

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Guilherme de Souza Beraldo

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO:

uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores

Belo Horizonte

2017

Guilherme de Souza Beraldo

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO:
uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto

Área de concentração: Intervenções clínicas e sociais

Belo Horizonte

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B482i	Beraldo, Guilherme de Souza Iniciação científica e a formação do psicólogo a: uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores / Guilherme de Souza Beraldo. Belo Horizonte, 2017. 126 f.: il. Orientador: João Leite Ferreira Neto Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia 1. Psicólogos – Formação - Brasil. 2. Pesquisa - Metodologia. 3. Ensino profissional – Currículos. 4. Psicologia - Estudo e ensino (Superior). 5. CNPq. I. Ferreira Neto, João Leite. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título. SIB PUC MINAS CDU: 159.9:378
-------	--

Guilherme de Souza Beraldo

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO:
uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Intervenções clínicas e sociais

Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto (Orientador)

Prof. Dr. Ronny Francy Campos (Banca examinadora – PUC Minas)

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino (Banca examinadora – UFMG)

Belo Horizonte, 16 de Outubro de 2017

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto por todos os momentos de orientação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino e ao Prof. Dr. Ronny Francy Campos pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e composição da banca de defesa.

Aos meus pais, que sempre estiveram presentes em minha trajetória pessoal e profissional me apoiando incondicionalmente.

À Rebheca Carvalho pela compreensão das muitas horas dedicadas à realização deste trabalho e pela presença em todos os momentos.

A todos(as) os(as) participantes, que possibilitaram e enriqueceram este trabalho.

À CAPES pela bolsa de estudos.

“Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda”. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3).

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar as contribuições da iniciação científica na formação de psicólogos. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura acerca da constituição do ensino superior no Brasil, local por excelência da pesquisa científica nacional. Da mesma forma, procuramos contextualizar o surgimento da Psicologia como disciplina e posteriormente como curso de graduação e profissão. Com respeito à iniciação científica, buscamos traçar um panorama geral desta atividade por meio de material disponível em diversas áreas do conhecimento, dada a pequena quantidade de trabalhos na área da Psicologia. Ainda, apresentamos as características do PIBIC-CNPq, maior programa institucional de bolsas de iniciação científica no Brasil e principal modelo para programas de outros órgãos e instituições de ensino superior. Ademais realizamos entrevistas com três orientadores e seis ex-alunos de iniciação científica, atualmente mestres, de duas universidades do estado de Minas Gerais, UFMG e PUC Minas. O material empírico reunido foi analisado a partir do método fenomenológico em uma perspectiva hermenêutica, a fim de compreender os sentidos do fenômeno “iniciação científica” para os participantes. Criamos sete unidades de sentido que envolveram os aspectos da formação dos psicólogos como pesquisadores, desenvolvimento do senso crítico e analítico, a bolsa-auxílio, e o impacto da iniciação científica nas carreiras dos alunos. Os resultados apontam para uma contribuição positiva desta ferramenta de ensino na formação geral dos estudantes, além daquela diretamente ligada aos procedimentos de pesquisa. Argumentamos que a iniciação científica tem potencialidades para desenvolver algumas habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos psicólogos e pela necessidade de outros estudos que contemplem aspectos qualitativos desta atividade na formação em Psicologia.

Palavras-chave: Formação do Psicólogo. Iniciação Científica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Pesquisa em Psicologia.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the contributions of undergraduate scientific research in the training of psychologists. To do so, we carried out a literature review on the constitution of higher education in Brazil, where national scientific research is mostly done. In the same way, we seek to contextualize the emergence of Psychology as a discipline and later as a graduation course and profession. Concerning undergraduate scientific research, we sought to outline an overview of this activity through material available in several areas of knowledge, given the small amount of work in the area of Psychology. Also, we presented the characteristics of PIBIC-CNPq, the largest institutional program of undergraduate scientific research stipends in Brazil and the main model for programs of other organizations and higher education institutions. In addition, we conducted interviews with three advisors and six former undergraduate research students, currently masters, from two universities in the state of Minas Gerais, UFMG and PUC Minas. The empirical material gathered was analyzed with aid of phenomenological method from a hermeneutical perspective in order to understand the meanings of the phenomenon “undergraduate scientific research” for the participants. We created seven meaning units that involved aspects of the training of psychologists as researchers, development of critical and analytical sense, scholarship, and the impact of undergraduate scientific research on the students' subsequent careers. The results indicate a positive contribution of this teaching tool in the general training of students, besides the one directly related to research procedures. We argue that undergraduate scientific research has the potential to develop some of the skills provided in the National Curricula Guidelines for the training of psychologists and the need for other studies that contemplate qualitative aspects of this activity in Psychology training.

Keywords: Training of Psychologists. Undergraduate scientific research. National Curricula Guidelines. Research in Psychology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Distribuição dos PPG em Psicologia no Brasil (2016)	54
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição dos cursos de Psicologia em Minas Gerais	48
GRÁFICO 2 – Distribuição das vagas em Psicologia em Minas Gerais	49
GRÁFICO 3 – Número de programas de Mestrado, Brasil, 1996-2014	50
GRÁFICO 4 – Número de programas de Doutorado, Brasil, 1996-2014	50
GRÁFICO 5 – Distribuição do total de bolsas-ano (2001-2016)	61
GRÁFICO 6 – Distribuição de bolsas-ano em Psicologia (2001-2016)	62
GRÁFICO 7 – Satisfação do bolsista com a IC em relação à frequência das orientações	91
GRÁFICO 8 – Avaliação das habilidades desenvolvidas pelos bolsistas	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Docentes participantes	78
QUADRO 2 – Ex-alunos participantes	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de registros no CFP em 1987 e 2017	40
TABELA 2 – Total de cursos de Psicologia no Brasil (2005-2015)	46
TABELA 3 – Total de vagas em cursos de Psicologia no Brasil (2005-2015).....	47
TABELA 4 – Total de concluintes em cursos de Psicologia no Brasil (2005-2015)	48
TABELA 5 – Quantidade de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Psicologia no país...	53
TABELA 6 – Quantidade de alunos matriculados e titulados em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Psicologia no país	53
TABELA 7 – Bolsas em Psicologia de acordo com a região (2017)	63
TABELA 8 – Bolsas de IC na UFMG e PUC Minas (2017)	63
TABELA 9 – Quantidade de bolsas e valores investidos em IC – FAPEMIG	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PJTC	Programa Jovens Talentos para a Ciência
PPC	Proposta Político-Pedagógica
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RN	Resolução Normativa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 Apresentação	27
 2 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A PESQUISA ACADÊMICA	 31
2.1 Constituição dos níveis educacionais superiores	31
2.1.1 A graduação	31
2.1.2 A pós-graduação	35
2.2 A formação em Psicologia	38
2.3 Universidades, Centros universitários e Faculdades – a realidade na Psicologia	45
2.3.1 Graduação	45
2.3.2 Pós-graduação	49
 3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA	 57
3.1 O que é iniciação científica?	57
3.2 Programas institucionais de iniciação científica	58
3.2.1 PIBIC – CNPq	58
3.2.1.1 <u>O PIBIC em números</u>	61
3.2.2 Bolsas de IC – CAPES	64
3.2.3 PIBIC – FAPEMIG	64
3.3 Estudos sobre iniciação científica	65
 4 METODOLOGIA	 73
4.1 Participantes	74
4.1.1 Técnica de amostragem	74
4.1.2 Docentes	76
4.1.3 Discentes	77
4.1.4 Identificação dos sujeitos	78
4.2 Produção de material empírico	78
4.3 Procedimento de análise do material empírico	80
 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO	 83
5.1 IC na formação científica do pesquisador	84
5.2 IC e o desenvolvimento do senso crítico e analítico	86
5.3 A relação orientador-orientando	89
5.4 Articulação entre graduação e pós-graduação por meio da IC	93
5.5 Interesse prévio pela pesquisa por parte dos estudantes	95
5.6 A bolsa na IC	98
5.7 Efeitos da IC na trajetória posterior	100
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 103
 REFERÊNCIAS	 107
 APÊNDICES E ANEXO	 119

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Esta pesquisa desenhou-se a partir de experiências pessoais em minha formação como psicólogo que se constituíram, senão questões angustiantes, ao menos objetos de curiosidade sobre como outros colegas ou docentes haviam vivenciado situações similares.

O início dessas inquietações se deu quando fui indagado por uma professora, ainda no terceiro período da graduação, sobre minha vontade de fazer pesquisa. Confesso que àquele momento, não tinha ideia do que seria um “psicólogo-pesquisador”, e nem ao menos dos procedimentos de uma pesquisa científica.

Passados alguns anos, não acredito que meu espanto com esse convite tenha se dado por uma falha até aquela altura em minha formação profissional. Creio que para mim, assim como para muitos colegas, a ideia de um psicólogo que faz pesquisa ainda passava longe da representação que eu tinha do profissional, essencialmente ligada à clínica. A meu ver, tal representação fazia do psicólogo um profissional que se vale de teorias e técnicas já consagradas, sendo pouco necessário conhecer suas origens ou os contextos em que foram criadas. Desde então, muita coisa mudou.

O convite que me foi feito, à princípio, não gerou nenhum movimento no sentido de me engajar em um projeto de pesquisa ou elaborar um outro de própria autoria. Contudo, minha resposta àquela professora havia sido um “sim” meio automático e acanhado, quase com receio de que um “não” pudesse significar um olhar atravessado de consequências inesperadas. Não fazia ideia de que minha tímida resposta seria uma espécie de senha para que ela fizesse a indicação do meu nome a outra docente, a fim de que eu participasse de um projeto de iniciação científica (IC)¹.

Fui pego de surpresa com o convite. O tema da pesquisa eram as representações da homossexualidade em livros paradidáticos. Sexualidade, relações de gênero e educação passavam longe dos meus interesses como estudante de Psicologia no momento. Ainda assim, novamente eu disse um “sim” (um pouco menos automático do que o anterior). Discente de uma universidade privada, eu tinha noção de que pela escassez de pesquisas com a participação de alunos onde eu estudava, dificilmente surgiria oportunidade similar durante minha trajetória acadêmica. Além do que, uma chance como aquela poderia ser importante “lá na frente”.

¹ Doravante utilizamos “IC” substituindo iniciação científica.

Foi com essa experiência de IC que pude começar a compreender que minhas curiosidades poderiam se transformar em objetos de pesquisa. Com o aprendizado dos processos de uma pesquisa científica é que as coisas foram pouco a pouco fazendo sentido, assim como a certeza de que é preciso uma aproximação de todo e qualquer tema para desfazer os preconceitos iniciais. Muitas leituras realizadas ao longo dos meses de duração daquele projeto me permitiram identificar interesses pessoais no tema, como a heteronormatividade, masculinidade e paternidade. Foi dessa maneira que, findo seu período, passei a elaborar meu trabalho de conclusão de curso seguindo essa temática.

Também naquele momento compreendi os vários ganhos em relação aos procedimentos de elaboração de um projeto de pesquisa, escolha do desenho metodológico, condução, escrita e conclusão que a experiência de IC havia me proporcionado. Era nítida a dificuldade que outros colegas tinham em todos esses passos ao trabalhar em suas monografias, e que a mim pareciam bem menos geradores de tanto sofrimento. Confesso que me incomodava um pouco ouvi-los dizer “ah, mas você sabe fazer”. De fato sabia, mas somente porque eu havia *aprendido como fazer*, e não por um passe de mágica. Assim, percebi que os ganhos provenientes daquela experiência não estariam tão “lá na frente” como eu imaginava.

Passei a me questionar, então, se aquela havia sido uma experiência enriquecedora só para mim, ou se colegas em outras universidades também sentiam esses ganhos. Ainda, refleti sobre qual seria a avaliação que os orientadores faziam de seus alunos e como viam a questão da pesquisa no curso de Psicologia. Afinal, eu não poderia ser o único aluno a ingressar na graduação que não tinha ideia de um psicólogo que faz pesquisa.

Foi andando por esses caminhos que passei a me interessar pelo tema da formação do psicólogo e realizar leituras a respeito. Nas buscas preliminares na literatura disponível percebi que a IC ainda não era um tema largamente explorado na Psicologia. Sendo assim, e tendo em conta a minha própria experiência como bolsista, decidi fazer dessas indagações um projeto de pesquisa para o mestrado.

O que apresentarei nas próximas páginas é o resultado de um caminhar muito particular, pois que realizado na perspectiva fenomenológica. Sendo assim, constitui-se *uma possibilidade de compreensão* sobre o tema, e não pretende estabelecer verdades absolutas. Espero que esta pesquisa possa contribuir para o rol de trabalhos que versam sobre a IC, fomentando as discussões sobre a necessária presença da formação científica na graduação em Psicologia.

O objetivo geral desta pesquisa foi *investigar a contribuição da IC na formação de psicólogos*. Como objetivos específicos, buscamos *compreender os aspectos legais que regularizam e orientam a IC, analisar os possíveis impactos da IC na trajetória de mestres e doutores, assim como conhecer os sentidos da IC para ex-alunos² e orientadores* que participaram desta investigação.

Para atingi-los, inicialmente procedemos a uma *revisão bibliográfica* acerca da constituição do ensino superior brasileiro e suas relações com a pesquisa científica para chegarmos à especificidade da formação em Psicologia. Do mesmo modo, procuramos literatura científica disponível acerca da atividade de IC, assim como reunimos os documentos regulatórios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que servem de modelo para outras agências de fomento ou programas internos de instituições de ensino superior (IES).

A sequência dos capítulos teóricos passa pela caracterização, no Capítulo 2, do ensino superior no Brasil, traçando um breve histórico de sua constituição. Esta retomada objetiva contextualizar a pesquisa no país, que está principal e intimamente ligada às IES. Ainda, por esta ser objetivo de análise na especificidade da IC, que ocorre no período da graduação. Neste mesmo capítulo, expomos o contexto do surgimento da Psicologia no Brasil, de início como disciplina de outras áreas de formação e depois como curso de graduação. São discutidas brevemente as questões das primeiras formatações dos currículos destes cursos e as modificações ocorridas ao longo dos anos, até chegarmos ao contexto atual. Também são feitas discussões gerais acerca da pós-graduação *stricto sensu* no país e na especificidade da Psicologia.

No Capítulo 3, apresentamos um panorama da atividade de IC, foco central deste trabalho, relacionando-a aos principais programas e agências de fomento no âmbito federal e do estado de Minas Gerais. Fazemos a apresentação de três destes, com especial ênfase no PIBIC-CNPq devido à sua já mencionada importância no cenário nacional da IC, também contemplando os da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Na sequência do conteúdo, expomos alguns trabalhos científicos já realizados sobre a IC nos variados cursos de graduação, para em seguida atingirmos a Psicologia. Pensamos a organização deste trabalho

² Embora o termo “egressos” esteja bastante presente na literatura científica sobre a formação profissional, ao longo deste texto fazemos referência àqueles que participaram de IC como “ex-alunos” por duas razões: primeiro, no sentido de fazer referência e destacar suas relações com esta atividade; segundo, porque constituem um subgrupo dos egressos, o qual abarca a totalidade dos concluintes, indistintamente.

nesta sequência buscando uma caminhada sempre do contexto geral para então pensar a realidade da formação dos psicólogos.

A Metodologia compõe o Capítulo 4, no qual detalhamos a realização de entrevistas com ex-alunos e orientadores de duas universidades: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para análise dos materiais empíricos – literatura científica, documentos regulatórios e entrevistas – optamos respectivamente pela análise documental nos primeiros, e pelo método fenomenológico nas últimas. Sendo assim, entendemos que as análises e suas conseqüentes conclusões constituem-se apenas *uma possibilidade de compreensão* de como o fenômeno “iniciação científica” se apresenta para os participantes.

No Capítulo 5, apresentamos as análises e discussões das unidades de sentido construídas, fazendo correlações com o conteúdo reunido da literatura científica, assim como apontando divergências.

Finalizando, no Capítulo 6, fazemos considerações e apresentamos nossas conclusões sobre como o fenômeno IC se apresentou para nós e apontando possibilidades de novos estudos.

2 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A PESQUISA ACADÊMICA

2.1 Constituição dos níveis educacionais superiores

2.1.1 A graduação

A palavra *Universitas* era utilizada na Europa medieval para denominar a comunidade de alunos e mestres das escolas e mosteiros. Com o tempo, passou a designar os centros de estudo que surgiam sob a chancela da autoridade papal com a finalidade de promover os estudos de Filosofia e das chamadas Artes Liberais.³ A estrutura e finalidade da universidade europeia manteve-se basicamente a mesma até o século XIX, quando passou a ser o local de excelência da pesquisa científica.

Em relação ao Brasil, Brito e Cunha (2009) defendem a existência de três momentos e influências internacionais distintas na estruturação do ensino superior: o primeiro no início do século XX, de tradição francesa, com o ensino voltado para a profissionalização em detrimento da pesquisa; o segundo, a partir dos anos 30, influenciado pela Alemanha de Humboldt⁴, com maior ênfase na pesquisa e no livre pensar; e o terceiro após o fim da Segunda Guerra Mundial, de influência dos EUA com base na formação para as demandas do mercado.

Outra característica citada por autores que estudam a história universitária do país é a negligência da metrópole portuguesa em investir em educação, deixando esta tarefa aos padres jesuítas. Contudo, estes missionários preocupavam-se muito mais em trabalhar pela constituição de um ensino básico do que organizar cursos superiores ou mesmo universidades como aquelas da Europa. Assim, o Brasil diferenciou-se das demais colônias latino-americanas, já que a Espanha fundou em seus territórios mais de 25 universidades, em uma clara opção por uma real colonização, e não simplesmente um território a ser explorado. (BRITO; CUNHA, 2009; OLIVEN, 2002; BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Desde a época colonial surgiram no território brasileiro centros isolados do que se poderia chamar “educação superior”. Tratavam-se de escolas profissionais, sem o título de universidades e tampouco a estrutura tal qual conhecemos atualmente. Segundo Barreto e Filgueiras (2007), o primeiro curso de filosofia no Brasil foi fundado em Salvador pelos padres

³ Compostas por dois ciclos de estudo (*trivium* e *quadrivium*) que compreendiam gramática, retórica, lógica, geometria, aritmética, música e astronomia. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

⁴ Wilhelm von Humboldt (1767-1835), fundador da Universidade de Berlim.

jesuítas, no ano de 1572. O Colégio da Bahia assumiu as características de uma universidade primitiva, chegando a conceder graus de bacharel, licenciado e mestre em artes.

A presença de centros de formação superior permaneceu constante mas escassa e centralizada nos centros urbanos com maior número de habitantes, como as cidades de Salvador e do Rio de Janeiro. Enquanto colônia, o Brasil viu fracassar as tentativas de criação das primeiras universidades tanto pela escolha dos mais abastados em frequentar as instituições europeias, quanto pelo desencorajamento da administração portuguesa em criá-las. Não obstante, fazia-se necessário ofertar uma formação técnica em determinadas áreas, como as de engenharia e medicina. Essas escolas, contudo, seguiam os modelos das Grandes Escolas francesas, que enfatizavam o ensino e não a pesquisa. (OLIVEN, 2002).

Com a decadência do poder português o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido a Portugal, período no qual houveram tentativas formais de fundação da primeira universidade no país. Polêmicas de várias ordens, como o local de instalação e protestos do movimento positivista⁵, impediram os inúmeros projetos de serem levados adiante. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Tratando das dificuldades impostas à criação das universidades na colônia, Brito e Cunha (2009, p. 47) comentam que:

(...) o ideal universitário foi se constituindo aqui no Brasil de forma endógena, ou seja, foi na elaboração do pensamento de República Independente e da mudança na economia que a ideia de Universidade emerge distando, assim, das propostas de outros territórios colonizados que tiveram como marca principal a organização e implantação da Universidade, com vistas a reforçar o processo de colonização e formação de uma nova identidade.

Foi somente no século XX, no ano de 1920, que a Universidade do Rio de Janeiro⁶ tornou-se oficialmente a primeira universidade do país. Ainda assim, Brito e Cunha (2009) observam que tratava-se apenas de uma reunião administrativa de faculdades já existentes, as de Medicina, Engenharia e Direito. Acrescentam que a fundação dessa instituição só foi possível pela pressão aristocrática, e jamais teve por objetivo o acesso universal. (FÁVERO, 2006). Ao atender os interesses profissionalizantes, também falhou em contribuir de alguma maneira com a pesquisa no país.

Oliven (2002) expõe que foi no período do primeiro governo de Getúlio Vargas que aconteceu a criação do Ministério de Educação e Saúde, e em 1931 a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras⁷. Este viria a ser o primeiro documento que regulava a criação das

⁵ Para estes autores, os positivistas faziam alusão a um modelo de universidade baseado na escolástica e com forte viés religioso, acreditando em uma restrição da liberdade acadêmica.

⁶ Decreto n. 14.343/20.

⁷ Decreto n. 19851/31.

universidades, apontando diretrizes como a criação das cátedras e a autonomia apenas relativa das instituições em relação ao governo federal. (FÁVERO, 2006).

Embora o Estatuto seja de 1931, já no ano de 1927 foi fundada a Universidade de Minas Gerais a partir da reunião de faculdades de Farmácia, Odontologia, Medicina, Engenharia e Direito, esta última transferida da cidade de Ouro Preto. A federalização da universidade se deu em 1949, fazendo com que a instituição, que era privada e tinha subsídios estaduais, passasse à administração central. No ano de 1951 passou a oferecer gratuidade em todos os seus cursos, e em 1965 adotou o nome de Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2016).

No cenário nacional, à época da constituição do Estatuto das Universidades, os educadores que formavam a então Associação Brasileira de Educação (ABE) defendiam projetos distintos para as universidades brasileiras, discordando principalmente do papel normatizador do governo federal e da atuação da Igreja Católica como modelo da orientação humana que norteava os currículos dos diferentes cursos. A falta de diálogo, característica do Estado Novo, culminou em mudanças arbitrárias nas reformas do sistema universitário nacional. Foi assim que a Universidade do Rio de Janeiro passou a chamar-se Universidade do Brasil, tornando-se *modelo único* de ensino superior.

Arabela Oliven (2002) acrescenta que o autoritarismo do governo central passou a incomodar mesmo alguns setores que previamente o apoiavam, como a Igreja Católica. No ano de 1934 aconteceu o primeiro congresso católico de educação, momento das primeiras propostas acerca da criação de uma universidade confessional. Em 1946 foi fundada a primeira Universidade Católica⁸ na cidade do Rio de Janeiro, tendo sido elevada ao título de Pontifícia no ano seguinte. Também em datas próximas, fundou-se instituição semelhante na cidade de São Paulo⁹.

Seguindo a cronologia histórica da formação do ensino superior brasileiro, destaca-se a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP). Desde sua origem, esta universidade caracterizou-se como um centro de excelência em pesquisa. Outra iniciativa foi a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Esta instituição surgiu desde o início voltada à promoção da pesquisa científica nacional, caráter ímpar em relação às outras universidades, mesmo a USP. A elaboração e execução das atividades dessa natureza estavam todas previstas em seus documentos regimentais, tanto nos aspectos dos recursos financeiros quanto humanos para tal. Contudo, existiu por menos de quatro anos, em grande parte devido aos conflitos de

⁸ Decreto n. 8.681/46.

⁹ Ressaltamos essas informações pois, além de uma das universidades contempladas nesta pesquisa ser confessional, o conjunto destas concentra grande parte das pesquisas científicas em IES particulares no país.

interesses que um modelo como este apresentava em relação aos ideais do Estado Novo. (FÁVERO, 2006).

O período populista que se seguiu no Estado Brasileiro permitiu a expansão do número de faculdades e universidades, ainda que a maioria delas fosse constituída pela mera união administrativa de faculdades isoladas. Em 1938 vemos surgir um importante marco na educação nacional que é a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), instituição de destaque no cenário brasileiro também por seu posterior posicionamento político contrário à ditadura militar.

Em 1958 temos a fundação¹⁰ da Universidade Católica de Minas Gerais, atual Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, tendo recebido o título de Pontifícia em 1983. À época, além das já mencionadas universidades católicas no Rio de Janeiro e São Paulo, também havia sido criada a de Porto Alegre. Dez anos antes, foi fundada a Sociedade Mineira de Cultura, mantenedora da futura universidade (PUC MINAS, 2017a, 2017b).

No período da ditadura militar (1964-85), o que se viu foi uma proliferação de faculdades particulares. Oliven (2002) ressaltava dois motivos principais para tal: o interesse em formar mão-de-obra que desse suporte aos interesses desenvolvimentistas e também o enfraquecimento das universidades, que contavam com um grande número de estudantes e, portanto, maiores possibilidades de manifestações estudantis contrárias ao regime. Também importa mencionar, ainda na década de 60, a promulgação da primeira¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Com relação ao ensino superior, em sua primeira versão, o documento apenas reforçou o modelo nacional de IES, com destaque ao ensino em detrimento da pesquisa.

Foi também no período militar que o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária¹², com inovações como o exame vestibular classificatório, ciclo básico e a criação de departamentos, eliminando as cátedras vitalícias. Contudo, o aspecto mais importante talvez tenha sido o estabelecimento da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Para Oliven,

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós graduação como das atividades científicas no país. (OLIVEN, 2002, pp. 33-34).

¹⁰ Decreto n. 45.046/58.

¹¹ Lei n. 4024/61.

¹² Lei n. 5.540/68.

A presença formal da pesquisa nesta lei foi um dos aspectos que colocou oficialmente as universidades como as principais responsáveis por estas atividades no país. Ademais, neste período histórico houve fortalecimento das duas principais agências de fomento científico, que hoje correspondem à CAPES¹³ e ao CNPq¹⁴, ambos criados ainda no ano de 1951.

Para além da consolidação das agências de fomento, durante o período militar também observou-se uma valorização dos recursos humanos, ou seja, dos professores já qualificados e da mão-de-obra a ser formada, respectivamente por meio dos planos de carreira nas universidades e liberação de verbas públicas para bolsas de estudo no Brasil e no exterior. Colaborou, ainda, a maior autonomia dos programas de pós-graduação em relação ao funcionamento da graduação, o que lhes permitiu maior flexibilidade. (OLIVEN, 2002).

Não obstante, o que poderia ser considerado como avanços conquistados neste período são resultado de pressões de movimentos populares que lutavam por melhorias na educação, e não de uma bandeira defendida pelos militares. Brito e Cunha (2009) explicam que as reivindicações ganharam força a partir da liderança da UNE por reformas, mas que estas não chegaram a constituir consenso entre os proponentes. Esta volatilidade nas ideias e a falta de um projeto único fez com que o governo central se apropriasse da autoria das reformas, ao mesmo tempo em que as moldou de acordo com seus próprios interesses.

As autoras avançam na discussão argumentando que a dispersão dos diversos atores sociais envolvidos na formulação de propostas para o ensino superior acabou engendrando uma cisão entre docentes e pesquisadores. Para elas:

Como desdobramento da Ditadura no processo de organização do Ensino Superior e da sua docência, percebe-se que se antes havia um grupo coeso de docentes-pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento do país, independente da área de atuação, com a pós-ditadura, o que restou foi uma profunda crise: de um lado professores em sala de aula e de outro os pesquisadores em seus laboratórios. As discussões sobre os rumos da educação superior, da carreira docente, bem como da tal falada autonomia, passaram a ser algo resumido para os idealistas e sindicatos envolvidos com o movimento. (BRITO; CUNHA, 2009, p. 58).

2.1.2 A pós-graduação

Martins (2002) comenta que embora a organização sistemática do ensino superior no Brasil possa ser considerada historicamente recente, a pós-graduação nacional é vista como a mais bem organizada da América Latina. Dentre as razões para tal, menciona a participação do

¹³ Criada como Campanha Nacional de Aprimoramento de Pessoal de Nível Superior (Decreto n. 29.741/51).

¹⁴ Criado como Conselho Nacional de Pesquisas (Lei 1.310/51).

Estado, de organismos da comunidade científica e de docentes das IES com esse nível de ensino que, tendo em conta a tortuosa trajetória da constituição da graduação no país, atuaram para superação dos entraves no sentido de promover a expansão das atividades de pesquisa no meio universitário.

Santos (2003) localiza no Estatuto das Universidades Brasileiras, da década de 30, o início legal dos cursos de pós-graduação, tendo o modelo europeu sido implementado nos cursos de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia e Universidade de São Paulo. Foi a redação da primeira LDB que trouxe as modalidades de cursos que poderiam ser oferecidos pelas IES: graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação. Como exigência exclusiva para acesso à última, constava em seu artigo 69 que os alunos deveriam haver concluído a graduação e obtido diploma. (BRASIL, 1961).

Foi a partir de pareceres¹⁵ elaborados pela Câmara do Ensino Superior, sob a relatoria de Newton Sucupira, e da Lei n. 5.540/68 que surgiu a distinção entre cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Os primeiros, com objetivos práticos na formação profissional, concederiam certificados, e os segundos, voltados à pesquisa e promoção do saber, graus acadêmicos de *mestre* ou *doutor*. (MARTINS, 2002).

Dois anos antes dos referidos pareceres, em 1966, a UFMG já iniciava sua oferta de cursos de pós-graduação. Os cursos dessa natureza contribuíram também para a reforma universitária da instituição, quando do desmembramento de unidades em novas faculdades e institutos, como o caso da antiga Faculdade de Filosofia em seis novos núcleos. Já na outra instituição contemplada por esta pesquisa, a PUC Minas, temos que em 1988 foi lançado o primeiro curso *stricto sensu* na área de Literatura de Língua Portuguesa. (UFMG, 2016; PUC MINAS, 2017b).

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG iniciou suas atividades em nível de Mestrado no ano de 1989, primeiramente organizado em duas áreas de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Psicossociais. Dois anos depois, uma nova linha foi adicionada: Psicologia Social. Com a presença de profissionais voltados à Psicanálise, em 1999 foi criada a área de concentração em Estudos Psicanalíticos. Em 2008 houve reorganização dos cursos e lançamento do Doutorado nas três áreas em funcionamento atualmente: Cognição e Comportamento, Estudos Psicanalíticos e Psicologia Social. (UFMG, 2017).

Já na PUC Minas o PPG em Psicologia recebeu autorização para funcionamento em 2004 no nível de mestrado, e quatro anos depois no Doutorado. Há área de concentração única

¹⁵ Parecer n. 977/65 e Parecer n. 77/69.

para os dois níveis, a de Processos de Subjetivação, e duas linhas de pesquisa: Intervenções Clínicas e Sociais e a de Processos Psicossociais. Segundo seu site, é característica do PPG a “flexibilidade curricular para atender à diversidade de tendências e de conhecimentos dos estudantes e para lhes oferecer ampla possibilidade de aprimoramento técnico, científico e cultural”. (PUC MINAS, 2017c).

Seguindo o histórico da pós graduação no Brasil, buscando proporcionar maior estrutura ao sistema de pós-graduação brasileiro destaca-se o fortalecimento da CAPES e do CNPq que, na década de 70, já haviam sido repensados em seus propósitos, no sentido de promover, organizar e regular a pós-graduação. Também seguindo este movimento, é redigido o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 1975-1979, visando institucionalizar o sistema, estabilizar o fluxo de financiamentos, reorganizar a alocação de recursos e planejar a expansão dos cursos por todo o território nacional (HOSTINS, 2006).

A aparente contradição de um governo ditatorial promover a consolidação e expansão da pós-graduação explica-se pelo projeto de um “Brasil-potência” (HOSTINS, 2006, p. 138), explicitado nas diversas versões do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Martins (2002) esclarece que a melhoria dos recursos humanos de nível superior era fundamental ao desenvolvimento econômico do país, e que a qualificação de docentes era condição *sine qua non* desse processo, uma vez que a universidade foi escolhida como local de excelência da pesquisa científica. Para tanto, as agências de fomento adquiriram papel central na capacitação docente por meio da concessão de bolsas de estudo e contratação pública de pessoal.

Desde então foram elaborados outros PNPG, sendo que sua quinta versão encontra-se incluída no atual Programa Nacional de Educação¹⁶ (PNE). O cenário da pós-graduação no Brasil a partir do breve histórico aqui traçado é de uma crescente consolidação e melhoria qualitativa dos cursos oferecidos. Alguns autores (LEITE, 2002; MARTINS, 2002) ressaltam as avaliações periódicas promovidas pela CAPES nos programas *stricto sensu* como fator fundamental para a concretização dos planos de expansão sólida dos cursos dessa natureza, não é claro sem críticas.

Barreto e Domingues (2012, p. 22) comentam que o sistema de avaliação dos cursos promovidos pela CAPES, embora seja parte essencial para fundamentação dos PNPG “trouxe o maior dos males para as academias e as marcou com o selo da morte certa: o taylorismo acadêmico e o terror da transparência próprio das sociedades auditadas, que perderam a

¹⁶ Lei n. 13.005/14.

confiança nos indivíduos e procuram controlar tudo”. No entanto, destacam os muitos avanços neste nível educacional proporcionados pelas ações da CAPES, pois:

ao protagonizar a mudança, ela o fez num curto espaço de quarenta anos e numa instituição como a universidade, que está habituada a medir suas ações e seus resultados com parâmetros mais dilatados, lastreados na cultura, nos laboratórios e no *ethos*, sugerindo que se está diante de alguma coisa nada comum na vida das instituições (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 22).

Este breve histórico da constituição do ensino superior brasileiro nos níveis de graduação e pós-graduação não pretende esgotar as discussões acerca dos impasses e desafios destes, tampouco problematizá-lo pormenorizadamente. Visa apenas contextualizar a questão da formação em Psicologia, que será discutida com mais detalhes a seguir.

2.2 A formação em Psicologia

Os estudos sobre a formação em Psicologia são anteriores à constituição dos primeiros cursos superiores da área. Massimi (1992) explica que, enquanto disciplina, a Psicologia foi instituída de forma autônoma em 1892 – a despeito da sua presença em outras cátedras, principalmente as das escolas médicas, mas também no Direito, nas escolas normais e nos seminários.

Em outro estudo, a mesma autora (1994) explora a maneira pela qual a Psicologia era compreendida enquanto ciência, ressaltando que os saberes médicos a encaravam como *Fisiologia Mental*. Tal compreensão era sustentada por uma ideia de ciência claramente restrita aos procedimentos associados ao método experimental, demonstrando uma influência marcante do positivismo. Não obstante, também haviam aqueles que ressaltavam seu caráter dual, localizando-a entre a Biologia e a Sociologia. Vê-se, portanto, que os embates epistemológicos da constituição da Psicologia como ciência estiveram presentes, também no Brasil, desde os primórdios.

Há registros de teses defendidas por médicos, exigência à época para esta graduação, que tinham como tema central questões que hoje são consideradas da área psicológica. (PESSOTTI, 1988). Também anterior à constituição formal do ensino é o trabalho dos psicometristas, técnicos que atuavam na aplicação de testes psicológicos e auxiliavam outros profissionais, em especial gestores e médicos. Percebe-se que pensar “a Psicologia” já se constituía uma questão antes mesmo da sua caracterização como curso superior e profissão.

O ano de 1962 marcou a regulamentação da profissão de psicólogo por meio da lei n. 4.119, de 27 de Agosto. Esta lei traçou diretrizes para os *cursos*, a *vida escolar*, os *direitos conferidos aos diplomados*, as *condições para funcionamento dos cursos*, *revalidação de diplomas* e *disposições gerais e transitórias*. Em sua redação original, havia a proposta de um currículo fixo para os cursos superiores em Psicologia, nas modalidades de bacharel, licenciatura e psicólogo. (BRASIL, 1962).

Antes da redação final, foi devolvida ao Congresso Nacional com vetos parciais pelo presidente João Goulart. É interessante notar que alguns dos vetos expressavam contrariedade à existência de um currículo fixo para os cursos, em consonância com a LDB de 1961, que previa os currículos mínimos. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1962). Compreende-se que o estabelecimento de um currículo mínimo, àquela época, era visto como uma possibilidade de flexibilização dos conteúdos, em detrimento de uma padronização única, já que era prevista a inclusão de algumas disciplinas a critério das IES.

Desta forma, foi com o parecer n. 403/62 que ficou definido o currículo mínimo para os cursos de Psicologia, com relatoria de Valnir Chagas e participação de Newton Sucupira e José Barreto Filho. Destacamos o seguinte trecho do documento:

(...) é imperativo que se acentue o **caráter científico**¹⁷ dos estudos a serem realizados, que só assim há, de ser possível assegurar a Psicologia, a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisações que, do charlatanismo a levariam, fatalmente ao descrédito. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962, grifo nosso).

A duração do bacharelado e licenciatura foi estabelecida em quatro anos, e para formação de psicólogos, cinco. Esta última modalidade compreendia, no ano de conclusão, pelo menos 500 horas de estágios supervisionados.

Problematizando o currículo mínimo, Bernardes (2012) comenta que ele era baseado em teorias da aprendizagem formais, acontecendo por mera acumulação de informações a partir de disciplinas isoladas entre si e descoladas das peculiaridades do contexto social. Na particularidade da Psicologia, o descompasso entre as teorias e técnicas estrangeiras e a realidade brasileira foi relativamente minimizado, uma vez que a clientela dos psicólogos era constituída majoritariamente pela classe média/alta do país. Em um contexto de forte repressão devido à ditadura militar, os consultórios psicológicos constituíram-se espaços privilegiados para os clientes de uma sociedade ascendente com a industrialização do país. Talvez ainda mais

¹⁷ Percebemos que desde o início há uma preocupação para que a psicologia se estabeleça em bases científicas, e assim permaneça. Cabe a pergunta de como isso tem se dado ao longo dos mais de cinquenta anos de ensino superior na área.

privilegiados para os próprios profissionais, que perceberam na realidade dos processos de subjetivação dessa elite uma similaridade com as sociedades estrangeiras nas quais suas teorias foram forjadas.

A centralidade da clínica na formação do psicólogo estava assim concretizada. Muito embora estudos e artigos questionando a hegemonia da clínica estejam presentes desde a década de setenta¹⁸, as distorções promovidas pelo privilégio a esta só começaram a se intensificar senão recentemente, quando se tem em conta os mais de cinquenta anos de formação em Psicologia. (FERREIRA NETO, 2010).

As discussões sobre uma reformulação nos currículos ganharam corpo na década de 80, ainda que já no ano de 1978 um estudo tenha sido solicitado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) objetivando revisar o currículo para os cursos de Psicologia. Contribuiu para a organização da profissão a constituição do sistema de conselhos¹⁹ em 1971, e foi sob encomenda do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que o primeiro estudo de abrangência nacional acerca dos profissionais da categoria foi realizado.

Os dados deste estudo foram organizados em um livro intitulado *Quem é o psicólogo brasileiro* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988) e apresentou um panorama inédito sobre o profissional. As informações levantadas entre 1985 e 1987 davam conta de pouco mais de 50.000 psicólogos no país, enquanto hoje este número mais do que quintuplicou, como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Número de registros no CFP em 1987 e 2017

	Brasil	Minas Gerais
1987	54.458	5.612
2017	295.503	33.009

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988, 2017.

Neste intervalo de trinta anos, verificou-se a manutenção da significativa predominância de mulheres atuando na profissão (em ambos os períodos superior a 80%), assim como a concentração dos psicólogos nas capitais. Não obstante, houve um crescimento na porcentagem de profissionais inscritos residentes no interior do país, fenômeno provavelmente atrelado à expansão²⁰ no número de IES, que hoje estão presentes mesmo em pequenas cidades.

¹⁸ Ver Pereira (1975) e Botomé (1979).

¹⁹ Lei n. 5.766/71.

²⁰ As cifras referentes a esta expansão serão apresentadas e discutidas mais adiante.

Já no que se refere à pesquisa em Psicologia, Matos (1988, p. 102) comenta que esta era, até aquele momento, “mínima”, e na graduação havia pouco ou nenhum incentivo para que os alunos fizessem parte de grandes projetos de natureza regular e sistemática, fazendo com que aqueles que percebiam pequenas oportunidades de desenvolver atividades esporádicas em pesquisa fossem considerados privilegiados. Segundo esta mesma autora, as atividades práticas eram restritas aos estágios supervisionados, nos quais seria possível aos alunos aplicar um conhecimento adquirido, sem no entanto poderem desenvolver capacidade crítica para avaliar as teorias já construídas, pois lhes faltava treino em pesquisa por meio, por exemplo, da IC. Quase trinta anos depois, questionamos se houve alguma alteração neste cenário.

O ano de 1992 marcou a redação de um documento que viria a ser conhecido como *Carta de Serra Negra* (Anexo A), expressando as discussões oriundas do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia ocorrido naquele ano e cidade. Com a presença de representantes da quase totalidade dos cursos de graduação em Psicologia existentes à época (97 de um total de 106), foram aprovados sete Princípios Norteadores da Formação em Psicologia e dez Sugestões de Operacionalização desses princípios.

Japur (1994), em estudo realizado com docentes e discentes do curso de Psicologia da USP Ribeirão Preto, concluiu que os princípios e sugestões reunidos na *Carta de Serra Negra* falhavam em fornecer um subsídio básico para os cursos em todo o território nacional. A autora fez esta análise a partir da falta de consenso entre os participantes do estudo sobre o que cada uma das proposições enunciava, indicando que as propostas reunidas no documento eram generalistas e de alcance questionável.

Com vistas a cumprir as exigências da LDB, em 1997 o MEC iniciou a formulação das novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Uma comissão de especialistas em cada área ficou responsável por formular as competências e habilidades que deveriam estar presentes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). (CURY; FERREIRA NETO, 2014).

Na especificidade da Psicologia, Cury e Ferreira Neto (2014) ressaltam as tensões relacionadas à redação final das DCN. Ilustram as posições da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) com críticas, por exemplo, à falta de uma carga horária mínima para os cursos, alta quantidade de alunos por supervisor de estágio, as funções do psicólogo na educação, a associação do psicólogo como profissional de saúde, separação entre pesquisa e prática profissional e a defesa de uma formação generalista. Rechaçavam, portanto, a primeira proposta de ênfases curriculares.

Três anos depois do debate de 2001, sem a plena resolução de todas as controvérsias, a instituição das DCN, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), se deu por meio da resolução n. 8 de 7 de Maio de 2004, alguns anos após o início das discussões sobre o tema. Em um panorama geral, as DCN buscaram modificar um modelo de aprendizagem amplamente baseado na mera assimilação e reprodução do conhecimento em favor do desenvolvimento de habilidades e competências a serem trabalhadas na formação do profissional. O art. 4º da referente resolução elenca as seguintes habilidades e competências para a formação do psicólogo: *Atenção à saúde, Tomada de decisões, Comunicação, Liderança, Administração e gerenciamento e Educação permanente*. (BRASIL, 2004).

No entanto, as DCN não passam sem críticas. Cruz (2016) comenta que o núcleo comum por elas proposto permanece como uma espécie de carta de intenções, e que:

A carência de programas de formação de professores em Psicologia, de metodologias de programação de ensino, de avaliação de processos de ensino-aprendizagem e da inserção dos egressos dos cursos de Psicologia acentuam a generalização de opiniões sobre o que deve ser ensinado e como devem ser ensinados os conteúdos programáticos de matérias psicológicas e afins. (CRUZ, 2016, p. 783-784).

Este mesmo autor aponta que muitas áreas de atuação do psicólogo não são contempladas, e que não há novas discussões consistentes em nível nacional desde a Carta de Serra Negra em 1992. O desafio de inserção profissional em novos campos, constante na realidade do psicólogo brasileiro, promove debates acerca da qualidade da formação. Concordamos com Ferreira Neto (2010) ao compreender que tal qualidade não está atrelada à mera reformulação das DCN, mas na compreensão de *como* as habilidades propostas pelo documento têm sido desenvolvidas ainda na graduação.

Como ressalta Bernardes (2012, p. 219), “são muitos os sentidos produzidos para currículo, para proposta político-pedagógica (PPC) e para graduação”. Com relação ao primeiro, aponta que este não se relaciona apenas a um conjunto pré-estabelecido de disciplinas, mas que “é implementado no campo das relações de poder e na produção da cultura”. (p. 219). Assim como Cruz (2016), argumenta que a participação da comunidade acadêmica (docente e discente) nas reformas curriculares é pequena. Movimento dessa natureza só foi observado quando da produção da já mencionada Carta de Serra Negra em 1992. Destaca a importância de três aspectos que devem ser compreendidos quando da proposta de reformas curriculares: seu nível, o posicionamento dos atores, e as relações com a comunidade acadêmica, a instituição e a sociedade. Para ele:

(...) currículo é vida, e, portanto, é desejável que esteja na pele das pessoas, encarnado em seus corpos, vivenciado e em constante processo de avaliação e mutação. Por ser

vivo, o currículo que se estatiza, definha, iniciando processos de reproduções culturais, sociais, valores, poder e práticas quase sempre questionáveis. (BERNARDES, 2012, p. 220)

Quando das análises das entrevistas e correlação de seus conteúdos com a literatura, faremos uma discussão pormenorizada sobre de que maneira entendemos que a IC pode contribuir no desenvolvimento das habilidades previstas na formação do psicólogo, assim como o modo pelo qual pesquisas dessa natureza e o engajamento dos docentes nas reformulações e implementações de novas diretrizes são tarefa constante.

Os estudos sobre a profissão de psicólogo no Brasil são numerosos. Ainda no ano de 2009, Yamamoto e Amorim (2010, p. 23) indicavam existir “908 documentos, sendo 376 artigos publicados em periódicos científicos, 46 livros, 411 trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e monografias), 31 artigos de divulgação científica, além de 44 outros documentos”. Os autores indicam um grande aumento na produção em torno deste tema a partir da década de 1990 e anos 2000, segundo suas análises, em decorrência dos trabalhos oriundos da pós-graduação.

Dado que chama a atenção é que aproximadamente 90% dos trabalhos é publicação única dos autores sobre o assunto, sugerindo que muito embora haja uma produção considerável na área da formação em Psicologia, esta tende a ser de interesse secundário para grande parte, senão a totalidade destes. Ponderam que:

Chama a atenção (...) a dispersão dessa produção. Se, de uma parte, isso pode indicar uma relativa ausência de centralidade do tema entre os pesquisadores, é notável o fato de que o tema ocupa, mesmo que em posição subalterna, a preocupação dos pesquisadores. (YAMAMOTO; AMORIM, 2010, p. 29).

Detalhando a produção sobre a formação em Psicologia, Costa et. al (2012, p. 6) pesquisaram “termos-chave relativos ao tema, tais como atuação, exercício, profissão, prática, mapeamento, trabalho, levantamento, inserção, atividade, descrição, acréscimos da palavra Psicologia” em diversas bases de dados²¹ para buscar informações acerca dos autores desses materiais.

Foram encontrados trabalhos no período de 1952 e 2008, totalizando 723 autores, dos quais 164 não possuíam Currículo Lattes. A análise destes, em relação aos 559 restantes, mostrou que: 79,6% eram mulheres; 92,8% possuíam pós-graduação *stricto sensu* (54%

²¹ Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS-PSI), que contém acervo da Biblioteca Eletrônica SciELO e dos indexadores LILACS, Index Psi e outros; DEDALUS: banco de dados bibliográficos da USP; Google Acadêmico; acervo eletrônico do Conselho Federal de Psicologia; Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT).

doutores e 38,8% mestres); 76,9% eram graduados em Psicologia (além de outras 19 áreas, com predominância da Educação, Saúde Coletiva e Filosofia); o estado com maior produção era São Paulo (32,7%), mais do que o dobro do segundo (Rio Grande do Sul, com 8,4%); estavam vinculados a IES 79,8% dos autores, dentre os quais 63% a instituições com PPG em Psicologia; as principais IES foram a Universidade de São Paulo (9,5%), Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Brasília (ambas com 2,5%).

O referido estudo apontou que 90,9% dos autores publicaram, no máximo, até 3 trabalhos sobre o tema da formação. Sendo assim:

(...) em geral, a maioria destes autores dedica-se a outras temáticas, conforme pode ser constatado nos seus Currículo Lattes, não tendo como tema central de suas pesquisas a profissão. Apesar de tal análise requerer o estudo de outros determinantes, a exemplo do tempo de percurso acadêmico desses autores, considera-se que a profissão de psicólogo é tema eventual de pesquisa para a maioria destes autores, levando-se em conta o número de publicações por autor. (COSTA et. al, 2012, p. 10).

Concluindo a exposição sobre este estudo, importa ressaltar que, segundo os autores, há pouco intercâmbio entre pesquisadores para tratar do assunto, uma vez que 65,3% dos autores pesquisados produziram de forma individual, motivo pelo qual sugerem a necessidade de criação de uma rede integrada de pesquisadores. Ainda, que não há homogeneidade nos referenciais que embasem as discussões, “acarretando falta de consistência teórico-metodológica ao conjunto do saber construído”, muito embora considerem que estas sejam apenas inferências dos dados encontrados. (COSTA et al., 2012, p. 13).

Guareschi, Wendt e Dhein (2011) analisaram as atividades de pesquisa, extensão e monitoria na formação em Psicologia. Para tanto, estudaram os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) realizado em 2006. No que diz respeito à IC, temos que 57,1% dos estudantes daquele ano declararam não participar de qualquer atividade de pesquisa. Avaliando os dados, os autores acrescentam que, nas capitais, não é possível estabelecer correlação entre haver ou não PPG na instituição e a participação dos alunos em IC, assim como em relação ao caráter jurídico e administrativo das mesmas. Quando analisados os números referentes às IES do interior, há uma menor prevalência de participação em pesquisa dos estudantes nas particulares, muito embora nessas instituições haja uma maior envolvimento dos alunos em programas de IC sem regulamentação institucional.

O panorama apresentado até o momento sobre a formação em Psicologia, seus impasses e desafios quando das tentativas de reformulações buscam contextualizar como a pesquisa tem sido inserida na graduação. A seguir passaremos por alguns números referentes à expansão do ensino superior no Brasil, bem como na Psicologia.

2.3 Universidades, Centros Universitários e Faculdades – a realidade na Psicologia

Nesta seção apresentamos números referentes à Psicologia no ensino superior brasileiro. Para tanto, foram utilizados dados das plataformas online InepData, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), GeoCapes – Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES e Plataforma Aquarius do CNPQ.

2.3.1 Graduação

A organização do sistema educacional em nível superior se dá, na graduação, em IES que podem ser classificadas como *faculdades*, *centros universitários* ou *universidades*. Essa divisão é estabelecida por critérios presentes no Decreto n. 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006). Segundo este documento, as instituições recebem a autorização e credenciamento inicial como *faculdades*. Estas precisam de autorização do Ministério da Educação para lançar novos cursos e seus docentes necessitam possuir, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*. Os *centros universitários* possuem autonomia para oferta de novos cursos sem prévia autorização federal²², ao menos um terço do seu corpo docente necessita ser composto de mestres e/ou doutores e um quinto destes contratados em regime integral.

Já as *universidades*, segundo o Ministério da Educação:

(..) se caracterizam pela **indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão**. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b, grifo nosso).

Com relação à Psicologia, a fim de reunir as cifras da graduação, apresentamos os dados referentes aos anos de 2005 e 2015²³ do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP. Neste recorte temporal procuramos identificar tendências, muito embora a comparação de alguns dados tenha sido prejudicada pela diferença de categorias de análise definidas pelo instituto em cada uma das séries.

²² A partir do Decreto n. 8.754/16 (BRASIL, 2016) os cursos de graduação em Direito, Odontologia, Medicina, Psicologia e Enfermagem necessitam de autorização prévia para instalação e aumento de vagas em qualquer IES.

²³ Última série de dados disponível.

A título de ilustração, temos que, em 2005, o INEP apresenta as IES particulares discriminadamente em *confessionais*, *comunitárias* e *filantrópicas*. Assim, é possível identifica-las quantitativamente. Já para o ano de 2015, as IES particulares aparecem reunidas em categoria única, ou seja, sem a distinção de suas naturezas. É nossa avaliação que essa mudança elimina a possibilidade de uma análise mais precisa, uma vez que a comparação dos dados não é factível. O que queremos apontar com esse comentário é que a divisão de uma categoria em subcategorias é compreensível quando visa oferecer maior acurácia. O movimento contrário, ou seja, de apresentação de dados distintos que passam a ser reunidos em categoria única, parece-nos incompreensível.

Aqui já adiantamos uma crítica a tais variações, uma vez que se um dos objetivos da coleta de dados pelo censo é “oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as **grandes tendências do setor**” (INEP, 2015a, grifo nosso), é necessária certa padronização nas categorias criadas para as séries de dados. É nosso entendimento que, para o grande público, deveria haver maior clareza na apresentação destes números. Na plataforma InepData, por exemplo, só é possível acessar os gráficos referentes aos anos de 2009 a 2013. O acesso às cifras dos outros anos só é possível a partir das sinopses estatísticas²⁴ disponíveis para download. Feitas estas observações, passemos aos números referentes à Psicologia.

Com relação ao *total de cursos* de Psicologia no país, entre os anos analisados houve um crescimento de 81,2% no decênio. Muito embora tenha havido aumento da quantidade de vagas em universidades, estas mais do que dobraram (107,5%) nos centros universitários e praticamente triplicaram (197,3%) em faculdades isoladas.

Tabela 2 - Total de cursos de Psicologia no Brasil (2005-2015)

		Universidades			C. universitários			Faculdades		
	T. G.	Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.
2005	309	193	47	146	40	2	38	76	3	73
2015	560	251	85	166	83	5	78	226	11	215

Fonte: INEP, 2016a; 2016b.

Importa mencionar que, para fins estatísticos, as distintas ofertas de graduação (licenciatura e bacharelado) e turnos em uma mesma IES constituem cursos diferentes. Para

²⁴ As Sinopses Estatísticas são tabelas de dados anuais reunidas em arquivos para download. Não há comentários dos autores, comparações com outros períodos ou gráficos de tendência.

uma melhor compreensão do número absoluto de IES seria interessante comparar estes dados nas séries analisadas, porém o censo de 2005 não o apresenta.

Na tabela abaixo, vemos o *total de vagas* oferecidas. Observamos a aludida tendência de crescimento em centros universitários (106,6%) e faculdades (286,4%), enquanto as universidades apresentaram ligeiro aumento (15,5%).

Tabela 3 - Total de vagas em cursos de Psicologia no Brasil (2005-2015)

	Total	Universidades	C. universitários	Faculdades
2005	49455	33906	6757	8792
2015²⁵	86928	39167	13966	33795

Fonte: INEP, 2016a; 2016b.

Quando se analisa o *total de concluintes* em Psicologia, observamos números ainda mais expressivos. Entre 2005 e 2015 houve diminuição destes nas universidades, enquanto que nos centros universitários houve aumento de 60,6% e impressionantes 424,1% nas faculdades.

Intimamente relacionadas a estes aumentos estão as iniciativas governamentais do FIES e Prouni. Enquanto o primeiro oferece financiamento das mensalidades, os beneficiários do segundo têm bolsas de metade do valor destas ou de suas totalidades em instituições privadas. Implementado em 2005, o Prouni distribuiu já em seu primeiro ano mais de 100.000 bolsas, e em 2015 este número mais do que triplicou. Já o FIES ultrapassou a barreira de 100.000 contratos assinados em 2011 e atingiu mais de 550.000 em 2013, retornando aos padrões anteriores nos anos seguintes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017a; BRASIL, 2017).

Estas cifras mostram claramente que no espaço de tempo analisado houve forte crescimento no número de psicólogos oriundos de cursos de graduação nos quais a pesquisa tende a ser menos presente na formação profissional, em decorrência das já aludidas características de cada uma das categorias de IES. Os possíveis impactos desta ausência serão debatidos mais adiante.

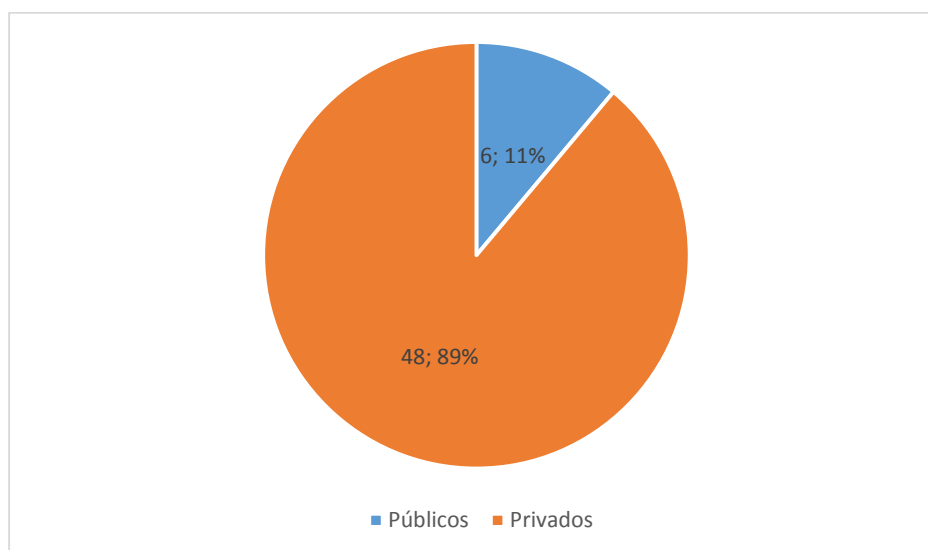
²⁵ Aqui deparamo-nos com outra diferença nas séries. Diferentemente do ano de 2005, quando não há discriminações, os números de 2015 reúnem neste total “novas vagas e programas especiais”.

Tabela 4 - Total de concluintes em cursos de Psicologia no Brasil (2005-2015)

		Universidades			C. universitários			Faculdades		
	T. G.	Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.
2005	16110	12130	2965	9165	2627	57	2570	1353	53	1300
2015	23285	11974	3471	8503	4219	138	4081	7092	264	6828

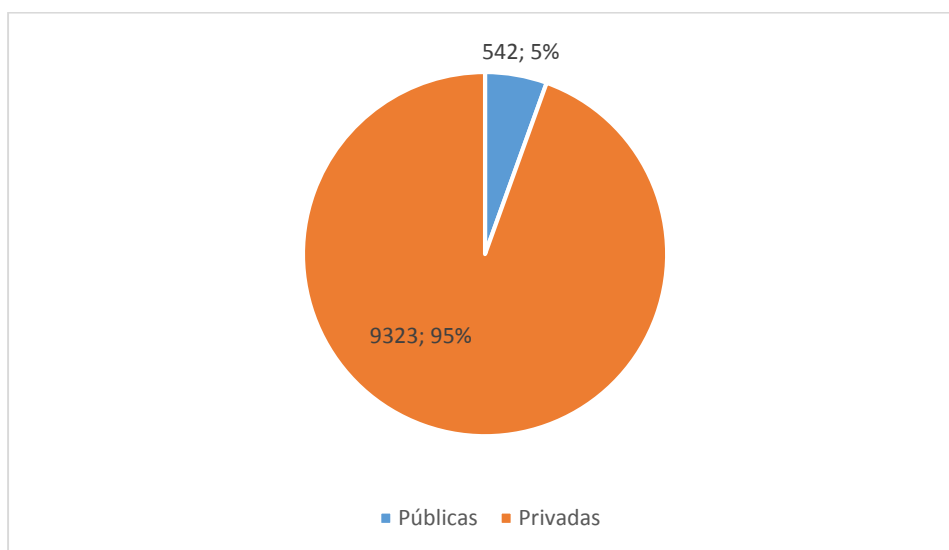
Fonte: INEP, 2016a; 2016b.

Para a realidade do Estado de Minas Gerais, notamos que do total de cursos de Psicologia apenas 11% estão em instituições públicas, sendo que estas oferecem pouco mais de 5% do total de vagas. Cruzando essas informações com os dados anteriores que indicam que a maioria dos cursos particulares (com pagamento de mensalidades) estão em faculdades e centros universitários, depreende-se que a quantidade de alunos que tem acesso efetivo a possibilidades de pesquisa durante a graduação é pequeno.

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos de Psicologia em Minas Gerais

Fonte: INEP, 2016a; 2016b.

Gráfico 2 – Distribuição das vagas em Psicologia em Minas Gerais



Fonte: INEP, 2016a; 2016b.

Yamamoto, Silva e Zanelli (2011), ao analisar os dados do ENADE 2006 terminam por concluir que:

(...) cada vez mais, analisar a formação básica dos psicólogos brasileiros significa olhar para o ensino que é oferecido pela rede privada. Ou seja, ao discutirmos a formação, cada vez menos o ensino proporcionado pelas universidades públicas e algumas daquelas que pertencem à rede privada, confessional ou comunitárias será referência – ao menos em termos quantitativos. (YAMAMOTO; SILVA; ZANELLI, 2011, p. 61).

Passados mais de dez anos da reunião destes números, e frente ao crescimento das IES particulares que expusemos acima, cada vez mais se torna pertinente analisar estas instituições para se ter uma ideia da maneira pela qual os estudantes vêm recebendo treinamento em Psicologia, em especial na formação em pesquisa.

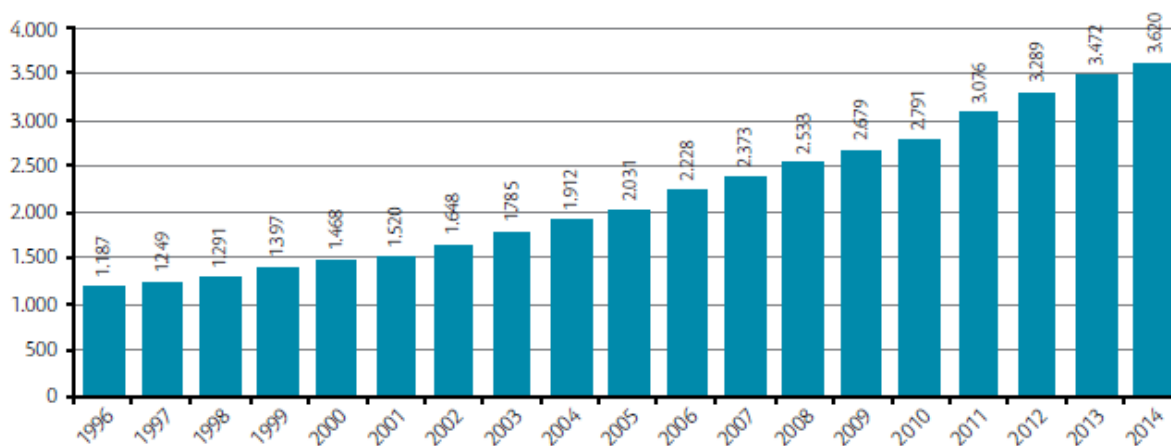
2.3.2 Pós-graduação

A referência para avaliação da pós-graduação no país é a CAPES (VERHINE, DANTAS, 2009; BARRETO; DOMINGUES, 2012). A maioria dos dados seguintes foram obtidos de sua plataforma GeoCapes, na qual, diferentemente da plataforma do INEP, é possível ter acesso mais claro aos números, acessar gráficos de tendência e comparar séries de dados. Foi com base nestes que o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos²⁶ (CGEE) compilou um

²⁶ Organização social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

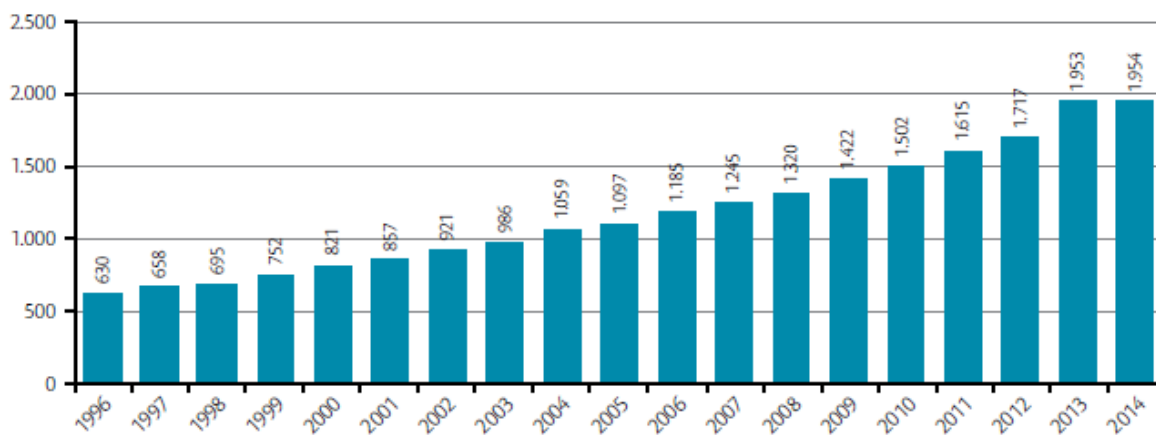
estudo sobre a pós-graduação nacional, apontando curvas ascendentes para os números totais de programas de mestrado e doutorado no país.

Gráfico 3 – Número de programas de mestrado, Brasil, 1996-2014



Fonte: CGEE, 2016.

Gráfico 4 – Número de programas de doutorado, Brasil, 1996-2014



Fonte: CGEE, 2016.

Esta expansão acompanhou praticamente todo o quadro de cursos dessa natureza no Brasil. As metas para o crescimento ordenado da pós-graduação brasileira são orientadas pelos PNPG, o que por si só não garantem os resultados esperados pois dependem de mecanismos legais de outros órgãos como o Ministério da Educação para sua execução, assim como a alocação de recursos para as agências de fomento.

Não obstante, Barreto e Domingues (2012, p. 22) argumentam que os planos da Capes “com todas suas distorções, abriram o caminho e protagonizaram uma mudança profunda no

conjunto da educação brasileira, ao criar o SNPG²⁷, não somente estimulando a criação de novos cursos *stricto sensu* mas contribuindo para uma maior participação brasileira no cenário científico internacional.

Costa e Yamamoto (2016) realizaram um apanhado histórico dos 50 primeiros anos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia no país. Sua pertinência se justifica pela existência de registros históricos apenas pontuais e de PPG específicos na área. O recorte temporal foram os anos de 1966 e 2015, e para traçar o histórico promoveram análise documental de material reunido nas páginas da CAPES, CNPq, Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, ANPEPP e GeoCapes.

Os autores elegeram o ano de 1966 como marco inicial, já que foi quando se deu a criação do primeiro curso de mestrado em Psicologia na PUC Rio²⁸, muito embora as pesquisas científicas na área já existissem desde antes do início da oferta dos cursos de graduação na área, conforme já destacado. Somente dois anos depois é que foi estabelecida a Lei da Reforma Universitária, o que de certa forma justifica o aparecimento de novos cursos somente na década seguinte já que esta consolidou o tripé *ensino, pesquisa e extensão* nas universidades.

Destacam dois principais fatores para a definição dos rumos no desenvolvimento dos programas na área: “o investimento contínuo por parte do poder público e a mobilização permanente da comunidade científico acadêmica nacional” (COSTA; YAMAMOTO, 2016, p. 141). Para eles, houve três momentos distintos nesse sentido, de acordo com as conjunturas políticas e econômicas nacionais. O primeiro, entre 1970 e 1990, teve como estratégia o financiamento de pesquisadores e o planejamento em planos plurianuais. Durante estes anos houve diversos marcos como o I PNPD e a avaliação dos cursos pela CAPES, o que proporcionou ganhos como a criação dos dois primeiros cursos de doutorado na área em 1974: Psicologia Escolar e Desenvolvimento e Psicologia Experimental, ambos na USP. Ainda neste período, em 1982 foi fundada a ANPEPP, a qual os autores consideram como “essencial para o aprimoramento dos programas de pós-graduação em Psicologia devido, sobretudo, a sua função integradora e estimuladora” (COSTA; YAMAMOTO, 2016, p. 143).

Um segundo momento ocorreu a partir da década de 90, no governo Collor, quando a CAPES chegou a ser fechada e reestabelecida posteriormente quando da posse de Itamar Franco. A influência neoliberal dos governos desta época, em especial dos de Fernando Henrique Cardoso, abriu portas a investimentos pesados de entidades com fins lucrativos no

²⁷ Sistema Nacional de Pós-Graduação.

²⁸ Os autores ressaltam o fato de o primeiro curso ter sido inaugurado em uma universidade particular, característica peculiar em relação às atuais características dos PPG em Psicologia na atualidade.

setor da educação superior. A expansão do setor acarretou a necessidade de mão-de-obra docente, atendida pelo aumento de recursos financeiros para os PPG. Os autores ressaltam, contudo, que “tal investimento no sistema de pós-graduação visou, sobretudo, dar suporte ao processo de privatização do ensino superior, uma das grandes marcas da agenda neoliberal” (COSTA; YAMAMOTO, 2016, p. 145).

O terceiro e último momento identificado refere-se ao período dos primeiros governos do Partido dos Trabalhadores com o presidente Lula em 2003 até 2015. Segundo os autores, nesta época a ciência “passa a ser reconhecida como elemento fundamental para a competitividade entre países e, para tal, a standardização de parâmetros é tomada como modelo, sem levar em conta as especificidades de cada área e de cada contexto local”, fato exemplificado de maneira exemplar pelas avaliações CAPES e pelo sistema Qualis, estabelecido em 1998. (COSTA; YAMAMOTO, 2016, p. 149).

Optamos por apresentar detalhadamente o estudo de Costa e Yamamoto (2016) pelo seu caráter impar e para cumprir a tarefa de apresentar brevemente um histórico dos cursos de PPG em Psicologia no país. Muito embora não esteja em nosso alcance realizar uma análise acurada dos momentos expostos, urge mencionar que o cenário atual de corte de recursos para pesquisa nacional é preocupante e pode inaugurar o que poderia ser considerado um quarto momento. Na particularidade da Psicologia, a ANPEPP (2017) recentemente expressou em carta aberta sua apreensão com este cenário, podendo afetar diretamente, também, a IC, o objeto de estudo deste trabalho.

Quanto aos números para a pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia, optando pelo decênio 2005-2015, temos uma diferença de 33 cursos²⁹ para mais, o que equivale a um crescimento de 70,2%. Em 2005 o número de cursos que ofereciam mestrado/doutorado era pouco maior do que aqueles só com mestrado. Após dez anos, pode-se observar que a proporção passou a ser de aproximadamente dois programas de mestrado/doutorado para cada programa apenas com mestrado. Deste dado inferimos que provavelmente houve implementação de cursos de doutorado em programas que anteriormente ofereciam somente o mestrado, indicando que grande parte destes tende a passar a oferecer maiores titulações ao longo dos anos. Ressalta-se, também, a criação de quatro programas de mestrado profissional³⁰.

²⁹ Pela análise quantitativa não é possível determinar se houve extinção de cursos, o que acarretaria em uma contagem maior de “novos” cursos.

³⁰ Um em 2013 e outros três em 2015.

Tabela 5 – Quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia no país

	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado	Mestrado e Doutorado	Total
2005	22	0	1	24	47
2015	23	4	0	53	80

Fonte: GEOCAPES, 2017.

No que diz respeito à quantidade de mestres e doutores titulados, vê-se que também houve crescimento consistente no período analisado. Destaca-se um maior crescimento proporcional no número de alunos matriculados e titulados no doutorado do que aqueles do mestrado. A hipótese de que os programas tenham se fortalecido ao longo dos anos, com o crescimento no número de doutores ou daqueles que buscam essa titulação corrobora a análise de que a pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia tem ganhado força nos últimos anos.

Tabela 6 – Quantidade de alunos matriculados e titulados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia no país

	Mestrado		Mestrado profissional		Doutorado		Total
	Matriculados	Titulados	Matriculados	Titulados	Matriculados	Titulados	
2005	1921	902	0	0	1069	249	4141
2015	3160	1300	67	0	2368	494	7389

Fonte: GEOCAPES, 2017.

Avançando nos dados do recorte temporal do decênio apresentado, o último Documento de Área da Capes para a Psicologia, de 2016, aponta que atualmente existem 86 programas de pós-graduação na área, incluídas as novas propostas apresentadas nos últimos dois anos. Ressalta-se, também, a diminuição das disparidades regionais quanto à localização dos PPG, ainda que continue existindo a prevalência dos mesmos no sudeste e ausência completa em quatro estados³¹. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

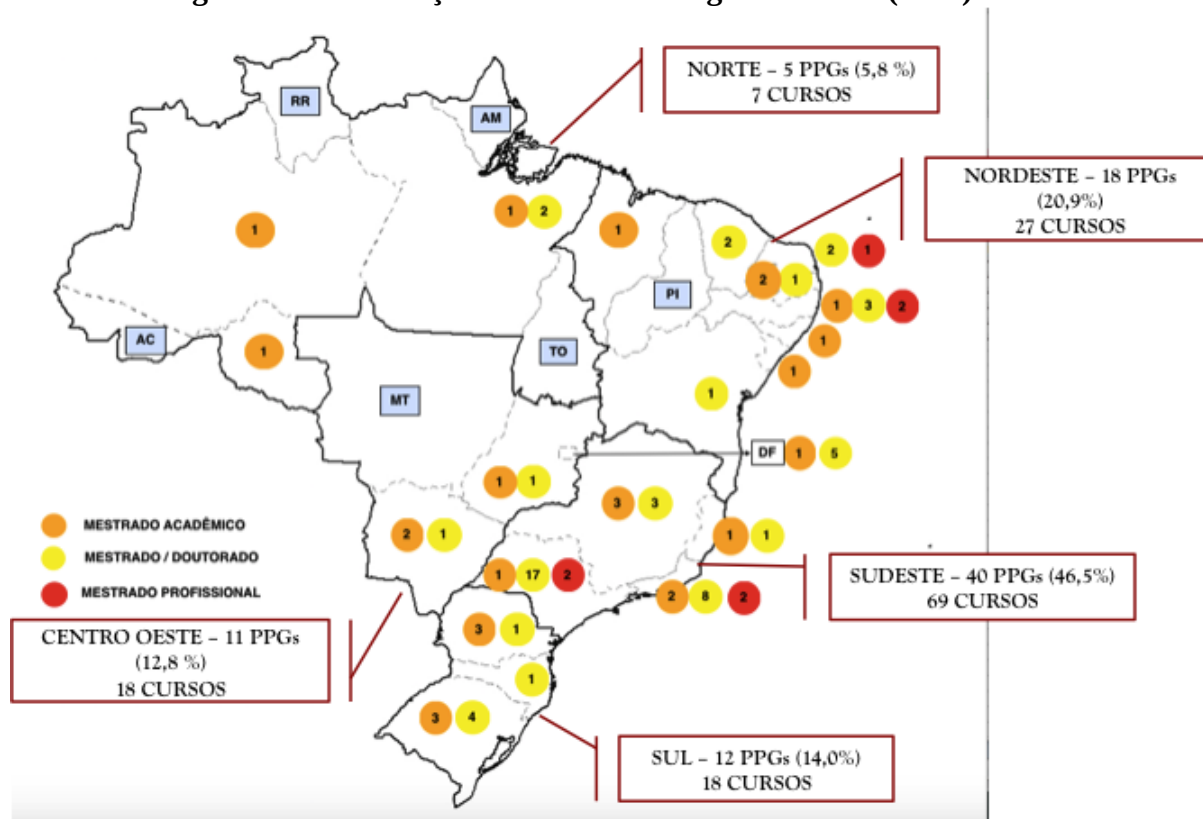
Dentre os programas, existem 53 doutorados, 79 mestrados acadêmicos e 7 mestrados profissionais. A respeito dos primeiros, destaca-se a concentração em capitais, suas ausências em vários estados do Nordeste, assim como a concentração de 32% do total no estado de São

³¹ Não há cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia nos estados do Acre, Amapá, Roraima e Tocantins.

Paulo. Não obstante, na realidade do estado de Minas Gerais, temos que dos seis PPG em Psicologia, quatro encontram-se no interior³², acompanhando certa tendência de interiorização das universidades públicas na última década.

Na comparação com outras áreas das Ciências Humanas, a Psicologia aparece em segundo lugar, atrás da Educação, perfazendo 14,5% dos programas³³. Assim como em outras áreas, há uma forte prevalência dos PPG em IES públicas e nas confessionais católicas, sendo que estas últimas ocupam quase a totalidade dos cursos particulares *stricto sensu* em Psicologia no país. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Figura 1 - Distribuição dos PPG Psicologia no Brasil (2016)



Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016.

Não almejamos detalhar as características dos PPG em Psicologia, mas importa destacar que a CAPES tem papel importante na contínua avaliação dos mesmos, com os ônus também advindos de avaliações periódicas pautadas muitas vezes por uma lógica produtivista. A

³² Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, todas com mestrado acadêmico. Os programas de doutorado do estado encontram-se na capital (UFMG e PUC Minas) e na Universidade Federal de Juiz de Fora.

³³ Dados de 2015. Frente à grande área de “Humanidades”, a Psicologia aparece em quarto lugar.

produção de documentos de área, contudo, constitui um esforço no sentido de orientar os rumos da expansão de cursos dessa natureza, assim como o faz, de modo mais amplo, o PNPG.

Refletindo sobre a “missão” da pós-graduação de formar docentes, Bastos et al. (2011) comentam que este é um dos nós na melhoria da qualidade da educação brasileira como um todo. Muito embora esta seja uma questão transversal, no panorama do ensino superior em Psicologia avaliam que:

A discussão sobre a especificidade da formação docente está na base de grandes debates sobre as licenciaturas em geral, especialmente no tocante à forma fragmentada, dividida, com que ocorre: por um lado, a ampliação do conhecimento em um domínio específico e, por outro lado, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades ou competências para ensinar. Uma dificuldade parecida pode ser encontrada, quando se pensa na formação dos mestres para os nossos programas de pós-graduação, agora sob o aparente paradoxo ou a suposta incompatibilidade entre a formação do pesquisador e do professor, o que corresponde, em alguma medida, à dicotomia acima referida. Hoje, não se cogita da possibilidade de que alguém, sem amplo domínio do seu campo de conhecimento possa ter desempenho que o caracterize como bom professor, mas não necessariamente um jovem pesquisador egresso da pós-graduação, mesmo tendo excelente formação metodológica e notável conhecimento da área, seja bom professor de forma automática. (BASTOS et al., 2011, p. 1153).

Ao longo do trabalho ressaltam a falta de competência pedagógica e a negligência em desenvolvê-la no atual modelo de formação de professores. Comentam que o domínio de conhecimentos específicos é considerado suficiente para a carreira na docência. Para eles, a capacidade de ensinar não é central nos PPG, formando mestres e doutores “sem as competências pedagógicas essenciais para a sua prática” (BASTOS et al., 2011, p. 1154), uma vez que raramente há oferta de disciplinas para a formação para o ensino.

No entanto, ressaltam que alguns PPG proporcionam atividades de formação para a educação superior, por exemplo com o sistema de co-orientação de alunos de IC e mestrado. Embora comentem que essas atividades ainda sejam incipientes, “são bem avaliadas” (BASTOS et al., 2011, p. 1158). No que propomos analisar nesta pesquisa, pensamos que a IC pode se constituir, portanto, ferramenta de formação não somente para alunos no nível de graduação, mas também nas pós-graduações e formação de pessoal capacitado para o ensino.

Na seção seguinte passaremos a abordar a IC em suas definições e apresentar alguns programas nacionais de fomento à atividade. Em seguida, apresentaremos dados da literatura científica sobre o tema, assim como na especificidade da Psicologia.

3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA

3.1 O que é iniciação científica?

A literatura acerca da IC não é unânime ao estabelecer sua definição, seja nos documentos que a regulam ou nos trabalhos que a abordam. Massi e Queiroz (2015, p. 7), em um livro organizado acerca deste tema, procuram delimitar esta atividade como “o desenvolvimento de um projeto de pesquisa elaborado e realizado sob orientação de um docente da universidade, executado com ou sem bolsa para os alunos”. Ademais, as doutoras em química explicam que o conjunto das experiências na graduação que se voltam para a pesquisa científica também podem ser entendidas como IC.

Conquanto neste trabalho consideremos a IC como o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sob orientação de um docente, entendemos que este nem sempre parte de um projeto de iniciativa ou autoria do(s) aluno(s), como na definição acima. Isto porque na parte inicial de idealização e estruturação dos planos da pesquisa nem sempre há participação discente. Na literatura científica e no que foi possível observar das experiências dos participantes deste trabalho, é comum que muitos deles tenham participado de “braços” de projetos de maior abrangência de seus orientadores, nas etapas iniciais de coleta de dados de pós-graduandos *stricto sensu* ou de projetos próprios idealizados inicialmente sem a ajuda de um orientador, apenas citando algumas das inúmeras variâncias possíveis.

Acreditamos ser pertinente ressaltar essas diferenças sutis com o objetivo de sinalizar todas as possibilidades de “início à ciência” que estão contidas no termo IC. Contudo, nossa compreensão do que seja IC se define pela *participação ativa de discentes na elaboração e/ou condução de um projeto de pesquisa específico sob orientação de um docente*, e não apenas como a conclusão de disciplinas obrigatórias de um curso de graduação. Neste sentido, compreendemos IC como uma atividade formativa extracurricular.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq, que é o maior do país nesta modalidade e adotado como parâmetro da regulação desta atividade, não traz em suas resoluções normativas uma definição sobre a IC, apenas a descreve como “participação em projeto de pesquisa orientado por pesquisador qualificado”. (CNPQ, 2006). Este programa, assim como outros, serão apresentados a seguir.

3.2 Programas institucionais de iniciação científica

3.2.1 PIBIC – CNPq

No Brasil, a IC tem se desenvolvido de forma notória desde o lançamento, em 1988, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), organizado e gerenciado pelo CNPq. A partir da idealização de um programa institucional, o CNPq buscou formar parcerias com instituições³⁴ para distribuir as bolsas de IC e diminuir o número de pesquisadores bolsistas que obtinham o benefício por meio de requisições diretas ao Conselho, as chamadas bolsas de balcão, ofertadas desde o início de sua criação em 1951. (MASSI; QUEIROZ, 2010, 2015). Anteriormente, estas eram, portanto, distribuídas de forma assistemática e somente por demanda direta dos pesquisadores.

Com o PIBIC, a intenção do CNPq foi promover a IC ao oferecer bolsas por meio de quotas institucionais a parceiras. Muito embora essas instituições não estejam restritas a IES, é majoritariamente nestas que a pesquisa nacional se encontra. Neste programa, são elas as responsáveis pela distribuição das bolsas seguindo critérios da agência e de comitês internos próprios instituídos pelas respectivas pró-reitorias de graduação ou pesquisa.

Sua regulamentação se dá por meio de Resoluções Normativas (RN), sendo que nove já foram publicadas desde o início do programa. Na versão vigente³⁵, os objetivos gerais do programa são: (a) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; (b) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e (c) contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação. (CNPQ, 2006).

O primeiro objetivo versa sobre o que se pressupõe ser a atividade primária da iniciação científica, que é proporcionar uma formação técnica do processo de pesquisa dessa natureza. Já o segundo objetivo, inserido desde a RN 025/2005 (CNPQ, 2005), amplia a contribuição dessa atividade pedagógica para todas as atividades profissionais, compreendendo que o contato com os desafios da pesquisa em ciência proporciona o desenvolvimento de habilidades que podem ser transpostas para outras possíveis atividades profissionais dos pesquisadores.

Neste objetivo identificamos a possibilidade de que a IC venha potencializar várias das competências e habilidades elencadas no Art. 4 das DCN para Psicologia, quais sejam: I –

³⁴ De acordo com a RN-017/2006, a concessão de bolsas pode se dar tanto para IES quanto para Institutos de Pesquisa.

³⁵ RN 017/2006.

Atenção à saúde; II – **Tomada de decisões**; III – **Comunicação**; IV – **Liderança**; V – **Administração e gerenciamento**; VI – **Educação permanente**. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, grifo nosso).

A nosso ver, todas estas habilidades destacadas são contempladas na experiência dos alunos com a IC. A *Tomada de decisões*, *Administração e Gerenciamento* fazem parte de todo o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Ao elaborar um projeto de pesquisa ou dele fazer parte em conjunto com um orientador, o aluno necessita fazer escolhas metodológicas e de gestão do tempo, dos recursos, das possibilidades de desdobramentos da pesquisa, entre tantas outras. Assim, a atividade de IC como um todo pode constituir-se exercício constante de aquisição e desenvolvimento dessas habilidades.

A habilidade de Comunicação é trabalhada tanto na leitura do material científico analisado quanto na redação de relatórios, prática de entrevistas, contato com participantes e na confecção do material final oriundo do projeto, que podem ser artigos, relatórios, teses, dissertações, entre outras. O modo pelo qual a IC pode contribuir para colocar em prática os objetivos relacionados à formação do psicólogo presentes nas DCN serão novamente discutidas nas análises das entrevistas.

Seguindo a caracterização do PIBIC, há requisitos mínimos a serem cumpridos por docentes e alunos. Aos primeiros exige-se “ser bolsista de Produtividade em Pesquisa ou em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do CNPq” (CNPQ, 2006), e para os alunos:

(a) estar regularmente matriculado em curso de graduação; (b) não ter vínculo empregatício e dedicar-se às atividades universitárias e de pesquisa.; (c) ser selecionado e indicado por pesquisador/coordenador do projeto de pesquisa beneficiado por quota desta modalidade de bolsa; (d) executar o plano de atividades aprovado; e (e) apresentar os resultados parciais e finais da pesquisa, sob a forma de painel ou exposição oral, acompanhados de relatório, nos seminários de iniciação científica promovidos pela instituição. (CNPQ, 2006).

A maioria das instituições que fornecem bolsas oriundas do PIBIC as distribui por um período de 12 (doze) meses, embora a RN 017/2006 preveja que estas possam se estender até 36 (trinta e seis) meses. Atualmente o valor do auxílio para os estudantes contemplados é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais³⁶ (CNPQ, 2013), o que corresponde a pouco mais de 42% do valor de um salário mínimo³⁷.

³⁶ De 2006 até 2012 o valor era de R\$ 300,00 (trezentos reais), e foi alterado para o atual a partir da RN 020/2012.

³⁷ Ao momento desta consulta estabelecido em R\$ 937 (novecentos e trinta e sete reais).

Parece-nos que o “auxílio”, para usar o termo presente nas resoluções do CNPq, é insuficiente para que um aluno de graduação possa optar pela experiência em IC – que geralmente ocorre em turno diferente da sua graduação – em detrimento de um posto de trabalho assalariado. Dados dos estudantes de graduação dos cursos avaliados pelo ENADE 2015, entre eles o de Psicologia, indicam que 66,4% deles trabalham regularmente (INEP, 2015b). Sendo assim, depreende-se que optar pela IC em termos financeiros torna-se um desafio.

Retornando ao PIBIC, são objetivos específicos, com relação às instituições: “(a) incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação científica; (b) possibilitar maior interação entre a graduação e a pós-graduação; e (c) qualificar alunos para programas de pós-graduação”. Quanto aos orientadores, pretende-se “(a) estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural”; e aos bolsistas: “(a) proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa”. (CNPq, 2006).

As articulações entre graduação e pós-graduação são apontadas por diversos autores³⁸ como motores do desenvolvimento dos alunos e das próprias instituições. A necessária formação de docentes também passa pela IC, uma vez que constitui-se muitas vezes o início da vida acadêmica de futuros professores.

Embora estes sejam os objetivos presentes na atual RN, a página de apresentação do programa na internet elenca outros aspectos, como “despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre os estudantes da graduação” (CNPq, 2017c). A questão da *vocação* é algo que já esteve presente em resoluções normativas anteriores, e que foi excluída do texto da RN atual.

Particularmente, acreditamos que os termos *vocação* e *talentos* são bastante problemáticos. O que seria *vocação*? Quais os critérios para definir aqueles que são os *talentos*? Qual o “destino” dos “desprovidos” de talento? Seriam excluídos da possibilidade de participar de atividades de IC? A IC serviria como processo de triagem para selecionar aqueles que têm uma suposta *vocação*? São todas perguntas, a nosso ver, bastante pertinentes.

Optamos por incluir brevemente essas considerações no sentido de fomentar o debate acerca dessas compreensões de *vocações* e *talentos* constantes nos documentos reguladores do PIBIC. Autores como Magnan e Feijoo (2013) vêm questionando as compreensões tradicionais

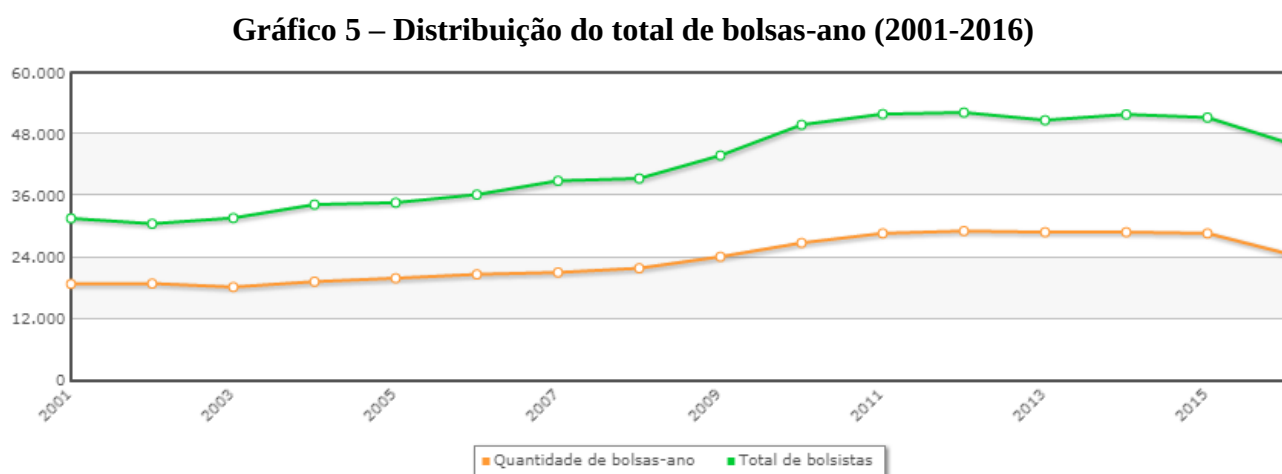
³⁸ BASTOS et al., 2011; BASTOS et al., 2015; FÉRES-CARNEIRO et al., 2010; SANTOS, 2003; TOURINHO; BASTOS, 2010; YAMAMOTO, 2006; YAMAMOTO; TOURINHO; MENANDRO, 2007

de *orientação vocacional*, assim como todo o solo filosófico e epistemológico que sustenta essa prática. Foge ao escopo deste trabalho se debruçar sobre tais questões, mas acreditamos ser pertinente lançar pequenos vetores para futuras pesquisas acerca desta temática.

Conforme expusemos anteriormente, o PIBIC é o principal organizador da IC no país, balizador das políticas referentes a esta atividade formativa. Portanto, julgamos ser pertinente o esmero na redação destes documentos, pois uma análise documental expõe os vieses presentes e definidos pelo contexto, sistema de valores e sentidos pretendidos por aqueles que o redigem. Conforme comenta Cellard (2010), a consideração destes elementos é fundamental na análise documental.

3.2.1.1 O PIBIC em números

A partir dos dados presentes na Plataforma Aquarius³⁹, apresentamos os seguintes números do PIBIC e da IC⁴⁰ entre 2001 e 2016.



Fonte: MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2017.

Nos período apresentado observamos um aumento anual no número de bolsas distribuídas, com forte crescimento entre os anos de 2008 e 2011, para em seguida haver uma estagnação e queda de 2015 para 2016, explicada por um cenário de corte de bolsas para IC (ESCOBAR, 2016).

³⁹ Diferentemente do que dissemos a respeito do InepData, a Plataforma Aquarius permite um acesso amplo e claro aos dados, com possibilidade de geração de gráficos e aplicação de filtros.

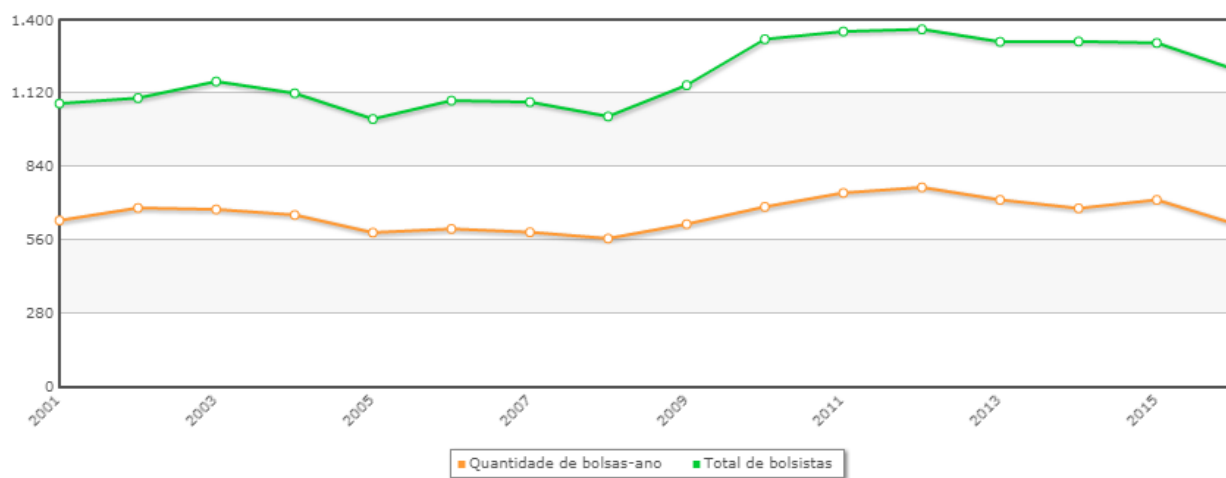
⁴⁰ Optamos por incluir os dados do PIBIC e das bolsas de IC por requisição direta. Nesta pesquisa ficaram excluídos os números de outros programas de bolsas do CNPq como o PIBITI e PIBIC Jr pois não têm relação direta com os objetivos deste trabalho.

Em números absolutos pode-se considerar, em princípio, que há um grande número de bolsistas no país. No entanto, conforme ressaltam Massi e Queiroz (2015), a quantidade de bolsas ainda é pequena se colocada frente ao número total de alunos matriculados na graduação. Atualizando os dados das autoras, temos que em 2015 o número total de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais era de 6.633.545, tendo sido distribuídas 51.249 bolsas pelo CNPq. (INEP, 2016b; MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2017). Chega-se, assim, a apenas 0,7% de alunos atendidos.

Na realidade da Psicologia, vemos uma tendência na distribuição de bolsas parecida com os valores totais, ressaltando uma maior oscilação em alguns períodos, como pode ser observada no gráfico abaixo.

No entanto, a parcela de alunos atendidos por bolsas de IC cai para 0,6% (1.321 bolsas para 223.490 alunos matriculados). (INEP, 2016b; MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2017; CNPQ, 2017a).

Gráfico 6 – Distribuição de bolsas-ano em Psicologia (2001-2016)



Fonte: MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2017.

Embora tenhamos até o momento utilizado o recorte cronológico dos anos de 2005-2015, a seguir apresentaremos os últimos números disponíveis⁴¹ para o ano de 2017. Dados da Plataforma Carlos Chagas indicam que há 26.281 bolsas de IC ofertadas pelo CNPq em 2017, dentre as quais 3.498 são da área de Ciências Humanas (13,31%), atrás das Ciências da Saúde,

⁴¹ Dados obtidos na Plataforma Carlos Chagas em Agosto de 2017.

Agrárias, Exatas e da Terra e Biológicas⁴². Para a Psicologia há 704 bolsas em vigência, o que representa 20,13% do total da área, atrás somente da Educação (29,85%). (CNPQ, 2017b).

As bolsas em Psicologia distribuem-se entre as regiões do país de acordo com o que vemos na tabela abaixo:

Tabela 7 – Bolsas em Psicologia de acordo com a região (2017)

Região	Quantidade de bolsas	Percentual
<i>Sudeste</i>	296	42,05%
<i>Nordeste</i>	179	25,43%
<i>Sul</i>	128	18,18%
<i>Centro Oeste</i>	56	7,95%
<i>Norte</i>	45	6,39%

Fonte: CNPQ, 2017b.

Em relação às IES contempladas nesta pesquisa, temos os seguintes dados:

Tabela 8 – Bolsas de IC na UFMG e PUC Minas (2017)

Universidade	Total de bolsas	Psicologia	Porcentagem
<i>UFMG</i>	743	19	2,56%
<i>PUC Minas</i>	51	2	3,92%

Fonte: CNPQ, 2017b.

A UFMG ocupa o quarto lugar geral entre as IES que recebem bolsas de IC do CNPq, enquanto a PUC Minas encontra-se no 101º lugar. Quando se analisa o ranking das IES para a área de Psicologia, a UFMG é a 9ª, e a PUC Minas está na 63ª posição⁴³.

⁴² Além destas, também há as de Engenharias; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Tecnologias; e Outra, em número decrescente de bolsas de IC.

⁴³ A grande quantidade de IES frente ao pequeno número de bolsas que cada uma recebe na área não permite estabelecer grandes diferenças entre elas ou um ranking representativo, uma vez que várias recebem o mesmo número de bolsas.

3.2.2 Bolsas IC - CAPES

A Capes também oferece bolsas de IC a partir de parcerias com as fundações de amparo à pesquisa dos diversos estados e, mais recentemente, por meio do Programa Jovens Talentos para a Ciência (PJTC). Lançado no ano de 2012 para ser colocado em prática no ano seguinte, este programa tem o objetivo de que os bolsistas “estejam aptos após um ano a passarem para as bolsas de Iniciação Científica, PIBID ou Programa Ciência sem Fronteiras” (CAPES, 2012).

Segundo dados do GeoCapes, foram distribuídas 15.075 bolsas de IC entre os anos de 2013 e 2015⁴⁴, tendo o PJTC contribuído com 12.826 do total destas⁴⁵. O grande percentual de bolsas distribuídas por meio deste último programa indica que antes de sua criação a participação da Capes com relação à IC era apenas pontual e atrelada a programas de outra natureza. Sendo assim, enaltece-se sua iniciativa de fomentar a IC, mesmo que recentemente.

3.2.3 PIBIC - FAPEMIG

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais também possui programa próprio para distribuição de bolsas de IC. O Programa Bolsa a Iniciação Científica e Tecnológica Institucional (também identificado por PIBIC) tem por objetivo:

Contribuir, por meio da iniciação de estudantes de graduação em atividades de pesquisa, para o fortalecimento e consolidação científica das instituições mineiras de pesquisa e ensino e pesquisa por meio da concessão de cotas institucionais de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica. (FAPEMIG, 2017).

Os requisitos para alunos e orientadores são semelhantes aos do PIBIC-CNPq, corroborando o comentário de que este constitui-se modelo para diversos outros programas de IC no Brasil. Os valores dos auxílios mensais também são os mesmos, diferindo apenas o tempo de duração da bolsa que é de até 12 (doze) meses.

É interessante notar que a FAPEMIG considera este programa como parte de sua linha de fomentos relacionados à “formação de recursos humanos”. Esta observação nos permite imaginar que é de entendimento da Fundação que as atividades de IC contribuem não somente para a formação profissional em várias áreas, mas também na capacitação de futuros professores.

⁴⁴ Os dados do sistema GeoCapes têm início no ano de 1995, e as bolsas de IC só aparecem listadas a partir de 2013. Depreende-se deste dado que não houve distribuição anterior de bolsas dessa natureza por qualquer tipo de programa organizado pela ou vinculado à Capes.

⁴⁵ Números referentes aos anos de 2014 e 2015.

A tabela abaixo mostra o número de bolsas e o montante total destinado ao pagamento destas ao longo dos anos. Observa-se um crescimento contínuo no número de beneficiados, com ligeira queda no último ano.

Tabela 9 – Quantidades de bolsas e valores investidos em IC - FAPEMIG

ANO	BOLSAS	VALORES
2004	791	R\$ 191.034,41
2005	990	R\$ 3.274.474,00
2006	1360	R\$ 4.986.000,00
2007	1898	R\$ 6.832.600,00
2008	2510	R\$ 9.036.000,00
2009	2944	R\$ 10.598.400,00
2010	3094	R\$ 13.286.480,00
2011	3495	R\$ 15.098,400,00
2012	3647	R\$ 16.630.320,00
2013	3852	R\$ 18.489.600,00
2014	4056	R\$ 25.458.400,00
2015	3991	R\$ 19.253.640,00

Fonte: FAPEMIG, 2014, 2015.

É importante destacar que o Brasil é o único país a promover a IC através de programas institucionais, sejam estes amparados por fontes financiadoras externas ou não. (MASSI; QUEIROZ, 2015). Em outros países, essas atividades são restritas às iniciativas individuais de docentes e alunos. Sendo assim, enaltece-se a existência de uma organização nacional mínima e sistemática para a IC, que como será discutido adiante, tem grande potencial para formar novos pesquisadores.

3.3 Os estudos sobre iniciação científica

Alguns autores argumentam que as pesquisas longitudinais sobre os impactos da IC na formação dos graduandos em geral são insuficientes e restritas a alguns cursos, fazendo com que a temática tenha pouco destaque no rol de trabalhos a respeito do ensino superior brasileiro. (MASSI; QUEIROZ, 2010, 2015). Não obstante, os estudos realizados apontam para “uma

experiência de sucesso na complementação da formação acadêmica e pessoal do universitário e no encaminhamento para a pesquisa e formação profissional” (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 8).

A quase totalidade dos trabalhos disponíveis estão no formato de artigos científicos, seguidos pelas dissertações e teses. A busca destes materiais para esta revisão de literatura se deu nas seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual de Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), Periódicos Capes e Teses Capes.

Na primeira delas, o descritor “iniciação científica” retornou oito resultados para periódicos técnico-científicos. Destes, dois referiam-se ao mesmo trabalho, um não versava sobre a IC como atividade de formação profissional, e apenas um referia-se à especificidade da Psicologia, porém sem discuti-la na formação do psicólogo. Das nove teses, nenhuma fazia esta discussão, assim como os dois livros.

Da busca automática que A BVS-Psi realiza na base SciElo, das 196 referências, apenas 38 tinha relação direta com a IC⁴⁶. Os outros trabalhos provavelmente se encontravam nesta categoria por se originarem de projetos de IC, mas com temáticas diversas. Voltados à IC na Psicologia, seis trabalhos, dentre os quais apenas um relacionava diretamente IC e a formação profissional.

A busca no portal Periódicos Capes com o descritor “iniciação científica” na associação com “formação em Psicologia” retorna cinco resultados, dentre os quais dois⁴⁷ em relação à formação. Quando inseridos “iniciação científica” e “formação do psicólogo”, outros três itens, nenhum relacionado à formação. Por último, associados “iniciação científica” e “ensino de Psicologia”, apenas um trabalho, que não aborda a formação.

Quanto às teses e dissertações, na pesquisa no Banco de Teses da Capes encontramos somente duas dissertações relacionando IC e a formação em Psicologia⁴⁸. Este pequeno número chama a atenção, especialmente levando-se em conta que muitos temas caros à Psicologia relacionam-se diretamente com a área de Saúde, que detém a maior parte dos trabalhos encontrados, em especial na Enfermagem.

Sobre a natureza dos trabalhos desenvolvidos nessa temática, Massi e Queiroz (2010) apontam que as contribuições destes dividem-se em três grandes segmentos: *avaliação da IC como atividade de formação dos universitários*; *avaliação do PIBIC com relação aos objetivos*

⁴⁶ A maior parte relacionados à formação dos profissionais de saúde, em especial na Enfermagem.

⁴⁷ GUARESCHI; WENDT; DHEIN, 2011; OLIVEIRA; YAMAMOTO, 2017. Este último, o único resultado da pesquisa na base anterior.

⁴⁸ BETTOI, 1995; OLIVEIRA, 2013.

almejados pelo programa; e caracterização de algumas particularidades do desenvolvimento da atividade de IC. Foi objetivo desta pesquisa trabalhar no âmbito do primeiro segmento mencionado.

O levantamento da literatura científica a respeito da IC no país mostra que, a grosso modo, grande parte das áreas de conhecimento se voltam para o estudo dessa ferramenta de ensino e formação profissional. Temos exemplos de trabalhos desde as chamadas “áreas duras” das ciências exatas, até a pesquisa em ciências sociais.

Em áreas como a Química e a Física, na qual a pesquisa ocorre grande parte das vezes em laboratórios específicos e necessita de suas existências, alguns autores (NEVES, 2001; QUEIROZ; ALMEIDA, 2004) mencionam uma chamada “pedagogia do laboratório”. Para Neves (2001), a IC realizada no contato dos estudantes com a manipulação de amostras, por exemplo, biológicas, proporciona um aprendizado além dos limites da leitura dos resultados de uma pesquisa ou formulação teórica. Neste sentido, para ela, a IC pode ser “entendida como uma pedagogia espontânea e estratégia educativa marcada pela sua eficiência” (NEVES, 2001, p. 94).

Baseadas nos estudos da sociologia da ciência, Queiroz e Almeida (2004) investigaram as atividades de alunas de Química que passaram por IC buscando compreender se vivenciar uma experiência de pesquisa é um relevante para a aprendizagem do aluno de graduação na área. A avaliação das autoras, na conclusão do estudo, é que a participação das alunas no que chamam de parte das “bancadas” proporciona uma melhor concretização das habilidades de produção de documentos, a parte “do escritório”. Assim, entendem que o “desenvolvimento dessa cadeia proporcionou às alunas de iniciação científica o conhecimento e a vivência da ‘cultura de laboratório’”, contribuindo para a “formação das concepções de ciência do aluno de graduação” (QUEIROZ; ALMEIDA, 2004, p. 53).

Na área de saúde, temos o exemplo da contribuição de Oliveira, Alves e Luz (2008) que pesquisaram a as impressões de alunos de Medicina de seis universidades, em quatro estados, acerca da presença da IC na graduação. Foi objetivo da pesquisa levantar a existência ou não de IC nas universidades em questão, assim como os motivos para a participação ou não nessas atividades. Foi pressuposto inicial dos autores que o envolvimento em atividades de pesquisa durante a formação médica é um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem.

Nos resultados, destacam que é “crescente o interesse dos alunos de graduação em participar de iniciação científica durante a graduação”, já que apenas 7% dos 413 participantes declararam não ter interesse (OLIVEIRA; ALVES; LUZ, 2008, p. 312). Das seis escolas, apenas duas possuíam programa de IC institucional, sendo que nestas havia maior participação

discente. Dentre as principais razões para não envolvimento com IC, os sujeitos de pesquisa destacaram a *falta de incentivo institucional*, a *carência de condições materiais*, *inexistência de pessoal motivado e qualificado*, até a *falta de interesse pessoal*. Ainda, 84% dos entrevistados opinaram ser a favor da obrigatoriedade da IC na formação médica como integrante do currículo. Muito embora os autores ressaltem que nenhuma medida isolada possa ser tomada como determinante para o sucesso ou fracasso de uma iniciativa como a IC, apontam que a possibilidade de inclusão dessa atividade como parte obrigatória do currículo “está em consonância com estudos internacionais”⁴⁹ (OLIVEIRA; ALVES; LUZ, 2008, p. 313).

Ainda na área de saúde, Erdmann et al. (2011) pesquisaram a IC a partir dos significados a ela atribuídos por orientadores da Enfermagem. Apontam que frente à tarefa de orientar, os docentes lidam com desafios não somente a ela relacionados, mas também no processo de seleção dos bolsistas. Afirmam que:

A iniciação científica é o primeiro passo para o desenvolvimento de competências em pesquisa e, deste modo, o estar selecionando o candidato à bolsa e deixa-lo que consiga produzir exige do orientador não só competência na busca do perfil requerido, mas como também, responsabilidade e acompanhamento devido para que o investimento alcance o retorno devido. (ERDMANN et al., 2011, p. 267).

A importância da IC como importante atividade formadora, contudo, parece ser consenso na avaliação de diversos autores⁵⁰. Villas Bôas (2003), por exemplo, apresenta um estudo com graduandos de Ciências Sociais na UFRJ, curso com alta taxa de evasão. Após avaliação do programa institucional de bolsas de IC, observou-se que não só a taxa era de apenas 2% entre os alunos bolsistas, como o acompanhamento longitudinal daqueles que permaneceram na graduação apontou uma significativa melhora em seus desempenhos acadêmicos.

Como exemplo de um dos raros trabalhos sobre a IC e suas relações com a Psicologia podemos citar o artigo de Pitta et. al (2000) que investigou os impactos da IC nos estilos cognitivos de estudantes de Psicologia. Após avaliarem oito participantes, concluíram que a IC acentua características pessoais dos referidos estilos e permitem suas flexibilizações, que, segundo elas, é um aspecto desejável.

No que diz respeito a dissertações e teses, destacamos a de Oliveira (2013), que analisou as contribuições do PIBIC para a formação dos psicólogos. A autora convidou bolsistas deste

⁴⁹ Discutiremos essa possibilidade na área da Psicologia no capítulo 5.

⁵⁰ BRIDI, 2004, 2010; CURY, 2004; GOMES, 1996; GUARESCHI; WENDT; DHEIN, 2011; MASSI, 2008; MEDEIROS, 2005; NEVES, 2001; NOGUEIRA, CANAAN, 2009; QUEIROZ; ALMEIDA, 2004; YAMAMOTO, 2006

programa, estudantes de Psicologia, em todo o território nacional por meio dos endereços de e-mail cadastrados no site do CNPq. Dos 622 bolsistas convidados houve resposta de 16,7%.

A análise dos resultados dos formulários por eles preenchidos aponta que a maioria dos bolsistas estuda em IES públicas no turno diurno – 69% e 73% dos respondentes, respectivamente. Oliveira comenta que este dado provavelmente reflete o maior número de bolsas PIBIC para essas instituições, que normalmente oferecem seus cursos neste turno, já que, citando Yamamoto, Falcão e Seixas (2011), afirma que 70% das matrículas nas IES públicas são no turno diurno, enquanto que nas particulares é de apenas 27%⁵¹.

Estes dados sugerem que, uma vez que a maior parte dos estudantes de Psicologia estão nas IES particulares, há pouca pesquisa desenvolvida nessas instituições. Seria inconsistente fazer uma afirmação definitiva a esse respeito, uma vez que há muitos estudantes participando voluntariamente de projetos de IC. Contudo, pensamos que o PIBIC oferece um bom panorama da pesquisa nesse segmento, já que, conforme destacamos anteriormente, é o maior programa institucional de bolsas do país.

Avançando nos dados apresentados por Oliveira (2013), temos que a média de idade dos bolsistas é de 23,64 anos. As mulheres são maioria (71,2%), embora a porcentagem de bolsistas seja menor do que a porcentagem das alunas de graduação em Psicologia (80,7%), o que indica que, proporcionalmente, os homens recebem mais bolsas do que as mulheres. Mais da metade já havia participado de IC como voluntário anteriormente (56,9%), e a maioria recebeu a bolsa após convite docente (57,7%).

Sobre a principal razão para ser bolsista, 70,2% indicaram interesse em geral na pesquisa ou pretendiam seguir carreira acadêmica; 22,1% interesse pelo tema; 6,7% financeiro e outras 1%. Para o tempo total de bolsa, os dados mostram que grande parte recebeu a bolsa por um ou dois anos (45,1% e 47,1%, respectivamente). Faziam parte de grupo de pesquisa 79,1% dos entrevistados.

Um dado que chamou a atenção da autora, com o qual concordamos, é que 65,4% dos participantes indicaram que o orientador era o responsável direto pelo acompanhamento do trabalho do bolsista. Outras respostas constaram de alunos de pós-graduação ou membros do grupo de pesquisa. Muito embora seja desejável a interação com outros participantes da pesquisa, o acompanhamento dos alunos não pode ser tarefa delegável por parte do orientador, o que inclusive desrespeita as resoluções normativas do PIBIC.

⁵¹ Na nossa visão, também contribui para a maior quantidade de bolsas para alunos do turno diurno o fato de que possivelmente os alunos do turno noturno necessitam trabalhar e não conseguem participar de projetos de IC, conforme discutido no item 3.2.1.

Sobre a frequência das orientações, 79,7% a recebem em até duas semanas, o que pode ser considerado bom para o estabelecimento de uma relação mais estreita entre orientador e bolsista. O recente estudo do CGEE (2017) indica que este é um aspecto determinante na sequência da carreira acadêmica dos bolsistas para programas *stricto sensu*.

Optamos por incluir vários dados oriundos da pesquisa de Oliveira (2013) pela iniciativa da autora de fazer um levantamento quantitativo referente aos bolsistas na especificidade da Psicologia. A reunião destas cifras é, até onde conseguimos encontrar, inédita. Uma vez que nos propomos a realizar uma investigação eminentemente qualitativa, a partir de um desenho metodológico diverso, apresentamos brevemente os achados da referida pesquisa como elementos importantes das análises que faremos adiante, em capítulo específico.

Explorar a IC também justifica-se na avaliação das possíveis relações entre graduação e pós-graduação. Yamamoto (2006) esclarece que este último âmbito do ensino superior é construção recente no país, datando da segunda metade do século XX. Enquanto a graduação é vista como o momento de uma formação básica e generalista, a pós-graduação constitui-se como o segmento de excelência em pesquisa científica. Pensar a IC como ferramenta educacional que faça uma ponte entre esses dois setores configura-se tarefa importante. (CURY, 2004).

Ademais, a IC é um dos aspectos analisados nas avaliações dos PPG em Psicologia realizadas pela CAPES. No *Quesito 2 – Corpo docente* temos a IC nomeadamente como atividade docente desejada, assim como a inserção dos professores na graduação. Em termos quantitativos, estas atividades compõem 10% do valor total do quesito⁵², que por sua vez é responsável por 15% da nota final atribuída ao programa. Pode-se ler no documento que este item:

Diz respeito à participação do corpo docente no ensino de graduação, com ênfase na oferta de disciplinas e orientação de alunos e bolsistas de Iniciação Científica. Essa inserção representa o impacto do Programa na qualificação dos cursos de graduação na IES, na formação de profissionais capacitados no plano da graduação e na repercussão sobre futuros ingressantes no Programa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 40).

Para além dos ganhos nas habilidades do fazer científico que os alunos de IC adquirem ao se engajarem nessa atividade, há possibilidade de alcances pedagógicos referentes à formação intelectual mais ampla. Bridi (2010) realizou pesquisa com estudantes e professores da Unicamp na qual constatou que mais da metade dos entrevistados considerou que a formação

⁵² Quando da existência de curso de graduação na mesma IES.

ampla e cultural foi contemplada pela atividade de IC, ultrapassando, assim, os aspectos básicos de formação técnica dos pesquisadores. Este apontamento é importante para que a IC não seja vista apenas com o objetivo de formar pesquisadores, mas como possibilidade de permitir o desenvolvimento de habilidades de criatividade, enfrentamento de problemas e produção de conhecimento na rotina dos psicólogos.

Em face dos ganhos para a formação dos estudantes proporcionados pela IC mencionados por outras pesquisas, revela-se pertinente que esta temática seja explorada na especificidade da Psicologia. Em um cenário contemporâneo de cortes de bolsas para atividades dessa natureza (ESCOBAR, 2016), verificar a validade da IC na formação acadêmica constitui-se essencial para a manutenção e fomento dessa ferramenta pedagógica.

O CNPq, ao longo dos quase trinta anos de existência do PIBIC, encomendou poucas avaliações externas, no formato de relatórios, para seu programa de bolsas de IC: os de Maruschi (1996), Aragón, Martins e Velloso (1999) e a realizada recentemente pelo CGEE⁵³ (2017). Parece-nos importante ressaltar, neste ponto, a paradoxal falta de incentivo por parte das agências para que os próprios bolsistas realizem pesquisas desta natureza.

Percebe-se que do total de estudos apenas um deles é de caráter essencialmente qualitativo. Mesmo o último relatório apresenta um viés um tanto quantitativista, presente nos propósitos de um dos trabalhos incluídos no relatório que buscou “**mensurar** os efeitos do programa na formação pós-graduada e inserção no mercado de trabalho” (CGEE, 2017, p. 7, grifo nosso).

Sendo assim, pensamos que realizar entrevistas com pessoas diretamente envolvidas com a IC seria uma ferramenta interessante para buscar a produção de material empírico qualitativo. Esta e outras estratégias metodológicas estão descritas na seção seguinte.

⁵³ O estudo só encontra-se disponível na versão denominada “Resumo Executivo”, apesar de nossa solicitação para acesso à sua versão completa.

4 METODOLOGIA

No esteio da necessidade de metodologias científicas que contemplassem os aspectos em certa medida negligenciados pelo positivismo, surgem as abordagens compreensivas. Laperrière (2010) sustenta que os pesquisadores qualitativos buscaram revalorizar os papéis da intencionalidade, dos valores e dos processos de interpretação na ação humana. Minayo (2001), aclara que “o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*” (p. 15), e as relações dos processos e dos fenômenos por ela estudados “não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (p. 21-22).

Já o pensamento fenomenológico, com Edmund Husserl como seu precursor, apresenta uma radicalização das condições de possibilidade do conhecimento. Ao fazer uma crítica a Descartes por haver retornado muito rapidamente do *cogito* para o mundo, confiando em demasia nos dados da experiência, e a Kant, pela compreensão de uma natureza “em si” que não faria parte da experiência humana imediata, Husserl volta-se para o que entende ser o único objeto desta experiência: os *fenômenos*. (FIGUEIREDO, 2012).

Husserl entendia a fenomenologia como ciência dos fenômenos, e que estes seriam tudo aquilo que se apresentasse à consciência, em todas as significações possíveis. Nesta perspectiva, consciência não é compreendida como um aparato lógico-racional mantenedor e organizador de aspectos vividos, que pudesse tomar para si um mundo exterior a ela, mas como um *ato*, uma *intenção*. A intencionalidade da consciência, portanto, é o que a dirige para os fenômenos, e as essências destes são suas próprias aparências. Sendo assim, não há algo que defina ou caracterize por completo um dado fenômeno, pois somente é possível *descrevê-lo* conforme se apresenta. (GOTO, 2008).

A respeito da descrição dos fenômenos, Merleau-Ponty (2011, p. 3) afirma textualmente que “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar”. Com isso não nega a capacidade analítica dos sujeitos, mas busca devolver-lhes a voz, pois todos somos detentores de uma possibilidade única de sermos afetados e de descrevermos tal afetação. Neste sentido, sua crítica à ciência reside na pretensa criação de universais. Para ele,

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele. [...] minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu

ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar. [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho. (p. 3-4).

A fenomenologia, deste modo, permitiu um questionamento do próprio conceito de *verdade*. Embora Husserl tenha elaborado de maneira mais sistemática esse questionamento, a ideia de *verdades* é algo encontrado anteriormente na obra de filósofos existencialistas como Nietzsche e Kierkegaard. A compreensão deste último de verdade está diretamente relacionada à natureza da relação travada, e não a uma apreensão modelada por conceito, ampliando as possibilidades e percepções de um dado fenômeno. Tal ampliação ocorre pela aceitação de infinitos significados para as situações vivenciais, na medida em que todos estes são igualmente *verdadeiros*.

4.1 Participantes

4.1.1 Técnica de amostragem

A escolha dos participantes desta pesquisa foi realizada a partir da metodologia *Snowball* (Bola de Neve), classificada como uma técnica de amostragem não-probabilística. Goodman (2011) comenta que esta técnica foi introduzida por Coleman (1958) e Goodman (1961) como acesso a participantes por meio das “relações sociométricas” dos indivíduos de um determinado grupo (GOODMAN, 2011, p. 348). Isto engendra a criação de dois grupos: um de indivíduos e outro das relações entre os indivíduos, marcando este tipo de amostragem pelo conhecimento mútuo entre alguns participantes.

Conforme explica Heckathorn (2011, p. 356),

Estes sujeitos iniciais servem como as “sementes”, pelas quais os sujeitos da onda 1 são recrutados; os sujeitos da onda 1, por sua vez recrutam sujeitos da onda 2; e a amostra subsequentemente se expande onda a onda como uma bola de neve crescente em tamanho conforme rola morro abaixo. (tradução nossa)⁵⁴

⁵⁴ These initial subjects serve as “seeds,” through which wave 1 subjects are recruited; wave 1 subjects in turn recruit wave 2 subjects; and the sample subsequently expands wave by wave like a snowball growing in size as it rolls down a hill.

Esta característica foi de particular interesse em nossa pesquisa uma vez que a indicação de ex-bolsistas por docentes – que na maioria foram seus alunos de IC – permite uma maior compreensão do perfil de estudantes com os atributos mais representativos de um ex-aluno em IC. Dito de outra forma, ao termos a possibilidade de entrevistar um bolsista indicado por seu orientador, garante-se minimamente que aquele aluno foi identificado como alguém que reúne traços marcantes da experiência em IC.

Nesta técnica, a amostragem do grupo inicial, composta pelos indivíduos que são posteriormente denominados *sementes*, é não-probabilística. Isto implica que a constituição deste primeiro grupo não é direcionada, mas sim realizada a partir de uma amostra geral. No caso desta pesquisa, os docentes foram convidados a partir de critérios de seleção pré-estabelecidos que objetivavam maior acurácia no alcance dos objetivos do trabalho, contudo não foram escolhidos *a priori* por qualquer direcionamento (ou viés) do pesquisador, mas sim a partir da amostra de *todos* os docentes das duas universidades.

Ressaltamos estes aspectos para caracterizar a técnica de amostragem por nós utilizada como mais próxima àquela idealizada originalmente, haja visto que a *Snowball sampling* – assim como sua variante *Respondent-driven sampling* – vem sendo utilizada como meio de estudar populações de difícil acesso (COHEN; ARIELI, 2011). No entanto, Goodman (2011) alerta que nestes casos a constituição do primeiro grupo, o das sementes, é formado de maneira direta a partir do acesso direcionado aos poucos participantes aos quais é possível um acesso inicial e, em sua ótica, descaracterizando a técnica *Snowball*.

No caso desta pesquisa, muito embora o acesso ao segundo grupo de participantes não fosse difícil, optamos por esta técnica, conforme ressaltamos anteriormente, pela possibilidade de constituição de um grupo mais próximo àquilo que os docentes tinham como referência típica de um aluno que passou por IC. Também por acreditarmos que os docentes poderiam indicar com maior acurácia participantes que atendessem os critérios de seleção por nós estabelecidos, tendo em vista o grande número de mestres e doutores oriundos dos programas a cada semestre.

Foram realizados contatos iniciais via e-mail com os possíveis participantes, até que o número pretendido por esta pesquisa houvesse sido atingido. Nestas comunicações, foram informados sobre o conteúdo a ser discutido e puderam ter acesso prévio ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa foram informados, nos encontros, que o conteúdo das entrevistas teria finalidade exclusiva para pesquisa acadêmica, e que suas identidades estariam preservadas. Houve solicitação prévia para que as entrevistas fossem gravadas em áudio, e foi esclarecido que teriam acesso ao conteúdo transcrito das mesmas, se

assim desejassem. Tais informações estiveram expressas, por escrito, no TCLE que os participantes assinaram e enviaram por meio eletrônico antes do início das entrevistas.

4.1.2 *Docentes*

Participaram desta pesquisa docentes dos programas de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). O critério de seleção destes participantes constou da necessidade de que fossem ou já tivessem sido orientadores de IC e estivessem ativos como professores da pós-graduação. A opção por entrevistar professores alocados na pós-graduação justifica-se por um dos objetivos específicos do projeto, qual seja o de *conhecer as impressões dos participantes acerca dos impactos da IC na entrada e condução dos alunos em programas stricto sensu*.

A preferência por uma universidade pública e outra privada foi em decorrência das diferenças apontadas pela literatura científica no que diz respeito à maior pujança das pesquisas nas primeiras e ao maior número de bolsas de IC ofertadas a essas IES por programas institucionais como o PIBIC. Não obstante, a escolha pela PUC Minas traz a especificidade de uma universidade confessional com larga tradição em pesquisa científica em diversas áreas de conhecimento, o que contribui para diminuir as mencionadas disparidades entre IES públicas e privadas. Com o mesmo objetivo, analisamos instituições da mesma cidade e que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*.⁵⁵

A seleção inicial deste grupo se deu por meio do acesso às relações dos docentes de cada programa presentes nas respectivas páginas da internet⁵⁶. O critério para classificar os primeiros a serem convidados foi o maior tempo de docência nos programas de cada universidade e já orientassem no doutorado, informações obtidas após análise dos Currículos Lattes de todos os docentes.⁵⁷

Após a elaboração da ordem dos convites a serem enviados, estes foram realizados via e-mail. Quando da recusa ou ausência de resposta após duas tentativas, partiu-se para outros convites, respeitando a ordem pré-estabelecida. O conjunto final deste grupo foi composto por

⁵⁵ Fazemos este apontamento objetivando marcar a possibilidade de que sejam realizados outros estudos que reúnam a análise da IC em universidades, centros acadêmicos e faculdades isoladas.

⁵⁶ Docentes da UFMG Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/index.php/programa-info/corpo-docente>>; Docentes da PUC Minas Disponível em: <<http://portal.pucminas.br/pos/psicologia/index-link.php?arquivo=docente&pagina=4060>>.

⁵⁷ No caso específico da UFMG, que conta com três linhas de pesquisa (Psicologia do Desenvolvimento, Psicanálise e Psicologia Social), optou-se por convidar, alternadamente, um docente de cada linha.

dois docentes da UFMG e um da PUC Minas, todos doutores. Estes, de acordo com a metodologia de amostragem descrita anteriormente, constituíram-se as “sementes”, pois foram escolhidos de forma direta e os responsáveis pela indicação de participantes do segundo grupo, o dos discentes.

4.1.3 *Discentes*

Conforme descrito, os candidatos iniciais a participantes deste grupo foram indicados pelos docentes entrevistados. Em média, cada docente indicou dois ex-discentes de IC que partiram para mestrado ou doutorado. Um critério de seleção deste grupo constou da necessidade de que a data de obtenção de um destes graus houvesse sido há no máximo dois anos em relação às datas das entrevistas. Esta condição buscou garantir que houvesse uma menor distância cronológica entre a experiência de IC e a correlação desta com a trajetória dos alunos nos cursos *stricto sensu*. Antes do envio dos convites, foi avaliado o Currículo Lattes dos indicados para garantir este critério.

Assim como no grupo anterior, foram enviados convites via e-mail. O número de participantes aptos indicados pelo primeiro grupo constou de apenas três alunos. Sendo assim, pediu-se indicações de outros candidatos também aos três primeiros participantes deste grupo. Em relação à técnica original da *Snowball sampling*, pode-se dizer que as “sementes” não ficaram, portanto, restritas ao primeiro grupo. Foi nossa avaliação que este procedimento não modificou significativamente a amostragem, nem alterou os possíveis vieses inerentes a esta técnica.

O número final de participantes deste grupo totalizou seis ex-bolsistas, sendo quatro da UFMG e dois da PUC Minas. Todos eles receberam algum tipo de auxílio, embora nem todos soubessem precisar qual a modalidade da qual foram beneficiários. Doravante as palavras *alunos*,

, *discentes*, *bolsistas* ou *ex-bolsistas* dizem respeito a qualquer dos sujeitos deste grupo. Embora tenhamos incluído a possibilidade de participação de doutores, todos os entrevistados haviam concluído apenas mestrado e receberam bolsas quando da realização da IC.

4.1.4 Identificação dos sujeitos

O total de participantes deste estudo foi de três docentes e seis ex-alunos de IC. Foram identificados como “D” e “A”, respectivamente, seguidos do número correspondente à ordem em que foram entrevistados em seus grupos. Suas características seguem nas tabelas abaixo:

Quadro 1 – Docentes participantes

Docente	Universidade	Sexo
D1	UFMG	Feminino
D2	PUC Minas	Feminino
D3	UFMG	Feminino

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 – Ex-alunos participantes

Aluno	Universidade	Sexo
A1	UFMG	Feminino
A2	UFMG	Feminino
A3	PUC Minas	Feminino
A4	PUC Minas	Feminino
A5	UFMG	Feminino
A6	UFMG	Masculino

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que do total de nove participantes, oito eram mulheres. A grande proporção do sexo feminino reflete a prevalência deste na área da Psicologia e foi obtida de forma espontânea, uma vez que não houve qualquer tipo de seleção desta natureza.

4.2 Produção do material empírico

As entrevistas foram realizadas por meio eletrônico via Skype com todos os participantes. Deakin e Wakefield (2014) comentam que a entrevista face-a-face é cada vez mais dificultada por questões financeiras e logísticas. Muito embora tal modalidade seja ainda considerada “padrão ouro” para pesquisas qualitativas, o crescimento da utilização de meios eletrônicos tem se mostrado consistente e aceito por pesquisadores experientes. Para esta

pesquisa, optamos por esta modalidade em razão de uma melhor conveniência e flexibilidade de dias e horários para realização das mesmas, tanto para o pesquisador quanto para os entrevistados.

Holanda (2006) comenta que a investigação qualitativa de inspiração fenomenológica se define epistemologicamente. Significa dizer que tais investigações não são guiadas nem tampouco definidas por instrumentos, e estas se constituem ferramentas de acesso aos fenômenos a serem pesquisados.

Para produção do material empírico foram realizadas entrevistas semiestruturadas (apêndices A e B). Tais entrevistas aconteceram na perspectiva *fenomenológica-hermenêutica* proposta por Van Manen (1990), objetivando acessar as experiências vividas pelos sujeitos de pesquisa em face do fenômeno iniciação científica. O autor explica que a entrevista nesta perspectiva atende primordialmente duas funções:

(1) ela pode ser usada como meio para explorar e reunir material narrativo experiencial que pode servir como fonte para desenvolver uma compreensão mais rica e profunda de um fenômeno humano, e (2) a entrevista pode ser usada como veículo para desenvolver uma relação conversacional com um parceiro (entrevistado) sobre o significado de uma experiência. (p. 66, tradução nossa).⁵⁸

O entrevistador deverá propor ao entrevistado que evite explicações causais para as descrições das situações vividas, ou generalizações. Assim, poderá levá-lo ao chamado “estado pré-reflexivo”. A finalidade da entrevista semiestruturada foi proporcionar maior liberdade para que o entrevistado desenvolvesse suas considerações sobre o tema, ao mesmo tempo em que permitiu ao pesquisador cobrir todos os aspectos a serem questionados a fim de respeitar os objetivos da pesquisa.

Para a realização das entrevistas utilizamos roteiros de entrevistas distintos para os alunos e docentes. Aos primeiros, a pergunta disparadora foi a seguinte: *Gostaria que me falasse sobre sua experiência como ex-aluno de iniciação científica e os impactos desta na sua formação como pesquisador/profissional*. Aos docentes a pergunta foi: *Gostaria que me falasse sobre sua experiência como orientador de iniciação científica e sua avaliação dos impactos desta na formação do psicólogo como pesquisador e profissional*. Quando não abordavam espontaneamente alguns dos temas relacionados aos objetivos da pesquisa, foram realizadas

⁵⁸ (1) it may be used as a means for exploring and gathering experiential narrative material that may serve as resource for developing a richer and deeper understanding of human phenomenon, and (2) the interview may be used as a vehicle to develop conversational relation with a partner (interviewee) about the meaning of an experience.

perguntas subsequentes (Apêndices A e B). As entrevistas foram realizadas entre Julho de 2016 e Maio de 2017.

Quanto aos documentos que foram analisados, estiveram presentes aqueles que regulamentam os programas de iniciação científica do CNPq. Também foram objeto de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. Ademais, outros documentos foram incluídos, como leis e pareceres citados ao longo deste trabalho, de acordo com que Spink et al. (2014) denominam “campo-tema”.

4.3 Procedimento de análise do material empírico

Merleau-Ponty (2011), comenta que “a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico” (p. 2). Muito embora tenhamos escolhido a proposta de Van Manen (1990) para o formato e condução das entrevistas, a análise do material empírico se deu por meio do método proposto por Giorgi (1985). Em publicação recente, Van Manen (2014) faz críticas a Giorgi, pois entende que seu método visa uma pretensa rigidez científica oriunda das ciências naturais. Ainda, por basear-se fundamentalmente nas formulações husserianas⁵⁹ da fenomenologia, Van Manen discorda de Giorgi pela crença deste último de que a pesquisa fenomenológica deve restringir-se à descrição dos fenômenos, e não interpretá-los – fato que evidenciaria sua adesão a Husserl.

Nossa opção por reunir propostas de autores divergentes reside no entendimento de que há espaço para “avançar” até a interpretação dos fenômenos, desde que tais interpretações limitem-se a indicar *possibilidades* de compreensão dos mesmos, e não o estabelecimento de verdades. Assim, concordamos com Van Manen na proposta de uma fenomenologia que se aproxima da hermenêutica, apesar de entendermos que sua proposta metodológica carece de solidez processual, que julgamos estar presente no método de Giorgi. Muito embora simpatizemos com Van Manen no que tange uma certa dureza nas proposições de Giorgi, acreditamos ser possível fazer uma conexão entre ambos.

A proposta por nós idealizada visa, portanto, superar os muitos impasses acerca da possibilidade da utilização da fenomenologia de Husserl como método de pesquisa em Psicologia, como aqueles levantados por Feijoo e Goto (2016). Conforme comentam os autores, os esforços no sentido de estabelecer princípios básicos para a pesquisa nesta perspectiva ainda “não foram bem compreendidos ou são implantados de forma diferente, apesar de todos os

⁵⁹ Relativas a Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão.

sérios esforços” (FEIJOO; GOTO, 2016, p. 8). A alternativa encontrada foi aproximar as possibilidades de análise às compreensões de uma fenomenologia hermenêutica.

Elucidados estes aspectos, seguimos com a explicitação do método de Giorgi (1985), resumido por ele nos seguinte quatro passos:

(1) Lê-se toda a descrição, a fim de obter uma noção geral de toda a declaração. (2) Uma vez que o sentido do todo foi apreendido, o pesquisador volta ao início e lê todo o texto mais uma vez com o objetivo específico de discriminar "unidades de sentido" a partir de uma perspectiva psicológica e com um foco no fenômeno pesquisado. (3) Uma vez que as "unidades de sentido" tenham sido delineadas, o pesquisador, então, passa por todas as unidades de sentido e expressa o *insight* psicológico nelas contidas de forma mais direta. Isto é especialmente válido para as "unidades de sentido" mais reveladoras do fenômeno em questão. (4) Por fim, o pesquisador sintetiza todas as unidades de sentido transformadas em uma declaração/frase consistente sobre a experiência do sujeito. (p. 10, tradução nossa)⁶⁰

No caso desta pesquisa, partiu-se de uma leitura da transcrição das entrevistas a fim de que o significado geral fosse compreendido. Em seguida, dividimos o texto em unidades de sentido para facilitar o entendimento. O autor ressalta que tal divisão deve acontecer a partir do que chamou de “critérios psicológicos”, ou seja, fazendo uma leitura com intuito de aproximar certas expressões do texto analisado a uma linguagem mais teórica/técnica de acordo com o que se está pesquisando. Esta perspectiva admite, portanto, que o pesquisador é um polo ativo na compreensão do discurso, e não se preocupa em manter supostos critérios de neutralidade para a análise científica, inclusive aceitando a existência de outras compreensões caso o mesmo discurso estivesse sendo escrutinado por outra pessoa.

É importante ressaltar que Giorgi chama atenção para o fato de que as unidades de sentido são constituintes do discurso, e não elementos. Elementos poderiam ser separados do contexto e adquirir significados universais em diferentes situações, enquanto que considerar tais unidades de sentido como constituintes as colocam *sempre* contextualizadas.

O terceiro passo assemelha-se em grande parte com o anterior no que se refere à leitura do texto buscando encontrar unidades de sentido que se dirijam ao objeto de pesquisa, mas acrescentando o que o autor chama de “variação imaginativa”. Este movimento se relaciona a certo caráter de clareamento do discurso e ao mesmo tempo de aprofundamento nas entrelinhas,

⁶⁰ (1) One reads the entire description in order to get a general sense of the whole statement. (2) Once the sense of the whole has been grasped, the researcher goes back to the beginning and reads through the text once more with the specific aim of discriminating “meaning units” from within a psychological perspective and with a focus on the phenomenon being researched. (3) Once “meaning units” have been delineated, the researcher then goes through all of the meaning units and expresses the psychological insight contained in them more directly. This is especially true of the “meaning units” most revelatory of the phenomenon under consideration. (4) Finally, the researcher synthesizes all of the transformed meaning units into a consistent statement regarding the subject's experience.

com o objetivo de, por exemplo, pensar que as vivências específicas descritas pelos sujeitos possam ser comuns a outros indivíduos. Este momento de reflexão sobre as unidades de sentido é também a oportunidade de relacionar os conteúdos analisados com a abordagem teórica de referência do pesquisador e a revisão de literatura realizada sobre o tema.

Finalizando o método proposto, sugere que as unidades de sentido sejam reunidas em uma espécie de pequeno depoimento/declaração produzida pelo pesquisador com vistas a sintetizar os conteúdos oferecidos pelos participantes.

Com relação aos documentos analisados, Cellard (2010) informa que o exame do contexto social global é essencial como ferramenta de análise destes materiais. Significa dizer que devem ser consideradas suas finalidades, de que forma e por quem foram elaborados, perpassando a conjuntura política, econômica, social e cultural à época de suas produções. Para fornecer uma interpretação coerente, o autor comenta que o pesquisador, no procedimento de análise, deve ter sempre em vista o questionamento inicial. No caso desta pesquisa, o norte foi a compreensão dos aspectos legais a respeito da iniciação científica no PIBIC.

Ainda citando Cellard (2010), deve-se ressaltar que o procedimento de análise deve ser realizado “em um estado de espírito orientado pela indução”. Este aspecto se alinha às propostas de análise das entrevistas por uma via fenomenológica-hermenêutica, uma vez que considera o pesquisador como participante do processo de análise, trazendo consigo *uma possibilidade* de interpretação e de crítica, não pressupondo uma neutralidade.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em um primeiro momento achamos que seria pertinente analisar as transcrições das entrevistas das docentes e discentes separadamente, criando para cada grupo unidades de sentido próprias. No entanto, com o avançar das análises, percebemos muita proximidade nos conteúdos de todas as entrevistas, obviamente com as esperadas distinções dos olhares sobre o tema quando da posição de professor ou de aluno.

Como o objetivo principal desta pesquisa foi *investigar a contribuição da iniciação científica na formação de psicólogos*, optamos por centralizar a construção das unidades de sentido nas contribuições identificadas pelos participantes dos dois grupos. Sendo assim, prosseguiremos com uma análise conjunta de todas as entrevistas, fazendo as discriminações entre docentes e discentes quando necessário, destacando os possíveis pontos de divergência nas análises dos grupos.

Destacamos de antemão que não foram identificadas diferenças significativas entre os participantes por suas experiências com a IC se referirem à UFMG ou à PUC Minas. Todas as docentes abordaram rapidamente a questão da maior oferta de bolsas nas universidades públicas, e conseqüentemente um volume maior de pesquisas realizadas por estas instituições. As alunas bolsistas da PUC Minas fizeram a mesma análise, mas não chegaram a se queixar de uma possível falta de oportunidade de participar de IC, opinando que embora a quantidade de bolsas seja pequena, há a possibilidade de ingressar em projetos de forma voluntária.

Para as unidades de sentido construídas, apresentaremos alguns trechos das entrevistas, a fim de melhor exemplificar os conteúdos nelas encontrados e que nos pareceram mais significativos. Apesar de expostas em seções separadas, a fim de identificar o tema em destaque, obviamente há pontos de interseção entre elas já que todas tratam da questão da pesquisa na formação do psicólogo. Procuramos fazer as correlações de seus conteúdos com a revisão de literatura apresentada nos capítulos anteriores, assim como fizemos apontamentos próprios no sentido de contribuir com a discussão das possibilidades e alcances da IC.

As unidades de sentido construídas foram: *IC na formação científica do pesquisador; IC e o desenvolvimento do senso crítico e analítico; A relação entre orientador-orientando; Articulação entre graduação e pós-graduação por meio da IC; Interesse prévio pela pesquisa por parte dos estudantes, A bolsa na IC e Efeitos da IC na trajetória posterior*. Passemos a elas.

5.1 IC na formação científica do pesquisador

O objetivo precípua da IC é a formação em ciência. A RN 017/2006 estabelece como finalidade do PIBIC o “desenvolvimento do *pensamento científico* e *iniciação à pesquisa* de estudantes de graduação do ensino superior”, e um dos seus objetivos gerais é a “formação de recursos humanos *para a pesquisa*” (CNPQ, 2006, destaque nosso).

Queiroz e Almeida (2004, p. 53), em investigação com alunas de Química, relatam que a experiência de IC permitiu a formação das “concepções de ciência” a partir de “condições invejáveis” que a vivência da “cultura de laboratório” lhes proporcionou. Para elas:

(...) a oportunidade de produzir o conhecimento científico, ou pelo menos ajudar de alguma forma seu processo de produção, via de regra apresenta-se ao estudante como uma oportunidade de participar de uma saga, a saga de produção científica, fortemente influenciada por suas atitudes, e que conduz ao erro, ao conflito, ao transtorno e também à alegria de encontrar algo tão ansiosamente procurado. (...) faz-se necessário mencionar, quando se fala das vantagens que a aculturação das alunas “à vida de laboratório” acarretou para suas formações, o grande progresso no entendimento e no uso da linguagem científica por elas. Sendo o laboratório de pesquisa um local de inscrição literária, onde os textos são constantemente produzidos e onde é diária a convivência com cópias de artigos publicados em revistas e com *preprints*, tal constatação não é surpreendente. (QUEIROZ; ALMEIDA, 2004, p. 53).

O comentário das autoras encontra ressonância no relato das docentes por nós entrevistadas. Ao serem perguntadas a respeito dos principais ganhos que os orientandos haviam conseguido a partir da IC, todas as professoras mencionaram em primeiro lugar a formação em ciência. Duas delas (D2 e D3) enfatizaram que suas avaliações eram de que a experiência em IC implicou “diretamente” na formação dos alunos como pesquisadores. A fim de ressaltar a correlação por eles apontada e ilustrando este posicionamento temos:

O principal ganho é com certeza a formação como pesquisador, no que diz respeito à ciência propriamente dita, né? Eu acho que por todo o tempo que eles passam nos laboratórios, em campo – quando vão pro campo –, mesmo em casa quando trabalham nos relatórios e outros elementos das pesquisas, eles desenvolvem uma noção do fazer científico que de forma alguma teriam em outro lugar. É claro que a gente [na graduação em Psicologia] tem as disciplinas relacionadas à pesquisa, mas até então é tudo teoria. Eu acho que somente com uma oportunidade como essas de iniciação científica é que eles podem colocar a mão na massa e aprender com o dia a dia da pesquisa. (...) Vamos dizer que essa experiência deles, nesse sentido, abre outras possibilidades que no curso, digamos, “normal” da graduação, eles não teriam. (D3).

Outro termo por elas utilizado (D1 e D2) para esses ganhos foi “sólido”, indicando que muito embora os alunos sejam expostos a situações de pesquisa na graduação – por meio de disciplinas relacionadas à pesquisa e pela produção do trabalho de conclusão de curso – há uma diferença essencial quando da prática em IC. Foi neste sentido que relacionaram as experiências

de seus alunos de IC a situações mais concretas da vida com os procedimentos científicos, caracterizando-as como “sólidas”.

O artigo 3º das DCN define que o “curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, **para a pesquisa** e para o ensino de Psicologia” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 19 grifo nosso). O referido documento estabelece, de forma generalista, que uma das possibilidades de concretização desta proposta está na no envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso. Contudo, na análise dos participantes, a pesquisa só ocorre na graduação via IC.

Comentando os desafios na formação dos psicólogos, ainda na década de noventa, Duran (1994) expõe que docentes por ele entrevistados avaliaram que a pesquisa tem caráter fundamental na graduação. Os sujeitos daquela pesquisa apontaram, ainda, a nítida cisão entre pesquisa (teoria) e prática nos cursos. Esta mesma análise foi feita pelos docentes por nós entrevistados, constituindo-se motivo de preocupação para eles. Julgam que, mesmo em cursos de viés nitidamente voltado para a pesquisa – como o da UFMG –, há a compreensão por parte dos alunos e docentes de que teoria e prática constituem momentos distintos. Sobre isto, temos a seguinte fala de um aluno:

Pra falar a verdade, eu acho que só fui mesmo entender o que era uma pesquisa científica quando eu fui convidado pela [docente] pra participar da pesquisa dela. Era como se fosse um ramo de uma pesquisa maior, então foi só eu chegar e tudo já estava meio esquematizado. Só tive o trabalho de me adaptar. Mas toda aquela situação que, vamos dizer, já estava “montada” me fez perceber o que realmente era fazer pesquisa. Eu tinha na minha cabeça que o cientista era aquele do laboratório que fica fazendo experimentos, sabe? E por incrível que pareça eu só entendi que tinha outros jeitos de fazer pesquisa quando eu tive contato com isso que estou te contando. Assim, não outros “jeitos”, mas que o cientista não era aquele sujeito de jaleco mexendo com algumas substâncias. Bem naquela visão mais de senso comum, entende? (A6).

O desenvolvimento como cientistas também esteve presente de forma central na opinião de outras alunas. Quantitativamente temos que dos seis entrevistados deste grupo, quatro fizeram abertamente esta análise, enquanto outros dois apenas citaram rapidamente. No entanto, houve unanimidade dos alunos em apontar o desenvolvimento do senso crítico e analítico como resultado da participação em pesquisa, a partir da qual formamos unidade de sentido específica que será apresentada mais adiante.

Esta primeira unidade de sentido foi organizada para que tivéssemos clareza daquilo que os alunos e orientadores entrevistados imaginam como os principais ganhos para a formação em Psicologia advindos da participação em IC. Como dissemos na abertura deste capítulo,

nossa ideia inicial era de que as análises dos grupos fossem realizadas separadamente, e foi a prevalência de uma resposta próxima de sete dos nove participantes (três docentes e quatro discentes) que nos inspirou uma análise conjunta para o restante do material.

A referência à quantidade e/ou proporção de respostas por participantes – nesta e em outras unidades de sentido – não tem por meta fazer qualquer projeção de padrões para uma população maior por dois motivos: o primeiro decorre do pequeno número de sujeitos de pesquisa, que inviabiliza qualquer generalização; segundo porque se trata de pesquisa qualitativa na perspectiva fenomenológica, ou seja, se além ao fenômeno IC para *estes* participantes em específico. Sendo assim, trata-se de refletir a análise que os sujeitos fizeram das *suas* vivências, e portanto são pertinentes às realidades específicas que tiveram como bolsistas ou orientadores.

Não obstante, para que fossem construídas as unidades, buscamos análises que fossem mais próximas entre si. Os ganhos na formação como pesquisadores foram apontados por todos os orientadores como a principal contribuição da IC na formação de seus alunos, ainda que esta seja uma análise previsível tendo em conta que é a meta não somente do PIBIC, mas provavelmente de qualquer programa com vistas a iniciar alunos na pesquisa científica. Apesar disso, ambos grupos indicaram outros ganhos, que serão discutidos adiante.

5.2 IC e o desenvolvimento do senso crítico e analítico

Com respeito à *formação ampla do universitário*, o trabalho de Bridi (2010) mostrou que, nas áreas por ela estudadas⁶¹, professores e alunos consideraram que este aspecto foi um benefício direto da IC, respectivamente por 76% e 74% da amostra. Muito embora cerca de 60% dos participantes de seu estudo tivessem elegido a formação técnica do pesquisador – conforme discutida na unidade anterior – como a maior contribuição da IC, e que esta seja o foco de aproximadamente metade deles, 46% dos professores afirmaram buscar contemplar, também, uma orientação formativa, que “privilegia o direcionamento de conhecimentos gerais, desenvolve a capacidade argumentativa, o raciocínio crítico, um comportamento ético e o desenvolvimento da autonomia do estudante”. (BRIDI, 2010, p. 359).

Construímos esta segunda unidade de sentido a partir do relato do desenvolvimento de habilidades de crítica e de análise advindas da participação em projetos de pesquisa. Todos os alunos entrevistados, embora de maneiras diferentes, mencionaram que se tornaram mais

⁶¹ Artes; Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra.

críticos em relação às informações que recebiam, aos conteúdos trabalhados em sala de aula, na formulação de perguntas e questionamentos aos professores e colegas. Também passaram a questionar seus professores ou a si mesmos a respeito das técnicas e abordagens das quais receberam treinamento ainda na universidade ou após, em suas atuações profissionais. Aqueles que se encontravam empregados ressaltaram que a construção destas capacidades reverberam em suas atuações profissionais. Afirmou uma aluna que:

Se fosse pra escolher *uma* coisa mais significativa sobre a minha iniciação científica eu diria que foi o tanto que eu aprendi no sentido, assim, de passar a questionar mais as coisas. Eu tenho comigo que, tudo bem, eu aprendi sobre o tema, o objeto da pesquisa que era [citou o assunto], mas no geral eu acho que tive um ganho mais relacionado a essa parte de pensar o todo, as coisas que estão além. Fazer um questionamento de como funciona, qual o sentido de se fazer isso ou aquilo. E são coisas como essa que eu acabo usando até no meu trabalho, porque isso é pra vida, né? (A3).

A opinião de que a participação em projetos de IC permite desenvolver habilidades de crítica e de análise também foi mencionada pelas docentes. Para uma delas, e ilustrando esta posição, há contribuição diferenciada dos alunos de graduação pelo exame das questões de pesquisa por diferentes ângulos, fazendo a seguinte análise:

Eu imagino que uma das coisas mais perceptíveis nos alunos de iniciação científica é como eles conseguem desenvolver um certo senso crítico sobre as coisas, meio que aprendem a fazer a pergunta, formular uma questão de pesquisa. É engraçado até que, no começo, como eles chegam assim meio “crus”, fazem umas perguntas pra gente que, com o olhar de um pesquisador mais experiente a gente nem conseguiria fazer porque não faz muito sentido. (...) Então eu acho isso uma contribuição enorme da parte deles porque a gente, com um certo tempo na pesquisa, cria meio que um ranço, um olhar enviesado. (...) eu gosto muito de ter alunos em iniciação científica porque eles trazem um olhar diferente pra aquilo que a gente está pesquisando. (D1).

Avaliação similar foi feita por Damasceno (1999) em sondagem com bolsistas do PIBIC que buscou compreender a formação de novos pesquisadores a partir da construção coletiva advinda da relação teoria-prática posta em prática na IC. Os estudantes entrevistados pela autora ressaltaram “a compreensão da pesquisa como uma construção coletiva da equipe, onde se aprende a compartilhar e a ter compromisso com a realidade social”, além das “mudanças operadas na visão de mundo (...) sobretudo por tratar-se de atividade que problematiza a realidade, que relaciona fatos e debruça-se sobre a interpretação destes, que busca a articulação entre empiria e teoria”. (DAMASCENO, 1999, p. 49-50). Outra docente por nós entrevistada (D3) enfatizou que a pesquisa científica permite aos alunos se perceberem “autores de novas teorias, novos olhares, (...) atuando na construção do conhecimento”.

Tendo em mente as DCN para a formação de psicólogos, pensamos que as habilidades para ela previstas podem ser trabalhadas por meio da IC. Estas têm sido objeto de estudo na

formação em Psicologia por pesquisadores como Beato e Ferreira Neto (2016, p. 530-531) que analisaram o desenvolvimento de competências na especificidade da saúde pública e argumentam que:

A investigação das várias dimensões do currículo revela um apagamento da análise crítica sobre as competências como ordenadoras da formação, repetindo o que se passa na maior parte dos cursos brasileiros. Falta à maioria dos docentes desse curso o interesse em se aproximar das questões vividas no campo de atuação profissional. Mas as mudanças institucionais não ocorrem somente quando todos vislumbram um mesmo objetivo. Está ganhando força um grupo de docentes muito investidos na proposta de mudar o modelo. Mesmo que implicitamente, com a última reestruturação curricular, foram priorizados problemas de encargos didáticos, a ligação com a pós-graduação e a ênfase na pesquisa. Ainda que esses fatores sejam relevantes, (...) acabam por obscurecer a invenção de mecanismos para se chegar ao perfil generalista, interdisciplinar, com inserção na rede de políticas públicas.

Cruz (2016, p. 783) avalia que as reduções nas ofertas de disciplinas técnicas e metodológicas nos cursos de Psicologia em detrimento de “experiências mais genéricas (...) restringem cada vez mais o ensino e o desenvolvimento de competências específicas à atuação dos psicólogos”. Sua leitura a respeito do que tem sido a concretização das DCN nos cursos é de que a crítica ao “conteudismo” do currículo mínimo terminou por engendrar uma mera aversão às disciplinas básicas na formação em Psicologia. Crítica esta que não basta para promover o desenvolvimento de novos conteúdos teoricamente embasados para as diversas situações enfrentadas pelos psicólogos.

Pensamos ser possível que as habilidades previstas nas DCN possam ser desenvolvidas pelas atividades de IC, conforme já destacamos anteriormente⁶², pois concordamos com a colocação de Bridi (2010, p. 359) de que esta possa proporcionar um “espaço onde se concretizem novas formas curriculares, sem a rigidez da disciplinarização, contribuindo assim para a formação do aluno”. A formação em pesquisa por meio da IC pode, em tese, contribuir com o ensino de Psicologia ao fornecer subsídios aos estudantes para desenvolvimento de competências para além das habilidades inerentes à pesquisa científica.

Retomando o estudo da autora acerca das contribuições da IC na formação geral dos estudantes universitários, no constructo da “orientação formativa”, Bridi (2010) destaca seis subcategorias a partir dos relatos de docentes e discentes: direcionamento para conhecimentos gerais, integração entre pesquisadores, desenvolvimento do senso crítico, do comportamento ético, da autonomia e da responsabilidade. O desenvolvimento da autonomia foi a subcategoria

⁶² Item 3.2.1 deste trabalho.

mais citada. Apresentamos, a seguir, o trecho da entrevista de uma das alunas, da área de humanas, realizada pela pesquisadora:

Foi realmente uma orientação, meu professor orientador não postulou nada em meu projeto, desde o princípio as iniciativas eram minhas e ele as coordenava, indicando onde e como poderia melhorar, sugerindo outras leituras, mas sempre esperando que eu buscasse meus objetivos, que também foram traçados por mim. Principalmente que caminhos a pesquisa estava tomando e sobre a síntese em relatórios, como eu deveria proceder, o que poderia colocar a mais nos relatórios, retirar, em quais partes da pesquisa deveria me aprofundar. Tudo isso fez com que eu me tornasse mais autônoma. (BRIDI, 2010, p. 355).

A relação orientador-orientando, que será discutida adiante, é uma importante variável na avaliação da IC como atividade que contribui na formação dos alunos. Contudo, temos que a percepção dessa orientação pode ser muito diversa entre os discentes. A entrevistada acima, por exemplo, avaliou que a maior liberdade que recebeu, visando o desenvolvimento de sua autonomia, foi benéfica. Outros alunos poderiam identificar nesse posicionamento do orientador um distanciamento prejudicial, como poderemos verificar na unidade seguinte.

5.3 A relação orientador-orientando

Destacando outro ponto, e que poderíamos considerar controverso em relação às experiências de IC dos participantes, foi a queixa de duas alunas (A1 e A5) com relação à frequência das orientações. Sobre isto, uma delas disse:

Uma coisa que eu pensei que seria diferente era a orientação. (...) [as orientações] aconteciam de duas em duas semanas, às vezes até com um intervalo maior. E nesse tempo nós [bolsistas] tínhamos dúvidas sobre se o que estávamos fazendo era correto (...) perguntávamos pra orientadora rapidinho quando a gente se encontrava fora do laboratório (...) mas orientação, assim, “marcada” mesmo era de duas em duas [semanas]. Acho que poderia ser em menos tempo, porque eram ótimas, mas depois eu me acostumei que seria assim. (...) Não sei se isso é uma prática comum. (A5)

A aluna 1 mencionou, a despeito do que chamou de “posições” diferentes entre orientador e orientando, que não concordava com o espaço de tempo entre as reuniões, motivo que a levou a não considerar a orientadora à época para lhe acompanhar no trabalho de conclusão de curso:

(...) eu ficava incomodada com essa situação [de haver um espaço grande entre as orientações]. Nunca questionei [a orientadora] sobre isso, não sei te falar por que, na verdade. Mas como me incomodava, eu pensei que seria assim [a frequência] no fim do curso [referindo-se ao TCC] e então não ia dar certo. (...) Cada um é de um jeito, não sei, mas pra mim não funcionava. Eu queria uma coisa [relação com o orientador] mais próxima. (A1)

O estudo de Oliveira (2013) aponta que as duas frequências mais comuns de orientação para os alunos em Psicologia foram de *uma vez por semana* (31,7%) e *mais de uma vez por semana* (28,8%). No entanto, uma quantidade significativa de alunos (18,3%) declarou que as orientações aconteciam em média uma vez por mês ou com intervalos maiores, sendo que alguns declararam que nunca recebiam orientação (1,9%).

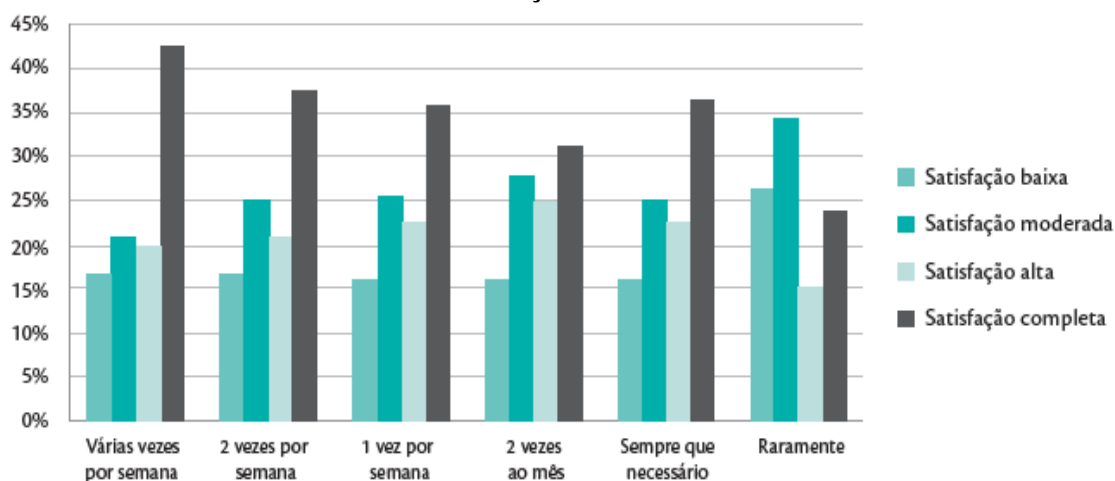
As docentes que participaram deste trabalho declararam que a frequência de suas orientações para alunos de IC é semanal ou a cada duas semanas, estando de acordo com a maioria dos docentes do estudo supracitado. Não detalharam se decorre de uma escolha pessoal ou se há influência de outros fatores, como as cargas de trabalho com as quais estão envolvidas⁶³.

Bettoi (1995) identifica na relação orientador-orientando um fator determinante na avaliação da qualidade da IC como um todo, uma vez que os alunos por ela entrevistados apontaram o convívio com seus orientadores como relevantes na experiência em pesquisa que adquiriram. Citando estudo de Zankon (1989), que avaliou os conjuntos de expectativas de alunos e docentes em relação à IC, elenca que *acessível*, *sincero* e *amigo* foram as características com maiores escores quanto ao perfil desejável aos orientadores, tanto na opinião de professores quanto de alunos, assim como a motivação e conhecimento do assunto da pesquisa. Observa-se, portanto, que se referem a aspectos que se ligam à relação pessoal que se estabelece entre os envolvidos.

Também o relatório do CGEE (2017, p. 17) sobre o PIBIC mostra que uma maior frequência de interação entre docentes e discentes tende a estar associada a “experiências de IC mais ricas”, bem como quando os bolsistas fazem parte de projetos de autoria dos orientadores. Em uma perspectiva mais ampla do que o trabalho de Oliveira (2013), que avaliou o PIBIC na ótica dos bolsistas em Psicologia, o estudo CGEE (2017) procurou correlacionar a satisfação dos bolsistas de diversas áreas e a frequência de orientações. Conforme podemos observar no gráfico abaixo, há uma relação diretamente proporcional entre satisfação e quantidade de orientações, o que corrobora a importância da presença constante do orientador.

⁶³ Quando da etapa da realização das entrevistas, não nos ocorreu que a resposta para esta questão poderia oferecer dados importantes para a análise. Sugerimos que futuras pesquisas investiguem se a frequência das orientações baseia-se em alguma estratégia pedagógica, relaciona-se à disponibilidade dos docentes ou outros fatores.

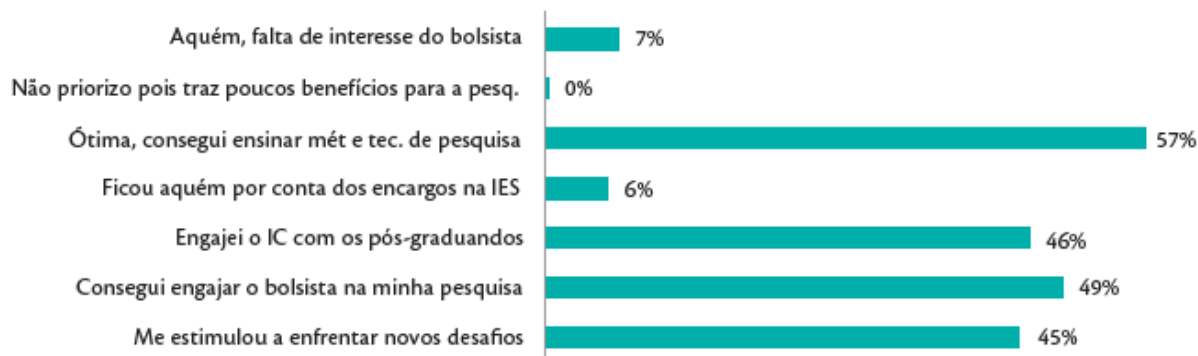
Gráfico 7 – Satisfação do bolsista com a IC em relação à frequência das orientações



Fonte: CGEE, 2017.

É preciso analisar que mesmo com orientação várias vezes por semana, a insatisfação é de aproximadamente 17% e não varia se comparado a outras frequências de orientação, exceto quando acontecem raramente (26%). Há que se supor que a frequência só é *um* dos componentes da satisfação, não o único. Embora resultados de pesquisas baseadas em questionários fechados sejam um importante instrumento de análise, há limitações quanto ao levantamento de outros motivos que levem à insatisfação.

O relatório procurou compreender, além disso, quais as avaliações dos orientadores a respeito da IC. Conforme já aludido, suas avaliações apontam que a formação científica foi o principal benefício para os bolsistas, enquanto que a possibilidade de *ensinar métodos e técnicas de pesquisa* foi apontado por 57% dos participantes deste grupo como ganhos que refletiram em suas próprias experiências. No que poderíamos elencar como pontos negativos, e que relaciona-se com a unidade de sentido ora discutida, temos que 7% declararam que houve falta de interesse do bolsista, o que acarretou uma experiência pobre.

Gráfico 8 – Avaliação das habilidades desenvolvidas pelos bolsistas

Fonte: CGEE, 2017.

Analisando os pontos destacados, seria leviano procurarmos especular as razões pelas quais cada orientador define um espaço de tempo maior ou menor para as orientações. No entanto, pensando em uma situação hipotética de um aluno que permanece em um projeto de IC por um ano, ou dois semestres letivos de, no máximo, quatro meses cada, temos oito meses de trabalho e oito reuniões. Seria precipitado afirmar se este número é suficiente ou não, assim como procurar estabelecer uma quantidade ideal para as orientações, mas é um ponto a ser melhor compreendido.

Ademais, a resposta “falta de interesse do aluno” também é problemática quando se pretende compreender quais motivos possam ter contribuído para essa falta de interesse. O que buscamos discutir a respeito da relação entre orientador-orientando nesta unidade é que seria pertinente que investigações com desenhos qualitativos busquem compreender os inúmeros fatores que possam estar envolvidos na experiência de IC e sua consequente avaliação. Não nos parece que considerar apenas a frequência das orientações ou a falta de interesse dos alunos – para utilizar os exemplos que trouxemos para ilustrar cada posição desta relação – seja suficiente para oferecer qualquer conclusão definitiva a esse respeito.

Assim, argumentamos que são necessários estudos que contemplem a relação orientador-orientando como objeto de análise, considerando se tratar de variável importante na experiência global de formação em pesquisa adquirida pelos alunos quando da participação em projetos de IC.

5.4 Articulação entre graduação e pós-graduação por meio da IC

A avaliação de que a articulação entre graduação e pós-graduação é de grande valor para a formação do psicólogo foi unânime entre as docentes entrevistadas. Todas as três caracterizaram espontaneamente a IC como valioso meio de realiza-la. Importa mencionar, neste momento, que aqui temos a experiência de docentes que estão alocadas na pós-graduação – algumas delas também na graduação – e em universidades ofertando cursos nos dois níveis. Ou seja, são professoras de Psicologia em IES nas quais os alunos podem, se desejarem, continuar seus estudos pós-graduados no mesmo local.

Independentemente disto, comentam que a IC possibilita um momento de imersão em um fazer característico do *stricto sensu*: a pesquisa. Na IC, portanto, os alunos podem vivenciar, ainda na graduação, uma “amostra” dos estudos posteriores.

Quando a gente avalia um aluno pra ingressar no programa e vemos que ele passou por iniciação científica, claro que dá uma certa segurança de que ele não vai vir tão inexperiente em termos de fazer uma pesquisa. Não que os que não fizeram iniciação científica tenham muitos problemas, mas eu percebo uma diferença sim. (D2).

As trocas entre estes níveis de ensino são comentadas por Bastos et al. (2015) como um dos objetivos do VI PNPG (2011-2020), não somente entre os níveis superiores, mas também na educação básica. É nossa compreensão que a utilização de ferramentas de ensino como a IC, incluindo suas modalidades alocadas no ensino médio (como o PIBIC-Jr), constituem-se estratégias educacionais de grande valor, tendo em vista sua permeabilidade nos diferentes segmentos educacionais.

Cury (2004, p. 791) defende a posição de que:

Uma relação, assim estabelecida, configura a universidade na sua indissociabilidade entre ensino e pesquisa e estende, a partir de docentes qualificados cientificamente, socialmente compromissados e preparados pedagogicamente, sua presença ao desenvolvimento do país, especialmente à educação básica. Ao mesmo tempo, permite que os produtos da investigação científica façam o conhecimento avançar e se estender, de modo aplicado, ao mundo profissional não-acadêmico. A pesquisa, componente específico da pós-graduação, e o ensino, componente específico da graduação, devem caminhar juntos e articulados com o fim de permitir a mútua criatividade. De suas diferenças, de seu entrelaçamento planejado e dos respectivos produtos, a universidade poderá ganhar maior legitimidade e se beneficiar da socialização desses níveis de ensino, estendendo-os para o conjunto da sociedade.

Imaginemos a situação hipotética de uma pesquisa idealizada por um discente de um programa de pós-graduação em nível de doutorado. Trabalhos dessa natureza geralmente requerem um maior tempo de coleta e tratamento de dados. Nestas etapas é plausível a inclusão de discentes de graduação do ensino superior e mesmo do ensino médio. Ademais, a troca entre

os docentes dos respectivos níveis também poderia ser profícua para atender as demandas de melhor formação de professores no ensino básico. Muito embora existam experiências que contemplem desenhos de pesquisa como este, não se trata de prática comum. Uma maior integração entre os diferentes níveis poderia tornar esta proposta factível.

Reiteramos que alunos de IC, em especial bolsistas, que tenham oportunidade de ingressar em pesquisas de maior vulto alocadas na pós-graduação poderiam contribuir sobremaneira para a desejada articulação entre os níveis. Sendo assim, temos que os alcances da IC potencialmente saíram do âmbito dos ganhos na formação individual de cada aluno para chegar aos avanços da ciência brasileira como um todo.

Não obstante, expressamos certo incômodo com a citação de Cury (2004) quando da nomeação como “componentes específicos” e consequente criação dos pares pesquisa/pós-graduação e ensino/graduação. Embora o autor faça uma defesa da articulação, consideramos problemático formar estes pares, pois esta lógica demanda a necessária existência de um PPG na universidade para que a pesquisa possa existir na graduação. Defende-la nos parece ignorar a necessária presença da pesquisa em *todas* as IES, o que inclui os centros universitários e faculdades isoladas.

Conforme ressaltam Yamamoto, Silva e Zanelli (2011) é preciso olhar para as IES particulares, dado o já aludido e demonstrado crescimento vertiginoso de suas participações na formação de psicólogos no país, o que por conseguinte demanda analisar a realidade de instituições que não são universidades. Sendo assim, há de se superar a lógica de que somente a pós-graduação pode gerar e nutrir a pesquisa na graduação, obviamente sem desconsiderar os grandes benefícios da articulação entre estes níveis de educação.

A contribuição da articulação entre os níveis identificada pelos discentes restringiu-se à análise individual de suas trajetórias acadêmicas, uma vez que nenhum deles comentou, em uma perspectiva ampliada, maneiras pelas quais a IC poderia contribuir nesta relação. Todos eles mencionaram que ter feito IC lhes permitiu uma facilidade maior na condução do mestrado, uma vez que já haviam tido contatos prévios com os fazeres da pesquisa científica. Esta facilidade se relacionou em especial aos aspectos metodológicos.

Além disso, quatro deles fizeram alusão ao peso que suas experiências tiveram na entrada nos PPG em Psicologia, embora não tenham conseguido precisar qual a importância que seus avaliadores/banca deram à elas. Com respeito à pergunta que fizemos a todos eles quanto à maneira como se viam em relação aos colegas de graduação que não fizeram IC, destacaram o interesse no mestrado como possibilidade de continuação na pesquisa científica, que ainda é vista por esse grupo como restrita aos cursos *stricto sensu*. Estes quatro emitiram

esta opinião por acreditarem que seus colegas não vislumbravam carreira acadêmica, e consequentemente não tinham interesse na pesquisa – uma vez que relacionavam uma à outra.

Fora isto, e com exceção da maior facilidade em concluir suas monografias, não identificaram qualquer diferença (ganhos) em relação aos colegas que não estivessem relacionados à formação como pesquisadores. Assim, pela análise deste grupo, ainda é pequena a percepção de que a IC possa contribuir de maneira global para a formação do Psicólogo em termos das habilidades previstas pelas DCN, mas que tendem a ser percebidas posteriormente em suas carreiras ou quando se encaminham para o mestrado/doutorado.

5.5 Interesse prévio pela pesquisa por parte dos estudantes

Organizamos esta unidade de sentido fazendo referência a uma opinião comum às docentes participantes. Para elas, a IC proporciona ganhos na formação dos alunos – como os mencionados em unidades de sentido anteriores –, porém não necessariamente desenvolve um interesse maior do aluno em relação à pesquisa. Dito de outra maneira, as entrevistadas compreendem que os alunos que buscam fazer parte de projetos de IC de antemão possuem um interesse na pesquisa científica diverso da maioria dos alunos de graduação. Esclarecendo esta percepção, uma das docentes comenta:

(...) vejo que [os alunos que buscam IC] são mais interessados [na pesquisa]. Essa pelo menos é a realidade que percebo na universidade [UFMG]. Embora a quantidade de bolsas não seja tão alta, eu imagino que seja bem maior do que em outros lugares, num curso menor, por exemplo. O que eu quero dizer é que eu vejo que os alunos que querem fazer iniciação científica, conseguem, de um jeito ou de outro. Mas mesmo a gente falando em sala de aula, é nítido que nem todos ali acham algo interessante. Às vezes se interessam mais por um projeto de extensão, um estágio em um lugar específico, e tudo mais. (D1).

Depreendemos da análise desta e de outras docentes que é importante que haja a possibilidade de IC para os alunos que se interessam pela pesquisa, mas que nem todos avaliam que seja uma experiência necessária na formação em Psicologia. Nossa interpretação é que, conforme comentamos anteriormente, a IC ainda é vista como algo estritamente voltado ao aprendizado dos fazeres científicos, mas que os ganhos advindos dessas experiências, que podem ser transportados para outras situações na carreira dos futuros psicólogos, podem ser ignorados pelos estudantes.

Pensamos dessa forma com o olhar voltado ao desenvolvimento das habilidades esperadas na formação em Psicologia. Desenvolver determinada habilidade não se dá somente

na execução de atividades a ela relacionadas. Por exemplo, um aluno que realize estágio de atendimento clínico usa as habilidades de entrevista ali desenvolvidas também em situações de entrevista de candidatos a uma vaga de emprego, quando trabalhando ou estagiando na área organizacional. Esta é a lógica central no desenvolvimento de habilidades em detrimento de conteúdos fixos a serem trabalhados na formação.

Pelo que foi possível compreender das entrevistas dos participantes, em especial das docentes, a pesquisa científica na formação do psicólogo ainda é vista pelos alunos como uma atividade voltada àqueles que desejam se tornar pesquisadores, de forma exclusiva. Sobre isto, um dos alunos explicou que:

(...) isso [o desenvolvimento do senso crítico] eu não tinha ideia que poderia vir dessa iniciação científica. Eu entrei no projeto porque eu tinha uma ideia de futuramente fazer um mestrado, talvez seguir carreira acadêmica. Então eu procurei a [docente orientadora] porque eu queria, meio que assim, “saber onde eu estava me metendo”. E claro, eu aprendi muita coisa voltada aos procedimentos de uma pesquisa, mas hoje, olhando pra trás, eu vejo que foi um ganho muito além disso. Eu aprendi coisas ali, muitas delas sozinho, que eu não imaginava. Não sei se os alunos enxergam o que pode “sair” de tudo isso, até porque eu mesmo não imaginava, achava que tinha a ver com aprender a como desenvolver uma pesquisa, nada muito além disso”. (A6).

A importância da relação com os orientadores é algo apontado por Bettoi (1995), assim como sugere o estudo de Oliveira (2013). Para a primeira, os orientadores são importantes tanto no convite à pesquisa quanto na condução da pesquisa e envolvimento com o tema. Dentre os discentes por nós entrevistados, todos já conheciam e tinham bom relacionamento com seus futuros orientadores na IC, e três deles foram pessoalmente convidados a ingressar nas pesquisas.

Em trabalho que abordou o pensamento crítico do estudante de Psicologia sobre sua formação, Aquino (2013) pesquisou a realidade dos alunos concluintes do curso de graduação da UFMG. Naquela universidade, a percepção dos alunos, em linhas gerais, foi de satisfação com a formação acadêmica, e insatisfação com a formação com vistas ao mercado de trabalho, fora da academia.

No tocante à relação com seus professores/orientadores enfatizam que o perfil “de cientistas” dos docentes faz com que haja tal “ênfase” na pesquisa em detrimento das “técnicas”. Na visão de uma estudante, isto caracteriza-se como um problema. Vejamos:

Quando começar a vir essa demanda, quando eles virem que não tem gente só pro mestrado. Não são todos alunos que querem fazer mestrado. Assim, quando tiver gente mais moderna, sabe? Com a mente um pouquinho mais aberta. Acho que de pouquinho a pouquinho vai dá pra mudar sim. (AQUINO, 2013, p. 113-114).

Este e outros alunos queixam-se da ausência de “prática” no curso, e excesso das “teorias”. Nestas análises é possível notar claramente o que foi discutido sobre uma percepção por parte dos alunos – e docentes – que teoria e prática tratam-se de momentos distintos. Embora o trabalho de Aquino (2013) não se refira especificamente à IC, enquanto atividade da graduação, imaginamos que a relação que os alunos estabelecem com seus professores são fatores preponderantes nos seus encaminhamentos profissionais posteriores tanto na IC quanto fora dela.

A opção por apresentarmos um trabalho que procurou avaliar as maneiras pelas quais os estudantes de graduação em Psicologia percebem suas formações na UFMG é tentativa de ilustrar como os encaminhamentos profissionais dos dois grupos se dão pelo diálogo, pela relação. No trecho citado acima, vemos a estudante mencionar que poderão haver mudanças quando houver demanda. Entendemos que ela se refere a uma demanda dos estudantes por uma “nova” formação, ou seja, a reorganização do curso frente a uma construção advinda das trocas entre alunos e professores e dos desejos dos primeiros de acordo com seus projetos de carreira. É esta mesma dinâmica que acreditamos estar presente na IC, e que deve ser melhor explorada.

Com respeito à pergunta que incluímos nos roteiros de entrevista, ligada à uma suposta vocação para a pesquisa, as docentes e alunos foram unânimes em negar a existência de algo dado *a priori*. Suas opiniões foram de que, conforme discutido acima, há alguns estudantes que se interessam mais do que outros pelo campo de pesquisa, mas que o conjunto de habilidades necessárias para esta atividade ou que levam à ela são construções e aquisições dos alunos em suas formações. Como exemplo desta opinião temos:

[vocação] na perspectiva de algo inato, não. São encaminhamentos dos próprios alunos no seu percurso formativo que acabam direcionando para isso [interesse pela pesquisa]. (...) há uma inclinação de alguns, o que não entendo como o mesmo que vocação. (D2)

Conforme discutimos anteriormente, um dos objetivos presentes na página de apresentação do PIBIC é “despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre os estudantes da graduação” (CNPq, 2017c). Particularmente compartilhamos da visão dos entrevistados, novamente ressaltando que todos eles se afastaram da concepção de que a IC possa aflorar qualquer aptidão presente desde sempre. Em várias oportunidades ao longo deste trabalho procuramos discutir as possibilidades de desenvolvimento de habilidades por meio da pesquisa científica, alcances estes acessíveis a todos, e não aos “talentos”.

5.6 A bolsa na IC

A pergunta referente ao auxílio foi direcionada aos ex-alunos. Nenhum deles declarou ter procurado IC mirando o aspecto financeiro. É fato que, dentre a amostra, apenas um deles declarou trabalhar no momento da graduação, o que poderia modificar suas avaliações. Uma aluna comentou o seguinte:

Ah, eu não diria que [a bolsa] foi determinante pra eu procurar uma iniciação científica. Claro, o valor me ajudava, mas pra te falar a verdade eu não precisava daquilo como incentivo. Era uma coisa a mais, assim, algo que eu sabia que era meu dinheiro e eu poderia gastar com outras coisas. O que já não é o caso de algumas colegas que eu sei que nem foram atrás de fazer iniciação científica, apesar de um professor ou outro convidar, porque elas trabalhavam, então não tinha como. No projeto que eu participei mesmo, as reuniões eram à tarde, então se eu tivesse um trabalho ou algo assim, seria complicado. (...) é como estou te falando, pra mim a bolsa funcionou meio que como um complemento, mas se fosse um valor maior, outras pessoas, que trabalham, por exemplo, poderiam fazer iniciação científica também, eu acho. (A2)

Selecionamos este trecho pois ele nos pareceu bastante significativo. Primeiramente, trata-se de uma aluna que abertamente declarou que o valor do auxílio não lhe era estritamente necessário, mas que era visto como uma “ajuda”. Embora não fosse sua situação, cita que alguns colegas não procuraram IC já que as horas de dedicação a esta atividade seriam inconciliáveis com suas jornadas de trabalho. Este dado sugere, como já comentamos anteriormente no capítulo 3, que um valor maior do que os atuais R\$ 400,00 poderia possibilitar acesso à IC para alunos com outras realidades socioeconômicas⁶⁴.

Conforme apontamos no mesmo capítulo, de acordo com o ENADE 2015, 66,4% dos alunos dos cursos participantes, entre eles o de Psicologia, trabalham. Se considerarmos que parcela igual ou próxima a essa não pode fazer IC por conta da jornada de trabalho, temos um número bastante significativo de alunos excluídos dessa possibilidade por questões financeiras. Neste sentido, argumentamos que faz-se necessário olhar mais detidamente para o dado de que os alunos, tanto neste estudo, quanto no de Oliveira (2013), não buscaram a pesquisa estritamente por conta do auxílio financeiro. Em futuras investigações, talvez seja tão ou mais importante saber por que os alunos *não* buscam a IC do que os motivos pelos quais a procuram, delineando os fatores de exclusão.

⁶⁴ Estas reflexões foram elaboradas após a conclusão das entrevistas. Quando da construção do desenho de pesquisa que originou este trabalho, não pensamos aplicar um questionário socioeconômico com os entrevistados. A partir dos dados ora analisados, sugerimos que outros estudos considerem este fator.

Relatos similares quanto ao auxílio ter papel de “complemento” da renda foram obtidos junto aos outros participantes, exceto a A5. Esta foi a única entrevistada que disse que optou por fazer IC em detrimento de um posto de trabalho. Tratava-se de uma aluna que havia participado anterior e esporadicamente de um projeto de IC como voluntária, e que quando soube da orientadora que poderia receber uma bolsa caso se tornasse efetiva, decidiu deixar o trabalho de meio período:

(...) na época eu estava no quarto período e trabalhava no [estabelecimento] da [parente] praticamente do meio até o fim da tarde nos dias de semana e no sábado de manhã. Não era um trabalho com carteira [de trabalho assinada], mas ajudava a me manter. Eu estava na iniciação científica com a [orientadora] como voluntária. Mas aí ela me falou, “olha [nome da aluna], estou vendo sua vontade de continuar nesse projeto, então você pode conseguir uma bolsa”. Aí ela me explicou como era o processo pra fazer isso, e tudo mais. (...) eu conversei com uma colega que já tinha feito iniciação científica e perguntei quanto era o valor mensal. (...) Logo que deu certo de eu começar com a bolsa, acabei parando de ajudar minha tia. (...) respondendo sua pergunta, não foi por conta da bolsa, entende, mas se eu tivesse que continuar como voluntária, não sei se eu teria o mesmo pique. (A5).

Podemos perceber, também neste relato, a já aludida relação entre orientando e orientador como essencial para o encaminhamento dos alunos para estas atividades. (BETTOI, 1995). Além disso, reiteramos que uma análise superficial sobre o caráter secundário do auxílio pode levar a conclusões errôneas acerca deste não ser essencial para que os alunos busquem a IC. Conforme destacamos, não receber uma bolsa ou seu relativo valor frente às necessidades financeiras dos estudantes pode atuar como fator de exclusão de grande parcela destes.

Uma vez que imaginamos que o papel da bolsa possa ser melhor avaliado pelos estudantes, não fizemos perguntas específicas a este respeito nas entrevistas com as docentes. Contudo, no momento das análises pensamos que possa ser interessante investigar os critérios pelos quais as bolsas são distribuídas. Conforme mencionamos acerca do PIBIC, as instituições necessitam cumprir determinados requisitos para que sejam contempladas com uma cota financeira de bolsas, mas têm critérios internos de distribuição dos benefícios aos estudantes. Tendo em conta o que exploramos acerca da relação entre docentes e discentes, que pode encaminhar-se para uma relação aluno/orientador, imagina-se que possa ser uma variável importante de análise.

O que procuramos destacar nesta unidade de sentido foram as maneiras pelas quais os participantes desta investigação enxergam a questão do auxílio oferecido aos estudantes, com o óbvio destaque ao grupo dos alunos/beneficiários. Observou-se que grande parte deles tinha o valor da bolsa como auxílio, e que este não foi determinante para procurarem IC. No entanto, a fala da aluna que deixou um posto de trabalho é significativa no sentido de nos fazer pensar

naqueles estudantes que não participam de IC. De fato, como uma das professoras apontou, alguns não têm interesse na pesquisa, mas justificar esta decisão como único fator para que não busquem IC pode ser problemático. Neste, assim como em outros aspectos, reiteramos que seria interessante que outras pesquisas investiguem os alunos que não fazem IC, especialmente quando têm oportunidade.

5.7 Efeitos da IC na trajetória posterior

Ao longo das entrevistas procuramos perguntar às docentes suas impressões acerca do tempo de permanência dos ex-alunos de IC nos programas *stricto sensu*, assim como questionamos os últimos sobre o momento de suas respectivas titulações. Muito embora nenhum participante tenha espontaneamente abordado este assunto, achamos pertinente fazer essas indagações, já que um dos objetivos do PIBIC é “contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação” (CNPQ, 2006).

No grupo de alunos entrevistados não houve relato de que tivessem concluído seus mestrados em tempo significativamente menor do que o prazo estabelecido pelos Programas de Pós-Graduação, que em ambas universidades é de no mínimo 12 (doze) e no máximo 24 (vinte e quatro meses)⁶⁵. Apreciamos, para fins de análise, que poderia ser considerada relevante uma redução de seis meses ou mais em relação ao prazo final, o que não se deu com os alunos sondados por esta pesquisa, muito embora este dado seja estatisticamente irrelevante frente ao pequeno número de participantes.

Na amostra inquirida, não há percepção de contribuição da IC no sentido de reduzir o tempo de permanência dos alunos na pós-graduação, como pretende o objetivo do PIBIC. Podemos pensar, ainda que de maneira especulativa, que a não diminuição do tempo de formação possa estar relacionada a outros fatores, inclusive a intenção de alunos também bolsistas em nível de mestrado, em estender o benefício até o limite. Uma das alunas entrevistadas (A2) mencionou este fato, ainda que muito brevemente, dizendo que não seria “interessante” terminar o mestrado antes do prazo final.

É nossa análise que, sobre este tema, são necessárias melhores avaliações por parte do CNPq e de outras agências de fomento com vistas a investigar se a IC de fato contribui para um menor tempo de permanência dos alunos na pós-graduação. O recente relatório do CGEE

⁶⁵ Prazos estabelecidos nos documentos regulatórios das duas universidades em questão. Ambos preveem, contudo, a possibilidade de extensão em casos especiais.

(2017) conclui que quanto maior o período de bolsa-auxílio recebido pelos alunos na IC, maior a probabilidade de que concluam futuros programas de mestrado. Esta correlação, segundo indicam, é mais forte para aqueles que participam de projetos de IC por período de dois anos ou mais. Como outros fatores determinantes para tal, citam:

(...) o maior número de bolsas Pibic auferidas pelo egresso; ter desenvolvido o Pibic em uma das ciências básicas; ter desenvolvido o Pibic numa IES federal ou estadual, situada nas regiões Sul, Nordeste ou Sudeste; ter desenvolvido o Pibic no período considerado esperado da idade universitária, entre 20 e 24 anos. (CGEE, 2017, p. 26).

Embora reconheçamos o valor dessas informações, no tocante ao menor tempo para conclusão dos programas de mestrado ou doutorado, não há dado conclusivo deste estudo do CGEE, e na pequena amostra de bolsistas que participou da presente investigação, não observamos mudança no tempo regular de conclusão.

Sobre a IC como instrumento de formação de professores, duas ex-alunas atualmente são docentes em universidades – uma em regime de dedicação exclusiva e outra como professora contratada. Uma outra participante também declarou já ter trabalhado nesta função, mas atualmente dedica-se a outras atividades, assim como o restante da amostra. Quando do ingresso nos projetos de IC, quatro deles declararam que desejavam seguir carreira acadêmica, dentre os quais os três que trabalham/trabalharam no ensino superior. Os outros dois disseram não ter considerado a IC como uma etapa formativa com vistas a uma futura carreira docente. Estes últimos participantes ressaltaram, contudo, que não excluem a possibilidade de vir a trabalhar na área, mesmo declarando-se satisfeitos com suas atuais ocupações.

Conquanto identifiquem na conclusão dos cursos *stricto sensu* (em nível de mestrado, no caso de todos os ex-alunos) o preenchimento de um requisito necessário à docência, os dois sujeitos de pesquisa que estão no mercado como professoras não reconhecem a experiência de mestrado como suficiente para a atividade que exercem atualmente. Sobre isto, a participante A1 comenta:

Quando eu comecei a pensar nisso [seguir carreira acadêmica], achei que seria uma boa se eu tivesse feito coisas desde a graduação que pudessem me ajudar. Participei de projeto de extensão por um tempo, mas depois consegui ir pra pesquisa [IC]. (...) e de fato eu acho que tive uma certa vantagem quando fiz a seleção [do mestrado]. (...) pra te falar bem sinceramente, não acho que o mestrado me preparou [para a docência]. Claro que uma coisa ou outra a gente vai pegando o jeito, eu também fiz um estágio [de docência] que foi bem importante, mas eu tinha ideia de que teriam disciplinas que fossem voltadas pra isso, de parte pedagógica, essas coisas. Mesmo estando há pouco tempo [dando aulas] já estou meio calejada, mas foi tudo “no susto”. (A1).

Bastos et al. (2011) argumentam que ter domínio sobre um determinado campo de conhecimento não é suficiente para que os docentes atendam as demandas de aprendizagem de seus alunos, motivo pelo qual a formação de professores é importante discussão no cenário da educação nacional, não somente no nível superior. Neste mesmo trabalho, discutem de que forma pode haver contribuição dos PPG nesse sentido, criticando a opinião daqueles que entendem que só se formam pesquisadores *ou* docentes.

Esta é matéria diversa do foco central desta pesquisa. Sem desejarmos nos estender nesta discussão, é nosso entendimento que se a IC faz parte da graduação – e consequentemente da graduação em Psicologia – e que a docência é uma possibilidade de carreira para os profissionais desta classe, é pertinente que refletir como tem se dado o início dessa atividade. Conforme destacamos ao longo deste trabalho, a IC é tida pelos órgãos que a financiam, como o CNPq e a FAPEMIG, como parte integrante da formação de mão-de-obra para o ensino superior, e portanto deve ser estudada neste objetivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como objetivo *investigar a contribuição da IC na formação de psicólogos*. Primeiramente, trouxemos um panorama da constituição e organização atual do ensino superior brasileiro, na graduação e pós-graduação. Este movimento inicial teve como finalidade contextualizar o local por excelência da pesquisa científica no Brasil, e também caracterizar o surgimento da Psicologia no país enquanto curso superior e profissão.

A revisão de literatura a esse respeito mostrou que o surgimento dos cursos superiores no país foi tardio em relação aos vizinhos latino-americanos, e que a primeira universidade nacional só foi fundada no século XX, no ano de 1920. Grande parte destes cursos adotava um viés de formação profissional dos seus alunos, e poucas IES incentivavam a pesquisa.

Sendo assim, no país esta atividade só ganhou maior fôlego a partir da década de 50 quando foram criados o CNPq e a Capes, assim como após a Lei da Reforma Universitária em 1968, quando estabeleceu-se a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Os cursos *stricto sensu* já existiam desde a década de 30, mas foi somente a partir da década de 70 que aconteceu a primeira grande expansão da pesquisa nacional em decorrência de esforços como o primeiro PNPD e o início das avaliações destes cursos promovidas pela Capes.

Em relação à Psicologia, destacamos sua existência como disciplina em cursos superiores no país desde o século XIX, mas que o início dos cursos de graduação na área e estabelecimento como profissão só ocorreu na década de 60. Desde então, no âmbito da pós-graduação, o cenário é de crescente expansão, muito embora ainda haja grandes disparidades regionais em termos de concentração dos cursos em áreas como sul e sudeste do país.

Outro aspecto por nós mencionado e ilustrado foi o crescimento vertiginoso da participação dos centros universitários e faculdades isoladas na formação dos profissionais em Psicologia. Procuramos argumentar que este cenário pode influenciar diretamente a formação em pesquisa recebida pelos estudantes da área, uma vez que há grande concentração desta nas universidades. Contudo, são necessários outros estudos que possam melhor avaliar esta hipótese.

Em seguida traçamos um breve panorama sobre os programas institucionais de IC existentes no país, com destaque para o PIBIC – CNPq. Pudemos observar um crescimento consistente nas últimas duas décadas na oferta de bolsas dessa natureza, porém ressaltando a ainda pequena proporção de bolsistas na graduação, que não chega a 1% de seu total. Além disso, a estagnação e recente queda dos investimentos na área.

Com respeito aos estudos realizados sobre a IC, a revisão de literatura mostrou que ela tende a ser de interesse pontual de cada área do conhecimento. Procuramos trazer um apanhado que ilustrasse o espectro de trabalhos já realizados, os quais demonstraram se concentrar na análise dos alcances possíveis dos objetivos do PIBIC, as particularidades do desenvolvimento e condução dos projetos de IC e a avaliação destas como atividade de formação. Esta última, âmbito no qual procuramos concentrar esta pesquisa.

Para tanto, procuramos, por meio do método fenomenológico, compreender como o fenômeno IC se apresentou para os sujeitos de pesquisa: orientadores e ex-alunos já graduados em cursos *stricto sensu*. As entrevistas realizadas com os participantes nos proporcionaram o material reunido e discutido no capítulo anterior, que também foram analisados nesta perspectiva.

Ao correlacionarmos o conteúdo reunido, tanto nas unidades de sentido construídas quanto em outros aspectos citados pontualmente, procuramos mostrar como os sujeitos enxergam/enxergavam a atividade de IC. As unidades, que refletem percepções com maior ressonância nas avaliações dos participantes, foram majoritariamente no sentido de uma análise positiva da IC como contribuição da formação do psicólogo em suas relações com a pesquisa.

Os participantes versaram, por exemplo, sobre os ganhos em relação à formação como pesquisadores em decorrência da participação em projetos de IC. A avaliação das docentes e discentes foi de que a atividade contribui diretamente neste sentido, o que corrobora achados de outros estudos, reiterando o caráter de capacitação dos estudantes para a carreira científica e acadêmica relacionada à pesquisa.

Ademais, os alunos por nós entrevistados comentaram ganhos no desenvolvimento crítico e analítico advindos dos trabalhos desenvolvidos enquanto bolsistas. Segundo eles, estas habilidades não se restringem à pesquisa científica, uma vez que são válidas também nas suas atuações profissionais em outros segmentos de atuação dos psicólogos. Foi neste sentido que procuramos argumentar que a IC tem potencial para permitir a construção de competências e habilidades previstas nas DCN para a formação dos profissionais em Psicologia.

Outro ponto destacado pelos participantes foi a importância da relação entre professores orientadores e alunos. Este tema foi um dos poucos destaques “negativos” nas experiências de alguns alunos, que demonstraram certo descontentamento com a frequência dos encontros com os orientadores. Para corroborar esta análise, procuramos nos últimos estudos realizados acerca do PIBIC uma correlação entre frequência das orientações e satisfação com a IC, que demonstrou ser diretamente proporcional.

O interesse prévio na pesquisa científica foi ponto mencionado pelas docentes, que analisaram a participação em IC como um caminho natural para alunos com tal desejo. Ou seja, desconhecem parcialmente suas capacidades de influenciar seus alunos a buscarem essa oportunidade, assim como no encaminhamento destes quando já bolsistas. Sobre isto, também acreditamos ser pertinente que futuros estudos contemplem esta relação, de maneira a potencializar a IC tanto para alunos quanto para os orientadores.

Também discutimos, a partir da análise dos participantes, as relações entre graduação e pós-graduação. Sobre este tema, houveram opiniões favoráveis à IC como possibilidade de articulação entre os níveis de ensino, embora tenhamos ressaltado que mesmo autores que argumentam favoravelmente para este movimento acabam por manter uma ideia de que a pesquisa está alocada nos PPG. Defendemos que análises com este viés podem desconsiderar a capacidade de que a pesquisa seja realizada em IES onde não há cursos *stricto sensu*.

Ainda, problematizamos a questão da bolsa. Os alunos por nós entrevistados não apontaram o recebimento de auxílio como essencial para que procurassem participar de IC, tendo-o como complemento de renda. Contudo, procuramos discutir que o valor da bolsa pode atuar como elemento de exclusão daqueles que necessitem de um posto de trabalho assalariado, já que o valor relativamente pequeno do benefício pode impedi-los de tentar IC. Desta forma, acreditamos ser pertinente que outras pesquisas acessem os estudantes que *não* buscam IC, e procurem compreender as razões para tal. Este movimento pode revelar outros aspectos encobertos pela percepção dos bolsistas ouvidos neste trabalho.

Sintetizando o que alcançamos reunir frente aos objetivos desta pesquisa, pudemos compreender que *a contribuição da IC na formação de psicólogos* pode se dar de diversas maneiras, tanto na formação de pesquisadores da área como no desenvolvimento de habilidades previstas nas DCN. A compreensão dos *aspectos legais que regularizam e orientam a IC* foi atingida pela análise dos documentos do PIBIC, diversas vezes apontado como o principal programa institucional de distribuição de bolsas dessa natureza no país. Isto nos permitiu uma melhor apreensão do modo pelo qual a IC é vista no cenário nacional e como é colocada em prática.

Sobre os *possíveis impactos da IC na trajetória de mestres e doutores*, pudemos perceber que, frente à amostra investigada, não houve diminuição no tempo de formação dos mestres, embora a quantidade de participantes seja estatisticamente insignificante para qualquer conclusão neste sentido. Ainda assim, a partir dos *sentidos da IC para ex-alunos e orientadores* pudemos apreender outros ganhos que docentes e discentes tiveram com a IC, reiteradamente destacados ao longo deste trabalho, como o desenvolvimento de habilidades de pesquisa que se

aplicam também nos diversos contextos de trabalho. Estes sentidos, em relação com a literatura reunida, nos permitiram, ainda, a problematização de possíveis dificuldades e vicissitudes relativos à IC.

Como sugestão, achamos pertinente a realização de trabalhos voltados à compreensão da relação entre orientadores e orientandos, procurando entender de que maneira cada grupo a avalia e como imaginam que esta possa ser potencializada com vistas a um maior benefício tanto nos objetivos das pesquisas que desenvolvem quanto no cenário mais amplo da formação profissional advinda da experiência em IC.

Ainda, acreditamos ser pertinente estudar mais detidamente de que modo a formação em pesquisa tem acontecido nas IES que formam mais psicólogos atualmente: centros universitários e faculdades isoladas. Sem desconsiderar a importância histórica, da capacidade dos docentes, volume de recursos e pujança da pós-graduação das universidades, tê-las como modelo para avaliação do ensino superior é ignorar a realidade de formação profissional, ao menos na realidade da Psicologia. A importância do desenvolvimento de habilidades no contato com a pesquisa científica ultrapassa o âmbito da formação de pesquisadores, e tem potenciais, conforme ressaltamos ao longo deste trabalho, de desenvolver competências e habilidades necessárias a diversas atividades do psicólogo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANPEPP, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. **Carta da Coordenação do FCHSSA ao Ministro Kassab sobre a situação do CNPq**. 2017. Disponível em: <http://www.anpepp.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=534>. Acesso em 13 Ago. 2017.
- AQUINO, H. **O pensamento crítico do estudante de Psicologia sobre sua formação**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ARAGÓN, V. A.; MARTINS, C. B.; VELLOSO, J. R. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica: Pibic e sua relação com a formação de cientistas**. Brasília: Nesub, UnB, 1999.
- BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L.. Origens da Universidade Brasileira. **Química Nova**, São Paulo, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422007000700050&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 Ago. 2016.
- BASTOS, A. V. B. et al . Réplica 1 - formar docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão?. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, Dez. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000600011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 jun. 2017.
- BASTOS, A. V. B. et al. The psychology postgraduate system in Brazil: Current characteristics and challenges for the area. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, 28(S), 23-33, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000600023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jun. 2017.
- BEATO, M. S. F.; FERREIRA NETO, J. L. Formação em Psicologia em uma universidade pública e suas repercussões nas competências do trabalho em políticas públicas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 514-534, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/download/11855/10759>>. Acesso em 30 ago. 2017.
- BERNARDES, J. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.32, n.spe, p. 216-231, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000500016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 fev. 2017.

BETTOI, S. M. **Pesquisar na graduação**: a palavra do aluno de Psicologia sobre as condições presentes na sua vida acadêmica. 1995. 61f. Dissertação (Mestrado). Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BOTOMÉ, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? **Psicologia**, 5 (1), 1-15, 1979.

BRASIL. Lei. n. 4024 de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de Dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 1962.

BRASIL. Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto n. 8.754 de 10 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016.

BRASIL. Número de Contratos de Financiamento Estudantil firmados pelo FIES por ano. **Plataforma de Indicadores – Governo Federal**. Disponível em: <<http://pgi.gov.br/pgi/indicador/dashboard/iniciar?id=1743&nome=N%C3%BAmero%20de%20contratos%20de%20financiamento%20estudantil%20firmados%20pelo%20FIES%20por%20ano>>. Acesso em 7 jul. 2017.

BRIDI, J. C. A. **A iniciação científica na formação do universitário**. 2004. 135f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

BRIDI, J. C. A. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 13(2), p. 249-360, 2010.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. n. 12, p. 43-63. Vitória da Conquista, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf_231>. Acesso em 12 jul. 2017.

CAPES, Coordenação de Aprimoramento de Pessoal do Ensino Superior. *Programa Jovens Talentos para a Ciência – Instruções gerais*. 2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/ProgramaJovensTalentosParaCiencia_Instrucoes.pdf>. Acessos em 8 de Fev. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres e Doutores 2015:** estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf/d4686474-7a32-4bc9-91ae-eb5421e0a981?version=1.21>. Acesso em: 9 jun. 2017.

CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **A formação de novos quadros para CT&I:** avaliação do programa institucional de bolsas de iniciação científica (Pibic). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2017. Disponível em: <<https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/PIBIC-pdf/820a833e-18e1-4a9f-a530-d649d2969398?version=1.1>>. Acesso em 16 jun. 2017.

COHEN, N.; ARIELI, T. Field research in conflict environments: methodological challenges and snowball sampling. **Journal of Peace Research**, 48(4), p. 423-435. 2011.

COLEMAN, J. S. Relational Analysis: The Study of Social Organizations with Survey Methods. **Human Organization**, v. 17, p. 28-36. 1958.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **RN 025/2005.** 2005. Disponível em: <http://cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/29177>. Acesso em 31 mai. 2017.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **RN 017/2006.** 2006. Disponível em: <http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17062>. Acesso em 31 mai. 2017.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **RN 020/2012.** 2012. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/336083>. Acesso em 31 mai. 2017.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **RN 015/2013 – Tabelas de valores e taxas no país.** 2013. Disponível em: <http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/971393>. Acesso em 16 jun. 2017.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Mapa de investimentos.** Disponível em: <<http://cnpq.br/web/guest/mapa-de-investimentos-novo>>. Acesso em 28 jun. 2017a.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Plataforma Carlos Chagas.** Disponível em: <<http://efomento.cnpq.br/efomento/distribuicaoGeografica/distribuicaoGeografica.do?metodo=apresentar>>. Acesso em 14 Ago. 2017b.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Objetivos do Programa PIBIC.** Disponível em: <<http://cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em: 14 ago. 2017c.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A Psicologia brasileira apresentada em números**. Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>. Acesso em 26 jun. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 403/62**. Institui o currículo mínimo para os cursos de Psicologia. In: Diário Oficial da União. Brasília, 1962.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.8 de 7 de Maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 16-17, 18 maio 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em 31. mai. 2017.

COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. 50 anos de pós-graduação *stricto sensu* de Psicologia no Brasil: notas sobre seu processo de constituição (1966-2015). **Memorandum**, n. 31, p. 133-160, out. 2016. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2016/12/costayamamoto01.pdf>>. Acesso em 13 Ago. 2017.

COSTA, J. P. et al. Quem estuda a profissão de psicólogo no Brasil?. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 2, p. 02-18, ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672012000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 ago. 2017.

CRUZ, R. M. Presente e Futuro da Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**., Brasília, v. 36, n. 4, p. 783-786, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400783&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2017.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CURY, B. M., FERREIRA NETO, J. L. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, 20(3), 494-512, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/Psicologiaemrevista/article/download/P.1678-9523.2014V20N3P494/8156>>. Acessos em 13 de Set. de 2016.

DAMASCENO, M. N. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, J. (org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999. (pp. 13-56).

DEAKIN, H.; WAKEFIELD, K. Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. **Qualitative research**. 14(5), 603-616, 2014.

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. Relatório n. 22 de 1962. Razões do veto. Ano XVII n. 17. p. 180. Brasília, 1962.

DURAN, A. P. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. (pp. 331-371).

ERDMANN, A. L. et al. Vislumbrando a iniciação científica a partir das orientadoras de bolsistas da Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 2, p. 261-267, abr. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2017

ESCOBAR, H. CNPq corta 20% das bolsas de iniciação científica no país. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 6 Agosto, 2016. Disponível em:
<<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cnpq-corta-20-das-bolsas-no-pais,10000067297>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

FAPEMIG. **FAPEMIG: uma década de conquistas**. Relatório de gestão. 2014. Disponível em
<http://www.fapemig.br/pt-br/arquivos/site/institucional/relatorio-de-atividades/relatorio_gestao_mn_baixa.pdf>. Acessos em 9 de Fev. 2017.

FAPEMIG. **Relatório de atividades 2015**. 2015. Disponível em <<http://www.fapemig.br/pt-br/arquivos/site/institucional/relatorio-de-atividades/relatorio-final.pdf>>. Acessos em 9 de Fev. 2017.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n 28, p. 17-36, 2006.

FAPEMIG. **Programa Bolsa a Iniciação Científica e Tecnológica Institucional – PIBIC**. Disponível em: <<http://www.fapemig.br/visualizacao-de-formacao/ler/350/programa-bolsa-a-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-institucional-pibic>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

FEIJOO, A. M. L. C.; GOTO, T. A. É Possível a Fenomenologia de Husserl como Método de Pesquisa em Psicologia?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n.4 e32421, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000400201&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 Ago. 2017.

FÉRES-CARNEIRO, T. et al. Lacunas, metas e contribuições para a expansão da pós-graduação em Psicologia no país. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 11-24, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2017

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. **Memorandum**, 18, p. 130-142. 2010. Disponível em:
<<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/ferreiraneto01.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. (18a ed.). Petrópolis: Vozes, 2012.

GEOCAPES. **Sistema de informações georreferenciadas**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em 27 jun. 2017.

GIORGI, A. **Phenomenology and psychological research**. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 1985.

GOMES, W B. Pesquisa e ensino de Psicologia: articulações possíveis entre graduação e pós-graduação. In: CARVALHO, R. M. L. L. (org.). **Repensando a formação do psicólogo**: da informação à descoberta. Campinas: Editora Alínea, 1996. p. 33-50.

GOODMAN, L. A. Snowball sampling. **Annals of mathematical statistics**, 32: 148:70. 1961.

GOODMAN, L. A. Comment: On respondent-driven sampling and Snowball sampling in hard-to-reach populations and Snowball sampling not in hard-to-reach populations. **Sociological Methodology**, v. 41, p. 347-353. 2011.

GOTO, T. A. **Introdução à Psicologia fenomenológica: a nova Psicologia de Edmund Husserl**. São Paulo: Paulus, 2008.

GUARESCHI, N. M. F.; WENDT, G. W.; DHEIN, G. As atividades de pesquisa, extensão e monitoria na formação em Psicologia. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 387-403, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 dez. 2016.

HECKATHORN, D. D. Snowball versus respondent-driven sampling. **Sociological Methodology**, 41, p. 355-366. 2011

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, 24(3), 363-372, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&lng=pt>. Acesso em 14 jul. 2016.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>>. Acessos em 25 Jan. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o censo da educação superior?** 2015a. Disponível em < <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 27 jun. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf>. Acesso em 6 jul. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2005**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2005/Sinopse_2005a.zip>. Acesso em 16 jan. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip>. Acesso em 16 jan. 2017.

JAPUR, Marisa. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 7, p. 42-55, Ago. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 9 Ago 2017.

LEITE, D. B. C. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. IN: SOARES, M. S. A. (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. (pp. 87-106).

MAGNAN, V. C.; FEIJOO, A. M. L. C. **Análise da escolha profissional**. Rio de Janeiro: Edições IFEN, 2013.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional de pós-graduação. IN: SOARES, M. S. A. (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. (pp. 70-87).

MARUSCHI, L. A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) do CNPq e propostas de ação**. Brasília: CNPq, 1996.

MASSI, L. **Contribuições da iniciação científica na apropriação da linguagem científica por alunos de graduação em Química**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Química, São Carlos, 2008.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, 40(139), 173-197, 2010.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. (org.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/s3ny4>>.

MASSIMI, M. O ensino da Psicologia no século XIX na cidade de São Paulo. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 3, p. 26-39, ago. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 abr. 2017.

MASSIMI, M. Psicologia na visão de psicólogos e psiquiatras brasileiros das primeiras décadas do século XX. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 6, p. 84-99, fev. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 abr. 2017.

MATOS, M. A. Produção e formação científica em Psicologia. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988. p. 100-122.

MEDEIROS, R. A. S. M. **O impacto do Programa de Iniciação Científica (CNPq) na carreira do graduando, à luz dos fenômenos de mentoria e de competência: o caso dos alunos de Administração da UFPE.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Administração, Recife, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** (18a ed.). Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Plataforma Aquarius.** Disponível em: <<http://aquarius.mcti.gov.br/app/#/bolsas?t=11>>. Acesso em 29. jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 5 de 15 de Março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de área: Psicologia.** Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/PSIC_docarea_15_fev2017.pdf>. Acesso em 8 Ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prouni, Dados Informativos.** Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em 7 jul. 2017a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acesso em 9 Ago. 2017b.

NEVES, R. M. C. Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-97, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702001000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2017.

NOGUEIRA, M. A.; CANAAN, M. G.. Os “iniciados”: os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas. **Revista TOMO**, 15, 41-70, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/488/404>>. Acesso em 13 set. 2016.

OLIVEIRA, N. A.; ALVES, L. A.; LUZ, M. R.. Iniciação científica na graduação: o que diz o estudante de medicina?. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 309-314, Set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a05.pdf>>. Acesso em 10 Ago. 2017.

OLIVEIRA, A. M. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

OLIVEIRA, A. M.; YAMAMOTO, O. H. Training in Psychology and the Institutional Scientific Initiation Scholarship Program. **Psico-USF**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 273-284, mai 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712017000200273&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 Ago 2017.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. IN: SOARES, M. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. pp. 24-38.

PEREIRA, S. L. M. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um texto. **Psicologia**, São Paulo, 1 (1), 15-20, 1975.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia brasileira. IN: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988. (pp. 17-31).

PITTA, K. et al . Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: impacto da experiência em iniciação científica. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 41-49, dez. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2017.

PUC MINAS, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **A história da universidade**: concretização do sonho de Dom Cabral. 2017a. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/institucional/Paginas/um-pouco-de-historia.aspx>>. Acesso em 08 Ago. 2017.

PUC MINAS, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **Cronologia**: saiba mais sobre a história da PUC Minas. 2017b. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/paginas/index_padrao.php?pagina=1085>. Acesso em 08 Ago. 2017.

PUC MINAS, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **Apresentação**. 2017c. Disponível em: <<http://portal.pucminas.br/pos/psicologia/index-link.php?arquivo=apresentacao&pagina=4054>>. Acesso em 18 Ago. 2017.

QUEIROZ, S.; ALMEIDA, M. P. M. de. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. **Ciência & Educação. (Bauru)**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 41-53, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jun. 2017.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SPINK, P. et al. Documentos de domínio público e a produção de informações. In M. J. P. Spink et al. (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. (pp. 207-228). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 35-46, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jun. 2017.

UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. **História da UFMG**. 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/90anos/historia-da-ufmg/>>. Acesso em 08 Ago. 2017.

UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. **Breve histórico**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/index.php/programa-info/programa-informacoes>>. Acesso em 18 Ago. 2017.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. London, Ontario, Canada: The Althouse Press, 1990.

VAN MANEN, M. **Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2014.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em Psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. v. 3, n. 6, p. 270-281, 2006.

YAMAMOTO, O. H.; TOURINHO, E. Z.; MENANDRO, P. R. M. Pesquisa e pós-graduação em Psicologia no Brasil: linhas (e entrelinhas) de pesquisa. In: RIBEIRO, M. A. T.; BERNARDES, J. S.; LANG, C. E. (orgs.). **A produção na diversidade: compromissos éticos e políticos em Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

YAMAMOTO, O. H.; AMORIM, K. M. O. Estudando a profissão de psicólogo no Brasil: introdução. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 17-31.

YAMAMOTO, O. H.; FALCÃO, J. T. R.; SEIXAS, P. S. Quem é o estudante de Psicologia do Brasil?. **Avaliação Psicológica**, 10(3), 209-232, 2011.

YAMAMOTO, O. H.; SILVA, J. A. J. S. N.; ZANELLI, J. C. A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: BASTOS, A. V.; GONDIM, S. M. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2011. E-book. p. 45-65.

VILLAS BOAS, G. K.. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jun. 2017.

ZANKON, A. Qualidades desejáveis na iniciação científica. **Ciência e Cultura**, 41(9), p. 868-877, 1989.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os ex-alunos

Pergunta disparadora:

- Gostaria que me falasse sobre sua experiência como ex-aluno de iniciação científica e os impactos desta na sua formação como pesquisador/profissional.

Aspectos a serem explorados, caso não sejam abordados espontaneamente pelo(a) entrevistado(a):

- Atividade profissional atual;
- Natureza do projeto de pesquisa do qual foi aluno de IC (do próprio aluno, pesquisa de iniciativa do orientador, integrante de uma pesquisa de ampla magnitude);
- Como se via/vê em relação aos colegas que não fizeram IC;
- Impactos na facilidade de entrada no mestrado (processo de seleção, elaboração do pré-projeto);
- Impactos na condução do mestrado pela experiência em pesquisa anterior (elaboração do projeto de pesquisa, familiaridade com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP));
- Em que medida a experiência em IC contribuiu para formação geral como profissional (espírito crítico, investigativo).
- Como percebe a questão de uma suposta “vocação” para a pesquisa.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os orientadores

Pergunta disparadora:

- Gostaria que me falasse sobre sua experiência como orientador de iniciação científica e sua avaliação dos impactos desta na formação do psicólogo como pesquisador e profissional.

Aspectos a serem explorados, caso não sejam abordados espontaneamente pelo(a) entrevistado(a):

- Experiência como orientador (aproximadamente quantos alunos já orientou, qual a natureza das pesquisas);
- Existência de diferenças evidentes na “qualidade” de alunos com e sem experiência em IC;
- Existem benefícios da IC para além da experiência imediata com os procedimentos do fazer científico?
- Como percebe a questão de uma suposta “vocação” para a pesquisa.

APEÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (orientadores)**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 60898916.0.0000.5137.

Título do Projeto: Iniciação científica e a formação do psicólogo

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a iniciação científica como atividade formadora do profissional psicólogo.

Você foi selecionado(a) porque foi ou ainda é orientador(a) de iniciação científica.

A sua participação nesse estudo consiste em uma entrevista a respeito de sua experiência como orientador(a) de iniciação científica. Esta ocorrerá em horário e local de sua conveniência, ou por meio eletrônico (Skype). Será gravada em áudio para posterior transcrição, a qual estará à disposição para seu acesso, podendo sua participação ser cancelada se assim o desejar.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para melhor compreensão das possibilidades da iniciação científica como atividade de formação dos psicólogos, podendo contribuir para o fomento dessa atividade.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Guilherme de Souza Beraldo. Rua Piauí, 299. Centro. Poços de Caldas, MG. (35) 3722-6813.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, .

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, Guilherme de Souza Beraldo, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ex-alunos)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 60898916.0.0000.5137.

Título do Projeto: Iniciação científica e a formação do psicólogo

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a iniciação científica como atividade formadora do profissional psicólogo.

Você foi selecionado(a) porque foi aluno(a) de iniciação científica e possui grau acadêmico de mestre ou doutor, visto que também objetiva-se avaliar os impactos da iniciação científica na entrada e condução destes alunos em cursos *stricto sensu*.

A sua participação nesse estudo consiste em uma entrevista a respeito de sua experiência como aluno de iniciação científica. Esta ocorrerá em horário e local de sua conveniência, ou por meio eletrônico (Skype). Será gravada em áudio para posterior transcrição, a qual estará à disposição para seu acesso, podendo sua participação ser cancelada se assim o desejar.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para melhor compreensão das possibilidades da iniciação científica como atividade de formação dos psicólogos, podendo contribuir para o fomento dessa atividade.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

**PUC Minas****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Guilherme de Souza Beraldo. Rua Piauí, 299. Centro. Poços de Caldas, MG. (35) 3722-6813.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte,

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, Guilherme de Souza Beraldo, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO A – Carta de Serra Negra

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

O Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais através da Câmara e Comissões de Educação e Formação Profissional, desenvolveram, ao longo deste semestre, um processo de ampla discussão em todas as regiões do país, a respeito da formação do psicólogo. Para estes encontros foram convidados representantes de cursos de todas as Agências formadoras do Brasil, retirando-se, em cada discussão regional, documentos com levantamento de dificuldades e propostas de ação. Destes encontros regionais resultou uma síntese que pode servir de subsídio para se avançar no processo de repensar a formação, contribuindo, por sua vez, através do temário proposto para discussão no encontro nacional, realizado em Serra Negra, de 31/07 a 02/08, com 98 das 103 Agências formadoras do país.

Vale ressaltar que este Encontro Nacional é um marco histórico de reflexão do processo de formação profissional do psicólogo no Brasil.

O temário proposto tratou de:

- 1) Princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica do psicólogo;
- 2) De que forma estes princípios podem ser contemplados no currículo?
- 3) De que forma estes princípios podem ser contemplados nos estágios?

A partir da reflexão e discussão do temário proposto, foram aprovados, em plenária, os seguintes princípios norteadores para a formação acadêmica:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

- 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação;

Operacionalização

- 1) Política institucional de contratação, qualificação e avaliação do corpo docente;
- 2) Política institucional de acompanhamento do corpo discente em sua formação;
- 3) Agências formadoras devem garantir o suporte institucional necessário à formação profissional;
- 4) A estrutura curricular deve possibilitar ao aluno acesso às diferentes composições, levando-os a uma análise crítica dos mesmos;
- 5) O curso deve, na medida do possível, oferecer campos de estágio que contemplem a prática de mais composições;
- 6) Desenvolver um sistema de acompanhamento e avaliação contínua dos estágios nos locais onde são desenvolvidos e dos resultados dos serviços prestados, buscando verificar sua adequação às necessidades de formação do aluno;
- 7) Promover a produção escrita, dentro dos padrões aceitáveis de toda atividade acadêmica do aluno, inclusive T.C.C. ou monografia ao final do curso, oferecendo condições de divulgação e discussão no âmbito e fora da Universidade;
- 8) Divulgar as ementas para possibilitar o conhecimento pelo aluno do seu conteúdo e cumprimento;
- 9) Manter um espaço de discussão da Ética Profissional do ponto de vista filosófico, político e do Código de Ética nas diversas disciplinas e estágios;
- 10) Buscar integração dos CRs com os cursos para promoção de atividades relacionadas a formação e ao exercício profissional.