fato de que a ênfase da formação permaneça no campo da Saúde, o que no entanto justificaria uma discussão mais detalhada, em novos estudos.

## **5.2 Pesquisa junto a estudantes e egressos**

A aplicação dos questionários a um grupo de estudantes de outro curso, com a finalidade de pré-teste, permitiu confirmar o tempo que seria ocupado com os esclarecimentos a seu respeito e com o preenchimento. Não foram encontradas dificuldades com relação ao tratamento e à análise de dados.

Quanto às características dos estudantes e dos egressos do curso, informadas nos questionários auto-aplicáveis, foi possível verificar a predominância do sexo feminino e da faixa etária inferior aos 25 anos, o que confirma a indicação do Censo da Educação Superior (2015).

Com relação à raça/cor informada, o maior número de participantes brancos também confirma os resultados do Censo, porém a baixa frequência de pessoas negras entre os estudantes e a ausência de negros entre os egressos diverge desses resultados, já que eles indicam a ausência de representatividade dessas pessoas, contrariando a expectativa de ampliação da acessibilidade de todos à Educação Superior.

Frente às informações acerca da escolaridade dos pais e das mães de estudantes e egressos, verificou-se o número reduzido dos que realizaram graduação ou pós-graduação, em ambos os casos. Nesse contexto, deve ser ponderado o significado da conquista da graduação para essas pessoas e suas famílias, em termos de superação das barreiras existentes em sua realidade.

No grupo de estudantes, chamou a atenção o fato de que a presença de bolsistas tornou-se mais frequente a cada ano, com relação às turmas dos concluintes, sendo o tipo de financiamento mais frequente o Fies. No grupo dos egressos, o número de bolsistas, também em sua maioria do Fies, se mostrou menor. Tal diferença mostrou que o financiamento veio se ampliando, ainda que para as turmas em andamento no ano de 2016 tenha havido uma estabilização desse número.

Quanto às expectativas dos estudantes acerca de sua atuação como profissionais, a área clínica destacou-se em todas as turmas, o que sugere a busca por um status mais próximo do modelo biomédico de atenção à saúde, em que é conferido ao profissional o “poder” do diagnóstico e condução ativa do tratamento sobre o paciente, que se pressupõe um ser passivo. Ainda que não seja esta a abordagem vigente em Psicologia, o estereótipo do modelo biomédico, para os estudantes, ainda tende a prevalecer. Em contrapartida, a opção pela área da Educação é bastante reduzida, além de estar associada a alguma outra área, quando ocorre. Tal informação se mostra coerente com as observações da pesquisa documental, a respeito da restrição quanto à ênfase em Educação, bem como à proposta de formação de professores de Psicologia.

Em relação às principais mudanças identificadas pelos egressos em sua trajetória após a conclusão da graduação, chama a atenção o fato de que dizem respeito à ampliação das redes sociais e ao aumento da renda, assim como no estudo de autores como Amaral e Oliveira (2011), Andrade (2012), Costa (2012), Costa e Faceira (s/d), Bovério (2014), Ferreira e Oliveira (2015) e Saes (2014).

Em se tratando dos egressos que foram bolsistas, o aumento de renda se mostra em primeiro plano, indicando que o financiamento efetivamente proporcionou mudanças significativas nas condições de vida dessas pessoas. Com exceção de um caso, que informou não trabalhar na área e apresentar necessidades especiais, todos os egressos bolsistas conseguiram realizar o pagamento das parcelas assumidas no financiamento.

Cabe ainda ressaltar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, sendo a principal área de atuação a clínica. Na área da Educação, indicada por dois participantes, a atuação informada foi a da inclusão de pessoas com necessidades especiais, em que se dá importante intersecção da Psicologia com os interesses dos educadores (SCHRUBER; CORDEIRO, 2010).

### **5.2.1 Desempenho acadêmico de estudantes e egressos com e sem financiamento estudantil, por eixos estruturantes e na disciplina “Ética Profissional”**

O desempenho dos estudantes apresentou um padrão individualizado. No entanto foi possível observar que as notas na disciplina “Ética Profissional” se mostraram mais altas que as medianas nos eixos estruturantes. Frente a tal constatação, que se mantêm nas três turmas de concluintes, levanta-se a hipótese de que tal disciplina se encontra isolada das demais, o que sugere a necessidade de ponderar mais detidamente acerca da sua participação no conjunto dos componentes curriculares do curso.

Levando em consideração a somatória das medianas obtidas nos eixos estruturantes, a ordenação do desempenho acadêmico evidenciou situações diferentes em cada grupo. Assim, entre os discentes concluintes em 2014, os estudantes bolsistas (nove, em um grupo de 29) encontram-se distribuídos, em sua maioria apresentando desempenho inferior à média da turma. Ainda assim houve bolsistas entre os que tiveram os melhores desempenhos.

No grupo de discentes concluintes no ano de 2015, os bolsistas (15 entre 36 estudantes) ocuparam mais frequentemente as melhores posições em termos de desempenho acadêmico. No grupo de discentes concluintes em 2016, os bolsistas eram a grande maioria (21 entre 27 estudantes), ocupando tanto as melhores posições como as mais baixas.

Frente a esse resultado, corrobora-se a tese de que o financiamento estudantil consiste em um motivador significativo para a formação profissional, já que os estudantes apresentaram consistência em seu desempenho ao longo do curso. Além disso, é notável o fato de que os casos de reprovação se deram mais frequentemente entre não bolsistas do que entre bolsistas.

Em relação a este ponto, chamou a atenção o fato de que a grande maioria dos concluintes não tem reprovações em seu histórico. Tal observação, diante do índice significativo de casos de interrupção do curso, sugere que aqueles que porventura tenham sido reprovados nas disciplinas estejam entre os que optaram por não dar continuidade, ou não tiveram condições de fazê-lo, possivelmente em função da questão financeira.

Essa questão é apontada independentemente de investigação envolvendo a renda dos participantes. A informação a esse respeito foi considerada secundária no contexto deste estudo, na medida em que a atribuição da bolsa pela instituição não vinha a ser o foco da pesquisa, além de assumir-se a prerrogativa de que os estudantes que obtiveram a bolsa de fato necessitavam desse recurso.

No caso dos egressos, entre os aspectos que mais chamaram a atenção está o fato de que também foi observado um padrão individualizado no desempenho nos diferentes eixos estruturantes. As notas na disciplina “Ética Profissional”, todavia, não se destacaram das medianas obtidas nesses eixos, o que deve ser investigado mais amplamente no conjunto dos dados de todos os egressos.

Quanto à participação dos bolsistas na classificação do desempenho dos egressos, esta se mostrou bastante variável, embora ocupando, em alguns casos, predominantemente os primeiros lugares. Ainda assim é interessante notar que, mesmo não apresentando desempenho excelente, os egressos que foram bolsistas, em sua maioria, estão inseridos no mercado de trabalho, atuando como psicólogos, e relatam mudanças positivas em suas condições de vida.

Entre as observações expostas, cabe evidenciar a reflexão acerca da incompatibilidade existente entre o modelo conceitual adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e a política de democratização de acesso ao ensino superior. Tal consideração se justifica na medida em que, como apresenta Bernardes (2012), as Diretrizes caracterizam-se por serem “individuocentradas”, ou seja, pautadas na ideia de capacidades individuais. Tais capacidades estariam ligadas às chamadas competências e

habilidades, que são relacionadas ao conceito de meritocracia, conforme problematizado por Dubet (2008), cujos limites inerentes devem ser superados para a ampliação do acesso à formação profissional de nível superior.

Se o financiamento estudantil é entendido como uma medida voltada para a equiparação de oportunidades, assume-se a perspectiva de que as capacidades individuais poderão ser desenvolvidas de forma justa, equilibrada. Nesta pesquisa, a verificação do desempenho acadêmico tanto dos discentes concluintes, em três anos consecutivos, como dos egressos do curso, deu visibilidade para o fato de que as diferenças individuais se revelam de forma marcante, especialmente em um percurso de cinco anos. Assim, ter contado com o financiamento estudantil possibilitou que os bolsistas tivessem acesso à educação superior e concluíssem a graduação conforme suas potencialidades, superando a barreira da ausência ou escassez de recursos materiais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência a ideia de equiparação de oportunidades, subjacente à política de adoção de financiamento estudantil no ensino superior, esta pesquisa permitiu o reconhecimento de importantes sinais da efetividade de tal política.

Entre esses sinais, o desempenho acadêmico dos estudantes e egressos foi observado, na medida em que constitui um registro formalmente válido das conquistas dessas pessoas em relação às habilidades e competências delas esperadas. Foi possível notar, a partir dos resultados obtidos, que a maior parte dos bolsistas alcançou notas relativamente altas, no contexto de sua turma. Essa constatação corrobora a percepção inicialmente apresentada neste estudo, de que contar com o financiamento estudantil pode funcionar como um motivador significativo, para aqueles que de outra forma não conseguiriam ocupar o espaço da Universidade, o que se reflete em seu envolvimento com as atividades previstas e assim no desempenho acadêmico, dentro de seus limites individuais e contextuais.

No entanto, foi possível perceber o fato de que as diferenças individuais, em termos de desempenho acadêmico, evidenciaram-se ao longo do curso, independentemente da existência do financiamento estudantil. Enquanto potencial motivador, mostrou uma relação com os indicadores de reprovação em disciplinas, já que essa ocorrência foi menos freqüente entre os estudantes bolsistas.

Para compreender de forma mais apurada o que representam as conquistas esperadas na formação universitária, especificamente no curso de Psicologia, em termos de habilidades e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo do processo, foi estudado o projeto pedagógico do curso, sua matriz curricular e os planos de ensino das disciplinas que a compõem. Nesse estudo, a referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia foi decisiva, na medida em que a consideração a essas diretrizes é subjacente ao projeto pedagógico em questão.

Na análise efetuada, observou-se que a maior parte da carga horária do curso destina-se às disciplinas voltadas para a prática profissional, ainda que parte delas mostre-se intrinsecamente atrelada à fundamentação teórica. Essa constatação corresponde à tendência evidenciada na literatura da área, que aponta para a redução da carga horária de disciplinas voltadas ao estudo das bases filosóficas e históricas do campo de conhecimento. Além disso, a análise também possibilitou a

visibilidade do paradoxo existente em relação à disciplina Ética Profissional, cuja carga horária específica é bastante reduzida, porém deve perpassar todas as demais disciplinas da matriz curricular, de modo a compor indiretamente todos os eixos estruturantes do curso de Psicologia.

Ainda que tal configuração se mostre coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas, os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a dimensão ética na formação de psicólogos parece ser absorvida enquanto um conjunto de medidas de ordem prática, subestimando-se o seu caráter filosófico propriamente dito, sem o qual documentos como o Código de Ética Profissional do Psicólogo perdem o sentido. Essa percepção, no entanto, tem sido considerada pelo próprio colegiado do curso cuja matriz curricular foi objeto deste estudo, passando a apresentar mudanças nas disciplinas oferecidas a partir do ano de 2017. Tais mudanças certamente poderão gerar indagações promissoras para novas pesquisas nesse contexto.

Feitas essas ponderações acerca da organização formal do curso, buscou-se, em outra frente de trabalho, realizar a caracterização das condições de vida de estudantes e egressos, tendo em vista os desafios inerentes à vida universitária, em termos de expectativas e exigências a serem atendidas para a conclusão do processo. Nesse contexto, a existência do financiamento estudantil parece ser decisiva e indispensável.

Quanto à caracterização dos egressos, destacou-se o fato de que a educação superior promoveu transformações importantes nas condições de vida da maior parte dessas pessoas, permitindo em especial o aumento da renda e a ampliação da rede social em que se inserem. Destaca-se ainda o fato de que em grande parte dos casos o egresso é a primeira pessoa a alcançar o nível superior de ensino em sua família, o que inegavelmente favorece a ocorrência de mudanças positivas na qualidade de vida dessas pessoas.

Ao finalizar o trabalho, cabe elencar algumas indagações suscitadas durante a coleta e análise de dados, que, no entanto, fugiram do escopo desta pesquisa. Entre elas, uma questão relevante seria a ocorrência de interrupção do curso, cujas razões podem envolver também a indisponibilidade de recursos materiais para ir adiante, mas provavelmente vão além dessa condição.

Outra questão, relacionada com o desempenho acadêmico formalizado pelas notas nas disciplinas, diz respeito à natureza das avaliações a partir das quais essas

notas são produzidas, viabilizando ou não o avanço do estudante em direção à conclusão do curso e à potencial transformação de suas condições de vida. Ainda que neste trabalho tenham sido consideradas as notas registradas no histórico do estudante para a referência ao desempenho acadêmico, é inegável o limite existente em tal critério, dada a complexidade da dinâmica de aprendizagem no ambiente universitário.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.
- AGOSTINHO, Luis O. V.; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1881/1728>>. Acesso em dezembro de 2015.
- ALBUQUERQUE, Edgar Domingo de. **Entre a lousa e a balança**: um ensaio sobre educação e justiça na perspectiva da filosofia de John Rawls. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen. Sorocaba, 2008.
- ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300014&script=sci_arttext)>. Acesso em dezembro de 2015.
- AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/08.pdf>>. Acesso em janeiro de 2016.
- AMENDOLA, Marcia Ferreira. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 971-983, Dec. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.
- ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior**. Unicamp, 2012. Disponível em <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em dezembro de 2015.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n54/a13n54.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA – ABEP. Disponível em <<http://www.abepsi.org.br/temas-e-debates/>>. Acesso em janeiro de 2016.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANTOS, Clarissa Tagliari. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. **Cad. CRH**, Dez 2011, vol.24, no.63, p.535-554. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792011000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em dezembro de 2015.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BARROS, Michel Wanderson Oliveira de. **FIES: política pública de acesso e permanência no ensino superior**. 2014. 122f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10929>>. Acesso em janeiro de 2016.

BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 216-231, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Acesso e permanência no Ensino Superior**. Brasília: Inep/MEC, 2015a. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17199-cne-forum-educacao-superior-2015-apresentacao-10-jose-soares&Itemid=30192)>. Acesso em dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico - Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep/MEC, 2015b. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia**. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, 2011. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692)>

-rces005-11-pdf&category\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.096/2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 1.865-4**, de 26 de agosto de 1999. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas/1865-4.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1865-4.htm)>. Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996/2005. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gabinete da Casa Civil, 1988/2015. Disponível em <[http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/download/pdf/Constituicoes\\_declaracao.pdf](http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf)>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia**: um estudo da formação de psicólogos. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 14, n. 1, June 2010.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **PROUNI: estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2014. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/116036/000809720.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em janeiro de 2016.

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

CARNEIRO, Ana Maria. Do acesso ao sucesso (e depois). **Com Ciência** – revista eletrônica de jornalismo científico. Disponível em <<http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=110&id=1320&tipo=1>>. Acesso em fevereiro de 2017.

CARNEIRO, Larissa Arbués et al. O ensino da Ética nos cursos de graduação da área de saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n3/11.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

CASTRO, Carmen Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMÁBILE, Antonio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: CFP, 2005. Disponível em <[http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo\\_etica.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf)>. Acesso em dezembro de 2015.

COSTA, Fabiana de Souza. **O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2012. Disponível em <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=15286](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15286)>. Acesso em janeiro de 2016.

COSTA, Marina Amoedo da; FACEIRA, Lobélia da Silva; SANTOS, Diego Augusto Rivas dos. **O Estado da Arte no campo dos estudos sobre PROUNI: refletindo sobre o perfil, permanência e acesso ao mercado de trabalho de egressos do Curso de Serviço Social da UNIGRANRIO**. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/mrss/article/viewFile/3025/1404>>. Acesso em janeiro de 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1551/1280>>. Acesso em dezembro de 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** . v. 20, n. 1 2015. Disponível em <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/110174>>. Acesso em julho de 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba , v. 18, n. 1, Mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

DRUMOND, José Geraldo de Freitas. Educação Superior. In CASTRO, Carmen Lucia Freitas de; GONTIJO, Cyntia Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microssociais:** pesquisa sobre sua implementação pelo MEC e por duas universidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2009. Disponível em <<http://msu.dominiotemporario.com/doc/TeseLOBELIA.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

FÁVARO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento:** subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F.. Trajectories in higher education: ProUni in focus. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017005001109&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017005001109&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em fevereiro de 2017.

FERREIRA, Sonia Andrea Pimentel Rodrigues; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Uma análise das repercussões do prouni na visão dos egressos da unama no período de 2009 a 2014. **e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 8, n.º 1, Janeiro/Julho de 2015. Disponível em <<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>>. Acesso em janeiro de 2016.

FERRI, Cássia et al. Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí, no período 2006-2007. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 367-389, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1406/1343>>. Acesso em dezembro de 2015.

FINKLER, Mirelle et al. Formação profissional ética: um compromisso a partir das diretrizes curriculares?. **Trab. educ. saúde** (Online), Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 449-462, Nov. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza. O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2012nahead/aop5012.pdf>>. Acesso em julho de 2015.

GEMAQUE, Rosana M. de O.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da**

**UCDB Campo Grande-MS**, n. 30, p. 71-91, jul./dez. 2010. Disponível em <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/127>>. Acesso em janeiro de 2016.

GERBER, Viviane Knuppel de Quadros; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. A ética no ensino superior na área da saúde: uma revisão integrativa. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 168-178, Apr. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-80422013000100020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422013000100020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 561-584, Nov. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

GOODE, Willian J. ; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 5a. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está?. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, Apr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em janeiro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Questionário dos moradores do domicílio. Brasília: IBGE, 2013.

LEMES, Sebastiao de Souza. Sobre a ação afirmativa como cotas raciais para o ensino superior: dívida histórica e social, busca de equidade educacional e respeito à democracia. **Ethnos Brasil**, v. 2, n. 8, p. 32-38, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124715>>. Acesso em janeiro de 2015.

LEMES, Sebastião de Souza. A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização atual. In: RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (orgs). **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais**. São Carlos (SP): Rima, 2010.

LEMO, Ana Heloisa da Costa; NEVES, Diana Rabello; RODRIGUES, Patricia dos Reis Farias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Niteroi 7.4 (Oct-Dec 2013): 24-41. Disponível em <<http://search.proquest.com/openview/a1f4bb85c5f665db8c051b165aa2a07b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032639>>. Acesso em fevereiro de 2017.

LIMA, Vinicius Cesca de; SOUZA, Régis de Toledo. Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 792-802, Dec. 2014. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000300027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300027&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Formação do psicólogo para a saúde mental: a psicologia piauiense em análise. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1145-1158, Dec. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832011000400014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil - 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em janeiro de 2016.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

MOURA, Dalmo Cavalcante de; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. Emancipação humana e as políticas da educação superior no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.1, p. 77-87, jun. 2013. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9636/7050>>. Acesso em janeiro de 2015.

PEREIRA, Sueli M.; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1913/1730>>. Acesso em dezembro de 2015.

POPPE, Andrea Regina Soares; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação em Psicologia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 986-999, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

ROSSETO, Cristina Botti de Souza. **Oportunidades e desenvolvimento humano dos jovens no Brasil: três ensaios**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Curitiba: Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Econômico, 2016.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIZZO, Mauro Afonso. **Índice geral de cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2013.

RODRIGUES, Eliana Curvelo. **Representações sociais: rupturas e protagonismos nas práticas docentes no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2011.

ROUANET, L. P. **John Rawls e a política de ações afirmativas**. Disponível em <<http://www.oocities.org/br/eticaejustica/politicasafirmativas.pdf>>. Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Rawls e o enigma da justiça**. São Paulo: Unimarco Ed., 2002.

SACCARO, Alice. **Ampliação do ensino superior brasileiro: um estudo sobre as causas da evasão e o impacto da bolsa permanência do PNES**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Economia do Desenvolvimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

SAES, Paula Machioni. **Acesso ao ensino superior e trajetórias dos egressos do Prouni**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2015. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951676>>. Acesso em janeiro de 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais** / João Ribeiro dos Santos Filho ; orientadora Vera Lúcia Jacob Chaves. – Belém, 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

SANTOS, Jocelio Teles dos. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção**. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Disponível em

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2687/1830>>. Acesso em dezembro de 2015.

SASS, O. Problemas da educação: o caso da psicopedagogia. **Educ. Soc. [online]**. 2003, vol.24, n.85. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400013&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400013&lng=pt&nrm=isso). Acesso em junho de 2016.

SCHRUBER, Julio; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Educação inclusiva: desafios do estágio curricular supervisionado em psicologia escolar/educacional. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 1, n. 1, abr. 2010. Disponível em  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100003)>. Acesso em dezembro de 2015.

SEIXAS, Pablo Sousa et al . Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 17, n. 1, p. 113-122, June 2013. Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em julho de 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em  
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em dezembro de 2015.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SAUAIA, Antonio Carlos Haidar. Evasão e qualidade em instituições de ensino superior privadas: uma análise da economia dos custos de transação. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro. V. 15 n° 4 P. 805–830 Out Nov Dez 2014.

SILVA, Clarissa de Andrade e.; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2013, 33 (4), 824-839. Disponível em  
<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a05.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

SILVA, Lindomar Pinto da.; MONTENEGRO, Ana Beatris; DIAS, Luciana Costa Freitas; CASTRO, Miguel Angel Rivera. Educação superior, mobilidade social e expectativa profissional: uma análise à luz da sociologia da educação. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 16, n. 1, p. 58-75, jan./abr. 2015. Disponível em  
<<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/3200/2579>>. Acesso em janeiro de 2016.

SILVA, José Carlos Barbosa da. **As políticas educacionais e a formação do profissional da Psicologia**: suas implicações para a atuação profissional. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar, sob a orientação do Professor Dr. José Vaidergorn. Araraquara/SP, 2010.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Razoabilidade, pluralismo e educação segundo John Rawls. **Educação onLine** (PUCRJ), v. 1, p. 1-11, 2006. Disponível em <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8709/8709.PDF>>. Acesso em janeiro de 2016.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de Pesquisa em Psicologia**. 9ª Edição. Porto Alegre: AMGH, 2012.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUZA, José Vieira de (Org.) **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

VASCONCELOS, Mário Sérgio; GALHARDO, Eduardo. O programa de inclusão na unesp: valores, contradições e ações afirmativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.11, n. esp. 1 (2016) Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>>. Acesso em janeiro de 2016.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1879/1742>>. Acesso em dezembro de 2015.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017005001103&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017005001103&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em fevereiro de 2017.

## APÊNDICES

---

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
Estudantes do Curso de Psicologia

1. Você é convidado a participar da pesquisa “A equiparação de oportunidades em discussão: implicações do financiamento estudantil no âmbito do ensino superior”.
  - a. Este estudo se justifica pela relevância da produção de conhecimento sobre a efetividade do financiamento estudantil, enquanto política pública voltada para a equiparação de oportunidades, no contexto do ensino superior. Tem como objetivo compreender as implicações da adoção de financiamento estudantil, considerando as condições de ingresso, o índice de evasão, o desempenho acadêmico dos alunos e a trajetória dos egressos de um curso de formação de psicólogos de um Centro Universitário do interior paulista. Para tanto, será utilizada pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários, a serem analisados qualitativa e quantitativamente.
  - b. Você foi selecionado por fazer parte do corpo discente do curso de Psicologia da instituição e sua participação não é obrigatória.
  - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer informações acerca de sua experiência como estudante, preenchendo um questionário, bem como autorizando a consulta às informações disponíveis sobre seu desempenho acadêmico e frequência no banco de dados existente na Instituição de Ensino Superior em que está matriculado(a).
2. Ao preencher o questionário proposto, é possível que você se sinta desconfortável, já que se refere a informações de cunho pessoal, ainda que estritamente ligadas à sua experiência como estudante. Em contrapartida, estará contribuindo para a produção de conhecimento nessa área, o que poderá constituir subsídio para o desenvolvimento e implementação de propostas e o aprimoramento de ações voltadas para a formação universitária.
  - a. Quanto aos procedimentos utilizados na pesquisa (estudo documental e aplicação de questionários), serão oferecidos os esclarecimentos que se fizerem necessários, antes e durante o curso da pesquisa.
  - b. O risco de desconforto ao preencher o questionário foi minimizado pela adoção de questões bastante objetivas, cujo preenchimento deverá ocupar no máximo dez minutos.
3. A pesquisadora irá conduzir a pesquisa na base de dados da Instituição de Ensino Superior, bem como a aplicação dos questionários.
4. Eventuais danos decorrentes da pesquisa serão indenizados pela pesquisadora.
5. Os questionários preenchidos ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora.
6. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em função disso.
7. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você não terá gastos com a participação nesta pesquisa, que se dará de forma voluntária.
9. Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
10. Os procedimentos acima descritos estão rigorosamente em concordância com a Resolução CEP/CONEP 466/12.

---

Juliene de Cassia Leiva  
(16) 3322 6577 - [julieneleiva@gmail.com](mailto:julieneleiva@gmail.com)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).

Araraquara, ...../...../.....

---

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

---

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
Estudantes (menores de 18 anos) do Curso de Psicologia

1. Seu(sua) filho(a) é convidado a participar da pesquisa “A equiparação de oportunidades em discussão: implicações do financiamento estudantil no âmbito do ensino superior”.
  - a. Este estudo se justifica pela relevância da produção de conhecimento sobre a efetividade do financiamento estudantil, enquanto política pública voltada para a equiparação de oportunidades, no contexto do ensino superior. Tem como objetivo compreender as implicações da adoção de financiamento estudantil, considerando as condições de ingresso, o índice de evasão, o desempenho acadêmico dos alunos e a trajetória dos egressos de um curso de formação de psicólogos de um Centro Universitário do interior paulista. Para tanto, será utilizada pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários, a serem analisados qualitativa e quantitativamente.
  - b. Seu filho(a) foi selecionado(a) por fazer parte do corpo discente do curso de Psicologia da instituição e sua participação não é obrigatória.
  - c. A participação do seu(sua) filho(a) nesta pesquisa consistirá em fornecer informações acerca de sua experiência como estudante, preenchendo um questionário, bem como autorizando a consulta às informações disponíveis sobre seu desempenho acadêmico e frequência no banco de dados existente na Instituição de Ensino Superior em que está matriculado(a).
2. Ao preencher o questionário proposto, é possível que seu(sua) filho(a) se sinta desconfortável, já que se refere a informações de cunho pessoal, ainda que estritamente ligadas à sua experiência como estudante. Em contrapartida, estará contribuindo para a produção de conhecimento nessa área, o que poderá constituir subsídio para o desenvolvimento e implementação de propostas e o aprimoramento de ações voltadas para a formação universitária.
  - a. Quanto aos procedimentos utilizados na pesquisa (estudo documental e aplicação de questionários), serão oferecidos os esclarecimentos que se fizerem necessários, antes e durante o curso da pesquisa.
  - b. O risco de desconforto ao preencher o questionário foi minimizado pela adoção de questões bastante objetivas, cujo preenchimento deverá ocupar no máximo dez minutos.
3. A pesquisadora irá conduzir a pesquisa na base de dados da Instituição de Ensino Superior, bem como a aplicação dos questionários.
4. Eventuais danos decorrentes da pesquisa serão indenizados pela pesquisadora.
5. Os questionários preenchidos ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora.
6. Seu (sua) filho(a) pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição de Ensino Superior em função disso.
7. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre a participação do seu(sua) filho(a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dele(a).
8. Seu(sua) filho(a) não terá gastos com a participação nesta pesquisa, que se dará de forma voluntária.
9. Seu(sua) filho(a) receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
10. Os procedimentos acima descritos estão rigorosamente em concordância com a Resolução CEP/CONEP 466/12.

---

Juliane de Cassia Leiva  
(16) 3322 6577 - [julieneleiva@gmail.com](mailto:julieneleiva@gmail.com)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).  
Araraquara, ...../...../.....

---

Nome e assinatura do(a) pai/mãe ou responsável legal pelo sujeito da pesquisa

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
Egressos do Curso de Psicologia

1. Você é convidado a participar da pesquisa “A equiparação de oportunidades em discussão: implicações do financiamento estudantil no âmbito do ensino superior”.
  - a. Este estudo se justifica pela relevância da produção de conhecimento sobre a efetividade do financiamento estudantil, enquanto política pública voltada para a equiparação de oportunidades, no contexto do ensino superior. Tem como objetivo compreender as implicações da adoção de financiamento estudantil, considerando as condições de ingresso, o índice de evasão, o desempenho acadêmico dos alunos e a trajetória dos egressos de um curso de formação de psicólogos de um Centro Universitário do interior paulista. Para tanto, será utilizada pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários, a serem analisados quali-quantitativamente.
  - b. Você foi selecionado por já ter sido integrante do corpo discente do curso de Psicologia da Instituição de Ensino Superior e sua participação não é obrigatória.
  - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer informações acerca de sua experiência como estudante, preenchendo um questionário, bem como autorizando a consulta às informações disponíveis sobre seu desempenho acadêmico e frequência no banco de dados existente na Instituição de Ensino Superior em que já esteve matriculado(a).
2. Ao preencher o questionário proposto, é possível que você se sinta desconfortável, já que se refere a informações de cunho pessoal, ainda que estritamente ligadas à sua experiência como estudante. Em contrapartida, estará contribuindo para a produção de conhecimento nessa área, o que poderá constituir subsídio para o desenvolvimento e implementação de propostas e o aprimoramento de ações voltadas para a formação universitária.
  - a. Quanto aos procedimentos utilizados na pesquisa (estudo documental e aplicação de questionários), serão oferecidos os esclarecimentos que se fizerem necessários, antes e durante o curso da pesquisa.
  - b. O risco de desconforto ao preencher o questionário foi minimizado pela adoção de questões bastante objetivas, cujo preenchimento deverá ocupar no máximo dez minutos.
3. A pesquisadora responsável irá conduzir a pesquisa na base de dados da Instituição de Ensino Superior, bem como a aplicação dos questionários.
4. Eventuais danos decorrentes da pesquisa serão indenizados pela pesquisadora.
5. Os questionários preenchidos ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora.
6. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em função disso.
7. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você não terá gastos com a participação nesta pesquisa, que se dará de forma voluntária.
9. Havendo necessidade de esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, pode ser realizado contato com a pesquisadora responsável, no número de telefone e no endereço eletrônico da pesquisadora: Juliene de Cassia Leiva - (16) 3322 6577 - [julieneleiva@gmail.com](mailto:julieneleiva@gmail.com)
10. Os procedimentos acima descritos estão rigorosamente em concordância com a Resolução CEP/CONEP 466/12.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).

O texto em destaque ficará disponível na web, logo após o espaço para acessar o TCLE, e virá na sequência à seguinte instrução: Ao clicar no botão “avançar”, você demonstra que compreendeu os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e concorda em participar.

## Questionário – Estudantes

Nome						
Sexo e Idade						
Cor/Raça *	<input type="checkbox"/> branca	<input type="checkbox"/> preta	<input type="checkbox"/> amarela	<input type="checkbox"/> parda	<input type="checkbox"/> indígena	
Estado Civil	<input type="checkbox"/> Solteiro(a)	<input type="checkbox"/> Casado(a)/ Em União Estável	<input type="checkbox"/> Separado(a)/ Divorciado(a)	<input type="checkbox"/> Viúvo(a)		
Apresenta necessidades especiais diagnosticadas?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Apresenta problemas de saúde diagnosticados? Em caso positivo, qual(is)?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Escolaridade anterior ao início do curso	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Graduação Qual? .....		<input type="checkbox"/> Pós graduação Qual? .....		
Cidade de origem						
Escolaridade dos pais	<input type="checkbox"/> Não houve	<input type="checkbox"/> Fundamental I	<input type="checkbox"/> Fundamental II	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Pós-graduação
Cidade em que mora atualmente						
Tem acesso à Internet?	<input type="checkbox"/> Não			<input type="checkbox"/> Sim		
Moradia	<input type="checkbox"/> Própria		<input type="checkbox"/> Alugada		<input type="checkbox"/> Cedida	
Reside	<input type="checkbox"/> Sozinho <input type="checkbox"/> Com amigos <input type="checkbox"/> Com os pais <input type="checkbox"/> Com o(a) parceiro(a) <input type="checkbox"/> Com o(a) parceiro(a) e filho(s) <input type="checkbox"/> Com a família extensa					
Meio de transporte para se locomover até a instituição	<input type="checkbox"/> Veículo próprio	<input type="checkbox"/> Veículo fretado	<input type="checkbox"/> Transporte público	<input type="checkbox"/> Bicicleta	<input type="checkbox"/> A pé	
Tem filhos? Em caso positivo, quantos?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Trabalha? Em que área?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Com que recursos se mantém na Faculdade?	<input type="checkbox"/> Próprios		<input type="checkbox"/> De terceiros (pais, cônjuges, outros)		<input type="checkbox"/> Financiamento Estudantil	
Se faz uso de financiamento estudantil, é de que tipo?	<input type="checkbox"/> PROUNI		<input type="checkbox"/> Fies		<input type="checkbox"/> Unibolsa	
Razões para a escolha do Curso	<input type="checkbox"/> Valor das mensalidades <input type="checkbox"/> Localização da Instituição <input type="checkbox"/> Companhia de amigos que já estudam na Uniara <input type="checkbox"/> Companhia de amigos que já fazem o curso <input type="checkbox"/> Identificação com a área de interesse do curso <input type="checkbox"/> Curiosidade sobre o conteúdo do curso <input type="checkbox"/> Outra – especificar: .....					
Área em que pretende atuar após formado	<input type="checkbox"/> Não pretendo atuar na área <input type="checkbox"/> Educacional/Escolar <input type="checkbox"/> Organizacional <input type="checkbox"/> Hospitalar <input type="checkbox"/> Jurídica <input type="checkbox"/> Clínica <input type="checkbox"/> Social					

\* Termos utilizados pelo IBGE (2013).

## Questionário – Egressos

Nome						
Sexo e Idade*						
Cor/Raça *	<input type="checkbox"/> branca	<input type="checkbox"/> preta	<input type="checkbox"/> amarela	<input type="checkbox"/> Parda	<input type="checkbox"/> indígena	
Estado Civil	<input type="checkbox"/> Solteiro(a)	<input type="checkbox"/> Casado(a)/ Em União Estável	<input type="checkbox"/> Separado(a)/ Divorciado(a)		<input type="checkbox"/> Viúvo(a)	
Apresenta necessidades especiais diagnosticadas?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Apresenta problemas de saúde diagnosticados? Em caso positivo, qual(is)?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Escolaridade anterior ao início do curso	<input type="checkbox"/> Ensino Médio		<input type="checkbox"/> Graduação Qual? .....		<input type="checkbox"/> Pós graduação Qual? .....	
Escolaridade dos pais	<input type="checkbox"/> Não houve	<input type="checkbox"/> Fundamental I	<input type="checkbox"/> Fundamental II	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Pós-graduação
Cidade de origem						
Classificação no vestibular						
Cidade em que morava quando cursava Psicologia						
Tinha acesso à Internet?	<input type="checkbox"/> Não			<input type="checkbox"/> Sim		
Moradia	<input type="checkbox"/> Própria		<input type="checkbox"/> Alugada		<input type="checkbox"/> Cedida	
Residia	<input type="checkbox"/> Sozinho <input type="checkbox"/> Com amigos <input type="checkbox"/> Com os pais <input type="checkbox"/> Com a família extensa <input type="checkbox"/> Com o(a) parceiro(a) <input type="checkbox"/> Com o(a) parceiro(a) e filho(s)					
Meio de transporte que utilizava para se locomover até a instituição	Veículo próprio	Veículo fretado	Transporte público	Bicicleta	A pé	
Tinha filhos? Em caso positivo, quantos?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Trabalhava? Em que área?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Com que recursos se manteve na Faculdade?	<input type="checkbox"/> Próprios		<input type="checkbox"/> De terceiros (pais, cônjuges, outros)		<input type="checkbox"/> Financiamento Estudantil	
Se fez uso de financiamento estudantil, foi de que tipo?	<input type="checkbox"/> PROUNI		<input type="checkbox"/> Fies		<input type="checkbox"/> Unibolsa	
Caso tenha feito financiamento do tipo reembolsável, conseguiu/consegue pagar as parcelas conforme o previsto?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim			
Fez ou faz outro curso após o término do curso de Psicologia no Centro Universitário de Araraquara? Qual(is)? Em que instituição?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: .....			
Trabalha atualmente? Em que área? Qual a renda aproximada?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim: ..... Renda Aprox.: .....			
Principais mudanças percebidas após a conclusão do curso	<input type="checkbox"/> Não houve mudanças <input type="checkbox"/> Aumento da renda <input type="checkbox"/> Ampliação da rede social <input type="checkbox"/> Familiares fizeram Faculdade / voltaram a estudar <input type="checkbox"/> Outra – especificar: .....					

\* Termos utilizados pelo IBGE (2013).

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
LETRAS - UNESP - CAMPUS  
ARARAQUARA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES EM DISCUSSÃO: IMPLICAÇÕES DO FINANCIAMENTO ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

**Pesquisador:** Juliene de Cassia Leiva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31947814.5.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 746.912

**Data da Relatoria:** 11/08/2014

**Apresentação do Projeto:**

Considerando as declarações do Parecer Substanciado do CEP aprovado pelo colegiado em 09 de julho de 2014, nada mais a declarar.

**Objetivo da Pesquisa:**

Considerando as declarações do Parecer Substanciado do CEP aprovado pelo colegiado em 09 de julho de 2014, nada mais a declarar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Considerando as declarações do Parecer Substanciado do CEP aprovado pelo colegiado em 09 de julho de 2014, nada mais a declarar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Considerando as declarações do Parecer Substanciado do CEP aprovado pelo colegiado em 09 de julho de 2014, nada mais a declarar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora atendeu às solicitações do colegiado declaradas no Parecer Substanciado do CEP aprovado em 09 de julho de 2014. Apresentou novo TCLE com as alterações sugeridas, quais seja: a inclusão da explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa e a garantia de que o participante receberá uma via do TCLE.

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1  
Bairro: CEP: 14.800-901  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (163)301-6224 Fax: (163)332-0698 E-mail: ata@fclar.unesp.br

Continuação do Parecer: 766,912

**Recomendações:**

Nada a declarar

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências, as solicitações do colegiado foram atendidas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto de pesquisa apresentado encontra-se adequado em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por essa razão, é considerado o referido projeto dentro de padrões éticos, com manifestação FAVORÁVEL à sua aprovação, conforme deliberação do Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, reunido em 11 de agosto de 2014. O relatório final do projeto deverá ser entregue um mês após o término da pesquisa.

ARARAQUARA, 11 de Agosto de 2014

---

Assinado por:  
Alexandre Rossi  
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1  
Bairro: CEP: 14.800-001  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (163)301-6224 Fax: (163)332-0698 E-mail: [sta@fclar.unesp.br](mailto:sta@fclar.unesp.br)