

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Bruno de Moraes Cury

**FORMAÇÃO EM PESQUISA NOS CURSOS DE PSICOLOGIA:  
Estudos de caso em instituições particulares no Estado de Minas Gerais**

Belo Horizonte

2020

Bruno de Moraes Cury

**FORMAÇÃO EM PESQUISA NOS CURSOS DE PSICOLOGIA:  
Estudos de caso em instituições particulares no Estado de Minas Gerais**

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

Orientador: Dr. João Leite Ferreira Neto.

Linha de pesquisa: Intervenções Clínicas e Sociais.

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C982f	<p>Cury, Bruno de Moraes</p> <p>Formação em pesquisa nos cursos de psicologia: estudos de caso em instituições particulares no Estado de Minas Gerais/ Bruno de Moraes Cury. Belo Horizonte, 2020.</p> <p>165 f. : il.</p> <p>Orientador: João Leite Ferreira Neto</p> <p>Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia</p> <p>1. Psicólogos - Formação. 2. Universidades e faculdades. 3. Universidades e faculdades particulares - Minas Gerais - Estudo de casos. 4. Psicologia - Pesquisa. 5. Psicologia - Estudo e ensino (superior) - Currículos. 6. Pesquisa - Metodologia. 7. Método de estudo de casos. I. Ferreira Neto, João Leite. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título. SIB PUC MINAS</p> <p>CDU: 159.9.072</p>
-------	---

Bruno de Moraes Cury

**FORMAÇÃO EM PESQUISA NOS CURSOS DE PSICOLOGIA:  
Estudos de caso em instituições particulares no Estado de Minas Gerais**

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

Linha de pesquisa: Intervenções Clínicas e Sociais.

---

Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto – PUC (Orientador)

---

Prof. Dra. Érika Lourenço – UFMG (Banca Examinadora)

---

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

---

Prof. Dra. Mônica Soares da Fonseca Beato – UFSJ (Banca Examinadora)

---

Prof. Dr. Miguel Gallegos – Universidade Nacional de Rosário (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 18 de Fevereiro de 2020.

*Aos amigos e afilhados, Nelimar Ribeiro de Castro e Roberto Luquini  
que, com constantes conversas, regadas à gastronomia de alta  
qualidade, sempre me ajudaram a entender as boas escolhas que  
precisava fazer e me ajudaram (e ajudam) a ser um homem melhor.  
Meu muito obrigado!*

## AGRADECIMENTOS

Ao João Leite Ferreira Neto, por mais uma vez me ajudar na definição de um foco para a pesquisa que, assim como no mestrado e ao longo desses nove anos de convivência. Neste período foram produzidos artigos, conhecimento e intensas trocas envolvendo a formação do psicólogo – tema de grande interesse de ambos –, e ele foi de extrema importância para que sempre mantivesse o foco naquilo que era preciso para melhorar.

Aos professores Sérgio Dias Cirino, Érika Lourenço, Mônica Soares da Fonseca Beato e Miguel Gallegos, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho que, desde a qualificação, foram fundamentais para finalizar meu trabalho e enriqueceu diretamente o que diz respeito à metodologia utilizada e às análises feitas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC Minas, pelas aulas ministradas que foram fundamentais para o aperfeiçoamento da pesquisa. Aos funcionários, em especial Diego e Marcelo, pelas constantes ajudas por *e-mail* e telefone, devido à minha dificuldade de estar presente fisicamente após o cumprimento das disciplinas.

À minha namorada e companheira de vida Najara, que me apoiou durante todo o tempo em que estive envolvido com a pesquisa, bem como pela sua compreensão e paz nos momentos mais difíceis por quais passei. Ao lado dela consigo ser o homem que desejo ser.

Aos amigos, em especial da DSE que contribuíram com leveza e humor para aliviar os momentos mais estressantes na construção da pesquisa. Aos meus familiares, em especial à minha mãe Vânia – pelo apoio constante –, meu pai Ronaldo e meus irmãos.

À UNIVIÇOSA, pela oportunidade e confiança em meu trabalho, frente à gestão do Curso de Psicologia, que ao permitir meus momentos de ausência, facilitou para que eu ganhasse forças e pudesse administrar todos meus compromissos – que foram muitos – durante esses quatro anos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*“Uma Universidade que não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo” (CHAUI, 1999, p. 222).*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as estratégias da formação em pesquisa durante a graduação em cursos de Psicologia, tendo por foco IESs no Estado de Minas Gerais. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica, na qual traçou-se o histórico do Ensino Superior privado no Brasil, a formação em pesquisa aliada ao Ensino Superior privado e, ainda, a formação em pesquisa específica nos cursos de graduação em Psicologia no país. Isso porque faz-se necessário entender como a pesquisa comparece na formação de tais graduandos. Esta pesquisa qualitativa baseou-se num estudo de caso comparativo, considerando três instituições particulares do Estado de Minas Gerais, que oferecem cursos de graduação em Psicologia. Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais com os envolvidos diretamente no processo de formação do psicólogo – tais como coordenadores e professores desse curso – e grupos focais, que incluíram graduandos em Psicologia do 9º e 10º períodos, de ambos os sexos, tendo por intuito obter suas perspectivas a respeito do tema. Durante as entrevistas foram suscitadas questões, tais como a participação de projetos e estágios relacionados à formação em pesquisa durante a graduação, as estratégias voltadas a seu respeito e as opiniões emitidas por meio dos entrevistados. Como estratégia de análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise temática de conteúdo e, no que concerne à análise documental, foram trabalhados documentos históricos pertinentes à formação em pesquisa em cursos de Psicologia em IESs particulares, os quais alguns regulam a educação desse nível de ensino no país. Os resultados apontaram que em todos os cursos de graduação em Psicologia pesquisados há estratégias para a formação em pesquisa, mas, de maneira geral, os alunos consideram-nas restritas e limitadas, além de ter sido possível perceber certo desconhecimento dos entrevistados em relação à questão, bem como pouca maturidade sobre a formação de seu curso. Quanto aos professores, pode-se afirmar que em parte se encontram bem inteirados sobre os programas de pesquisa oferecidos pela instituição em que atuam, embora outra parte desconheça sobre como eles funcionam. As pesquisas, que implicam profundas investigações, não se encerram com o presente estudo, isso porque o exercício da profissão de Psicologia precisa ser constantemente questionado e avaliado em relação às novas demandas que se apresentam no país.

Palavras-chave: Formação do psicólogo. Ensino Superior privado. Pesquisa em Psicologia. Diretrizes Curriculares Nacionais. Graduação em Psicologia.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the training strategies in research during students' Psychology undergraduate courses in private tertiary institutions in the state of Minas Gerais. In order to do so, a literature review was made in which the history of private education in Brazil was traced, as well as research training linked to private tertiary teaching and finally, specific research training in Psychology undergraduate courses in Brazil. Starting from this research issue, in order to understand how research takes part in students training during Psychology courses some questions were pointed: attendance in projects/internships related to research training during the graduation process, strategies focused on research training and the students and course coordinators' opinions on research training within the Psychology program in private tertiary institutions. This qualitative research was based on a comparative case study, which took place in three private institutions in the state of Minas Gerais which offer undergraduate courses in Psychology. As a methodological procedure of data production, semi-structured individual interviews were held with people directly involved in the process of formation/construction of the psychologist, such as Psychology undergraduate course coordinators. Being part still of the data production research, focused groups were made by Psychology students (men and women) from the 9th and 10th semesters (5th year), which aimed data collection from their perspective. As an analysis strategy of the gathered data, the thematic analysis of content was used, specific analysis methodology when (during data collection) the interviews are present - either semi-structured or in focused groups, the resources used during research. When it comes to documental analysis, historical documents were examined, which aim investigation/analysis as the main topic of research training in Psychology courses in private tertiary institutions and also to regulate education in tertiary teaching within the country. Partial results showed that in all undergraduate Psychology courses (in the three researched institutions) there are strategies to research training. Generally speaking, however, students consider them restricted and limited. Besides, it was observed a lack of knowledge from the interviewed students when it comes to research and also, a little bit of immaturity to how they perceive the training. As for teachers, it can be said that in part they are well aware of the research programs offered by the institution in which they operate, although others are unaware of how they work. Researches which involve profound investigations cannot and should not stop here. The practice of Psychology as a profession needs to be always questioned and evaluated in according to the new demands in Brazil.

Keywords: Psychologist training. Private higher education. Research in Psychology. National Curricular Guidelines. Degree in psychology.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Filiações institucionais dos autores e coautores, por região brasileira, do estudo de Prates <i>et al.</i> (continua) .....	32
Quadro 1 – Filiações institucionais dos autores e coautores, por região brasileira, do estudo de Prates <i>et al.</i> (conclusão) .....	33
Quadro 2 – Documentos para análise quanto à formação em pesquisa do graduando em Psicologia .....	62
Quadro 3 – Identificação dos alunos da Universidade pesquisada.....	95
Quadro 4 – Identificação dos alunos do Centro Universitário pesquisado .....	115
Quadro 5 – Identificação dos alunos da Faculdade pesquisada.....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira da Educação a Distância
ABEP	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BASis	Banco de Avaliadores do SINAESs
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CD	<i>Compact Disc</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEUA	Comissão de Ética no Uso de Animais
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CGACGIES	Coordenação Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior
CIAED	Congresso Internacional da ABED de Educação a Distância
CIRHRT	Comissão Intersectorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPPI	Comissão Permanente de Propriedade Intelectual
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRP-MG	Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EAESP	Escola de Administração de Empresa de São Paulo
EBAPE	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FACISA	Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde
FAME	Faculdade Metropolitana
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FASEH	Faculdade da Saúde e Ecologia Humana
FAVIÇOSA	Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa
FENAPSI	Federação Nacional de Psicólogos
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIA	Fundação Instituto de Administração
FIES	Financiamento Estudantil
FIF	Fundo de Investimentos Financeiros
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIP	Fundo de Incentivo à Pesquisa
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPI	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPAP	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Avaliação Psicológica
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NUPEX	Núcleo de Pesquisa e Extensão
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNDP	Programa Nacional de Pós-Doutorado
PNE	Plano Nacional de Educação
POS	Psicologia, Organizações e Sociedade
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Proeb	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROPPg	Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação da PUC Minas
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RH	Recursos Humanos
RUF	<i>Ranking</i> Universitário Folha
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Ensino Superior

SIMPAC	Simpósio de Produção Acadêmica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Superior da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THE	<i>Times Higher Education</i>
TRP	Titulação, Regime de Trabalho e Publicações do Corpo Docente
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unb	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESAV	Unidade de Ensino e Aprendizado de Viçosa
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UnibH	Centro Universitário de Belo Horizonte
Unicamp	Universidade de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIP	Universidade Paulista
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos-Barbacena

UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIVIÇOSA	União do Ensino Superior de Viçosa
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1</b>	<b>Tema</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Problema de pesquisa</b> .....	<b>19</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>20</b>
1.3.1	<i>Objetivo geral</i> .....	20
1.3.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	20
<b>1.4</b>	<b>Justificativa</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve histórico do Ensino Superior privado brasileiro</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Características das IESs particulares</b> .....	<b>26</b>
2.2.1	<i>Educação Superior nos Estados Unidos da América</i> .....	27
2.2.2	<i>Qualidade no Ensino Superior na era dos Rankings</i> .....	33
2.2.3	<i>Sobre as Universidades Católicas</i> .....	37
<b>2.3</b>	<b>Formação em pesquisa no Ensino Superior brasileiro</b> .....	<b>39</b>
2.3.1	<i>Formação em pesquisa em Psicologia</i> .....	47
2.3.2	<i>O financiamento federal para pesquisa na graduação: PIBIC e IC</i> .....	51
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>Estudos de caso em instituições particulares no Estado de Minas Gerais</b> .....	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>Estratégias de coleta dos dados: entrevistas individuais e grupos focais</b> .....	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Estratégias de análise dos dados: análise temática de conteúdo</b> .....	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise documental da formação em pesquisa na graduação em Psicologia</b> ....	<b>61</b>
4.1.1	<i>Documento 1 – LDBEN</i> .....	63
4.1.2	<i>Documento 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia</i> .....	65
4.1.3	<i>Documento 3 – Instrumento de Avaliação Institucional Externa</i> .....	71
4.1.3.1	<i>Condições em que o documento analisado foi produzido</i> .....	71
<b>4.2</b>	<b>Instituições de Ensino Superior pesquisadas</b> .....	<b>76</b>
4.2.1	<i>Análise da Universidade pesquisada: PUC Minas</i> .....	78
4.2.2	<i>Estrutura de pesquisa na Universidade pesquisada</i> .....	79
4.2.3	<i>Entrevistas com coordenadora e professores</i> .....	81
4.2.3.1	<i>Projeto Pedagógico de Curso e ligação da pesquisa com estágios curriculares</i> ....	81
4.2.3.2	<i>Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa</i> .....	84
4.2.3.3	<i>Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso/Trabalho de Conclusão de Curso</i> .....	89
4.2.3.4	<i>Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia</i> .....	90
4.2.3.5	<i>Inferências</i> .....	92
4.2.4	<i>Grupos focais realizados com alunos do último ano</i> .....	94
4.2.4.1	<i>Estratégia de formação em pesquisa</i> .....	95
4.2.4.2	<i>Programas relacionados à formação em pesquisa</i> .....	97
4.2.4.3	<i>Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa</i> .....	100
4.2.4.4	<i>Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia</i> .....	102

4.2.5	<i>Análise do Centro Universitário pesquisado.....</i>	105
4.2.6	<i>Estrutura de pesquisa no Centro Universitário pesquisado .....</i>	105
4.2.7	<i>Entrevistas com coordenadora e professores.....</i>	106
4.2.7.1	<b><i>Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso.....</i></b>	107
4.2.7.2	<b><i>Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa .....</i></b>	110
4.2.7.3	<b><i>Projeto Pedagógico de Curso e projetos de formação em pesquisa .....</i></b>	113
4.2.7.4	<b><i>Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia.....</i></b>	113
4.2.8	<i>Grupos focais realizados com alunos do último ano .....</i>	115
4.2.8.1	<b><i>Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso.....</i></b>	116
4.2.8.2	<b><i>Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa .....</i></b>	116
4.2.9	<i>Análise da Faculdade pesquisada: Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde da UNIVIÇOSA.....</i>	118
4.2.10	<i>Estrutura de pesquisa na Faculdade pesquisada .....</i>	118
4.2.11	<i>Entrevistas com coordenador e professores.....</i>	119
4.2.11.1	<b><i>Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso.....</i></b>	1200
4.2.11.2	<b><i>Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa .....</i></b>	122
4.2.11.3	<b><i>Políticas de qualificação do corpo docente e plano de carreira.....</i></b>	122
4.2.11.4	<b><i>Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia.....</i></b>	123
4.2.12	<i>Grupos focais realizados com alunos do último ano .....</i>	124
4.2.12.1	<b><i>Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso.....</i></b>	125
4.2.12.2	<b><i>Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa .....</i></b>	127
4.2.12.3	<b><i>Oportunidades de projetos ligados à pesquisa durante o curso .....</i></b>	128
4.3	<b>Análise comparativa entre as três instituições pesquisadas.....</b>	129
4.4	<b>Observações dos grupos focais.....</b>	130
5	<b>CONCLUSÃO.....</b>	135
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	139
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada aos coordenadores e professores dos cursos de graduação em Psicologia.....</b>	154
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada aos graduandos em Psicologia.....</b>	155
	<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenador do Curso de Psicologia).....</b>	156
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor do Curso de Psicologia).....</b>	158

<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Graduando em Psicologia).....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE F – Termo de compromisso de cumprimento da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE G – Termo de autorização para gravação de entrevistas.....</b>	<b>164</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Tema**

Desde minha graduação em 2005 e, posteriormente, concluindo o mestrado no ano de 2012 – ambos em Psicologia –, meu interesse voltou-se à formação em pesquisa do psicólogo. Como docente há mais de uma década, foi possível observar como este profissional – quando formado em Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas no Estado de Minas Gerais – apresenta certa dificuldade no que diz respeito à pesquisa. Ao lecionar várias disciplinas – seja na graduação ou especialização em Psicologia – e supervisionado estágios curriculares em Instituições particulares – tais como a Faculdade Metropolitana (FAME) de Belo Horizonte, Universidade Presidente Antônio Carlos-Barbacena (UNIPAC) de Minas Gerais, Faculdade da Saúde e Ecologia Humana (FASEH), Santa Casa e Unidade de Ensino e Aprendizado de Viçosa (UNESAV) –, ficou evidente a diferença entre o profissional de Psicologia que se gradua em uma instituição pública e particular, pelo menos no que diz respeito à preparação voltada para a pesquisa desses estudantes.

O ensino convencional, no qual o aluno é apenas receptor de informações, tem a função de transmitir verdades universais, havendo pouco espaço à crítica e reflexão. Cabe à pesquisa a tarefa de fazer emergir novos saberes, alinhados com o pensamento de uma determinada sociedade, num dado período de tempo e num dado momento. No entanto, as IESs particulares parecem negligenciar esse aspecto contemporâneo em detrimento do ensino, fonte de seu financiamento (CURY, 2004).

Desde 2008 leciono no curso de Psicologia da União do Ensino Superior de Viçosa (UNIVIÇOSA) – mantenedora da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa (FAVIÇOSA) –, sendo que em 2014 também passei a assumir a gestão, isto é, a coordenação, do mesmo curso. Essa experiência, juntamente às supracitadas, tornou possível verificar como tem sido a preparação destes estudantes – aspirantes a psicólogos – durante a graduação em instituições particulares, principalmente no que concerne à formação em pesquisa.

### **1.2 Problema de pesquisa**

Dessa forma, o problema desta pesquisa baseia-se num estudo de caso, em que o foco é responder à questão: “como a pesquisa comparece na formação de estudantes em cursos de

Psicologia em IESs particulares no Estado de Minas Gerais?”. Com isso, delineou-se os objetivos – geral e específicos.

### **1.3 Objetivos**

#### *1.3.1 Objetivo geral*

Investigar as estratégias da formação em pesquisa durante a graduação dos estudantes em cursos de Psicologia em IESs particulares no Estado de Minas Gerais.

#### *1.3.2 Objetivos específicos*

- a) analisar como o tema da formação em pesquisa em cursos de Psicologia em IESs particulares é tratado em documentos históricos;
- b) instrumentalizar através das estratégias encontradas como tal tema pode ser discutido nas reuniões de NDE dos cursos de Psicologia;
- c) entender as contribuições de cada estratégia para a formação em pesquisa dos estudantes em cursos de Psicologia de IESs particulares no Estado de Minas Gerais;
- d) conhecer, por meio de entrevistas e grupos focais, como o tema da formação em pesquisa é visto por coordenadores, professores e alunos dos cursos de graduação em Psicologia.

### **1.4 Justificativa**

Os cursos de graduação em Psicologia no país têm crescido de forma considerável, sendo que, destes, a maior parte são provenientes de instituições particulares. O número de cursos de graduação em Psicologia no país, segundo Brasil (2016b)<sup>1</sup>, totalizou em 478 deles, em outubro de 2016. Dentre os 27 Estados do território nacional, Minas Gerais ocupa o segundo lugar, com 59 cursos cadastrados – representando 12,34% do total –, perdendo somente para São Paulo, o qual possui 90 deles, correspondendo a 18,82%. Com relação à categoria administrativa, constata-se que a maioria absoluta dos cursos, em Minas Gerais, se

---

<sup>1</sup> O e-MEC é um sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação – credenciamento e reconhecimento de IESs, bem como de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação –, os quais são regulamentados pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

localiza em instituições privadas, sendo que 53 cursos correspondem a 89,83% do total. Desse número, apenas seis estão localizados em instituições públicas estaduais e/ou federais, representando 10,16%.

Em nova consulta feita no ano de 2019, através da mais recente Sinopse Estatística da Educação Superior<sup>2</sup>, de 2017, foi encontrado um total de 696 cursos de Psicologia no Brasil, sendo 93 de IESs públicas e 603 de instituições privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Pode-se afirmar que as IESs particulares são as que mais formam psicólogos no Estado, já que, dos 30.187 concluintes, no ano de 2017, 3.822 são provenientes de IESs públicas e 26.365 de particulares (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Dessa forma, a presente pesquisa buscou conhecer o que essas oferecem em termos de formação em pesquisa do estudante de Psicologia, afinal, segundo Ferreira Neto (2011, p. 37-38), “a contribuição da universidade na formação do psicólogo é um elemento crucial nesse processo de favorecer ou dificultar um exercício profissional que de fato produza ações ético-políticas diferenciadas”.

Lisboa e Barbosa (2009, p. 724) apontam que as discussões sobre a formação no país são numerosas e diversas, mas que têm um ponto em comum: “uma grande insatisfação no que tange à formação do psicólogo brasileiro. Esta é vista como extremamente deficitária tanto no que se refere à formação técnica quanto, e principalmente, à formação epistemológico-científica”.

Apesar de ser relevante e imprescindível estudar a formação do psicólogo, há, ainda, uma carência bibliográfica sobre assuntos que envolvem a caracterização dos cursos de Psicologia no Estado de Minas Gerais, em especial a particular – foco da presente pesquisa. Esta lacuna de conhecimento e o material publicado justifica, também, a necessidade de realizar este estudo.

O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o código 66141617.0.0000.5137, que se deu pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), em 27 de abril de 2017.

---

<sup>2</sup> A Sinopse Estatística da Educação Superior vem sendo produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 1995. Essa publicação corresponde a um conjunto de tabelas organizadas por tema, embora também seja possível consultar as informações divididas por municípios. Os dados apresentados fazem referência a instituições, Recursos Humanos (RH), cursos de graduação presenciais, processos seletivos, matrícula, concluintes, cursos de graduação a distância, cursos sequenciais presenciais e a distância, além das instituições federais, com base nos resultados do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

No primeiro capítulo apresenta-se o tema, o problema de pesquisa, os objetivos – geral e específicos –, bem como a justificativa do presente estudo.

O segundo capítulo delinea, por meio da revisão bibliográfica, o histórico do Ensino Superior (ES) privado e a formação em pesquisa no Brasil e, especificamente, nos cursos de graduação em Psicologia.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia adotada para a pesquisa, por meio das estratégias de produção e de análise dos dados.

O quarto capítulo, por fim, apresenta os resultados e discussão, a partir da análise de documentos legais considerados potenciais à pesquisa e estudos de caso realizado em três cursos de Psicologia em IESs particulares no Estado de Minas Gerais, o qual, por meio de entrevistas e grupos focais com docentes e discentes, procurou-se entender o papel da formação em pesquisa na graduação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa bibliográfica baseou-se em dados obtidos pelo meio *on-line*, reconhecidos pela comunidade acadêmico-científica da área<sup>3</sup>, considerando a combinação dos descritores conforme as exigências de pesquisa de cada uma das bases utilizadas: “formação do psicólogo”, “ensino superior privado”, “pesquisa em Psicologia”, “Diretrizes Curriculares Nacionais” e “graduação em Psicologia”.

A partir da pesquisa, foram encontrados 334 artigos, dos quais 22 se mostravam relevantes para estudo, além de cinco dissertações de mestrado, três teses de doutorado e dois livros. Foi considerado, como critério de busca, o descritor “graduação em Psicologia” em associação aos termos “formação” ou “com pesquisa”.

Como critério de exclusão, foram desconsiderados aqueles com falta de menção de IESs particulares nos resumos, bem como que não tivessem, em seu resumo – ou descritores –, referência ao curso de Psicologia. Ainda assim, várias leituras sobre a história das IESs públicas no Brasil foram realizadas e, portanto, a pesquisa bibliográfica continuou até o término da tese.

### 2.1 Breve histórico do Ensino Superior privado brasileiro

Um novo padrão de ES se instalou no Brasil a partir do final da década de 1960, como consequência da implantação da Reforma Universitária de 1968, uma vez que, com as modificações introduzidas nas universidades federais, elas não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso. Essa reforma produziu efeitos paradoxais no ES brasileiro (SEIXAS, 2014).

Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma, permitindo uma articulação maior do ensino com a pesquisa e institucionalização da carreira acadêmica (SEIXAS, 2014). Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa que, até então – salvo raras exceções –, estavam relativamente desconectadas (MARTINS, 2009).

---

<sup>3</sup> Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), banco de Teses e dissertações da CAPES e *sites* de domínio público, como o Google Acadêmico.

Por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que Fernandes (1975, grifo nosso) denominou como o **antigo padrão brasileiro da escola superior**. Ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltadas para transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuíam com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira.

Para lidar com a demanda popular por vagas, a reforma propôs a criação de cursos e unidades e, ainda, e principalmente, o incentivo ao ES privado, com conseqüente criação de um sistema universitário de massas – algo que ficou marcado para a época e caracterizou o ES brasileiro até os dias atuais (MARTINS, 2009).

A conseqüência para o campo de ES criado no país após a Reforma de 1968 foi a construção de um sistema dual, formado de um lado por uma rede de universidades públicas, agora já consolidadas, com visível melhoria da qualificação docente e incentivo ao desenvolvimento científico, ao passo que de outro lado forma-se a rede privada, concebida por um conjunto de instituições de natureza acadêmica das mais variadas, focadas no ensino (VIEIRA, 2010). Os ecos da reforma de 1968 relacionam-se com os dilemas da formação, já que percorrem questões como a privatização do ES, massificação do ensino, foco na profissionalização, desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, entre outros (SEIXAS, 2014).

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente por meio da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos (BARREYRO, 2008; SAMPAIO, 2000).

Segundo Scremin e Martins (2005), a mercantilização do ES surgiu da necessidade de expandir o capital a outros setores da economia que ainda não estavam organizados segundo a lógica capitalista de produção. Tratava-se de um setor inexplorado e com grande potencialidade de crescimento. Trindade (2001, p. 30) afirma, por sua vez, que “investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior na América Latina”, sendo prova disso o crescimento das IESs privadas em detrimento das públicas.

O estudo de Costa *et al.* (2012) evidenciou que o número de IESs privadas formadoras também teve um crescimento extremamente significativo, isso porque entre 1988 e 2010 o aumento foi de 300%. Algumas publicações já levantaram tais questionamentos, como por exemplo, o de Ferreira Neto (2010, p. 138):

Tanto as universidades públicas quanto as instituições de ensino superior privada estão claramente submetidas à mesma lógica administrativa gerencial [...]. A docência passa a ser entendida como função puramente instrumental; transmissão rápida e clara de conhecimentos atualizados, algo próximo a um adestramento [...]. A atual direção é uma formação diretamente ligada às demandas imediatas (e instáveis) do mercado com a consequente perda do caráter crítico e reflexivo da formação.

Implementado em 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>4</sup> distribuiu em seu primeiro ano mais de 100 mil bolsas, ao passo que em 2015 este número mais do que triplicou. O Financiamento Estudantil (FIES)<sup>5</sup>, por sua vez, ultrapassou a barreira de 100 mil contratos assinados em 2011, atingindo mais de 550 mil em 2013, reordenando aos padrões anteriores nos anos seguintes (BRASIL, 201-f). A retração do principal fundo de financiamento do país, iniciada há alguns anos, ameaçou a viabilidade financeira das instituições privadas de ensino. Em 2014, foram financiados 732 mil contratos em todo território nacional. Em 2015, o número de vagas caiu para 278 mil. No primeiro semestre de 2016 foram disponibilizadas 147 mil vagas. A projeção do MEC para o segundo semestre de 2016 era da metade desse total: 75 mil vagas (MEC..., 2016).

A instabilidade no MEC desde o início do ano de 2019 atrasou a concessão e a renovação de cerca de um milhão de contratos do FIES. O levantamento foi feito pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), que estima um atraso de R\$ 2 bilhões em repasses para faculdades, referentes aos meses de janeiro e fevereiro. Das 100 mil vagas novas que foram ofertadas para o programa no primeiro semestre de 2019, 60% foram preenchidas, ou seja, tiveram estudantes selecionados para ocupá-las. No entanto,

---

<sup>4</sup> O ProUni tem, como finalidade, a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IESs privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, o Programa oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que fazem sua adesão. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (BRASIL, 201-e).

<sup>5</sup> O FIES é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por IESs não gratuitas aderentes ao programa (BRASIL, 201-d).

apenas 1.758 conseguiram finalizar o contrato com o banco. Há também o atraso nos aditamentos, que é a renovação semestral do benefício. Dos cerca de um milhão de contratos que deveriam ser renovados neste semestre, apenas 18.500 já passaram por todos os trâmites e foram concluídos (PALHARES, 2019).

## **2.2 Características das IESs particulares**

Diante dos novos desafios do mercado de trabalho brasileiro e das dificuldades das universidades públicas em oferecer uma resposta eficiente e inclusiva, alguns grupos educacionais têm encarado esse momento como uma importante janela de oportunidades. O investimento em infraestrutura, tecnologia e formação dos profissionais, que vem sendo realizado por esses grupos, atualmente, visa justamente a produção de uma mudança no lugar dessas universidades na hierarquia das instituições de nível superior. O modelo inclusivo de ensino realizado pelas universidades particulares é massivo e não é, necessariamente, inferior ao ensino elitizado das públicas, sendo que o primeiro pode ser melhor e mais eficiente, principalmente quando o objetivo é a entrada no mercado de trabalho.

A primeira vantagem das universidades privadas é o acesso amplo e diversificado – inclusive geograficamente, se fazendo presente até mesmo nas cidades do interior. Dessa forma, muitas vezes, trata-se da única opção para os que querem ou precisam permanecer próximos aos seus familiares em suas cidades de origem, além de economizar com aluguel, transporte ou outras despesas que acabariam contraindo se estudando em outro município (RAMOS, 2017).

Da perspectiva do ensino, além do foco no mercado e do investimento em colocação profissional, com o fornecimento de ferramentas para a busca e realização de estágios – desde os momentos iniciais da formação –, as instituições privadas destacam-se pelos professores e pela infraestrutura. Além disso, nesse tipo de escola, se requer dos professores maior atenção aos alunos e, considerando que não possuem a estabilidade de um professor concursado – como de uma escola pública –, precisam constantemente ser atualizar e estar atentos às demandas dos alunos. A infraestrutura também deve atender, de maneira mais direta, às necessidades daqueles que contratam o serviço (RAMOS, 2017).

Adicionalmente a todas essas vantagens, o estudante ainda pode obter bolsas, descontos e inúmeras facilidades de financiamento de seus estudos nas universidades privadas. No caso do ingresso pelo ProUni, por exemplo, em universidades particulares que

consideram a nota do Enem, é possível obter descontos parciais e até mesmo integrais nos valores das mensalidades (RAMOS, 2017).

No entanto, acreditar que uma IES ou um grupo educacional S.A. não tenha condições de prestar um bom serviço para a sociedade por princípio – porque tem de dar resultados econômicos positivos e valorizar suas ações em bolsa – é apenas um preconceito com relação às instituições capitalistas, e isso não se sustenta como argumento. (CALEFFI; MATHIAS, 2017).

As instituições privadas de perfil empresarial, por sua vez, voltam-se a uma estrita formação profissional, nas quais se empregam professores horistas – aqueles que têm contrato vinculado ao número de horas/aula que lecionam –, com baixo volume de titulação acadêmica e os quais se dedicam, fundamentalmente, às atividades de ensino. Predomina, em seu interior, uma ausência de estruturas consolidadas de pesquisa e de Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu* (MARTINS, 2009).

O fato de os grupos de educação S.A. serem listados em bolsa facilita o controle da sociedade sobre eles, em decorrência da grande exigência de transparência em suas formas de operar. Os grandes grupos S.A. têm condições de investir em tecnologia, de oferecer educação com qualidade adequada a preços muito mais competitivos do que as IESs independentes. Têm melhores condições de propiciar que seus alunos utilizem o sistema de financiamento do governo, mas têm também capacidade para desenvolver seus próprios sistemas de financiamento aos alunos, complementares ao FIES (CALEFFI; MATHIAS, 2017).

### 2.2.1 Educação Superior nos Estados Unidos da América

Numa breve comparação com os Estados Unidos da América (EUA), país em que se encontram as melhores universidades privadas do mundo, no que diz respeito aos tipos de educação superior, há quatro grupos de instituições de ensino: Faculdade ou Universidade Estadual, Faculdade ou Universidade Particular, *Community College* e Instituto de Tecnologia.

A universidade estadual é mantida e custeada pelo governo estadual ou municipal. Todos os 50 estados americanos têm pelo menos uma universidade estadual e, alguns, várias faculdades estaduais. Muitas dessas universidades públicas têm o nome do estado, ou mesmo a palavra “*State*” como parte do seu nome, por exemplo: Washington State University e University of Michigan. As faculdades ou universidades particulares são mantidas por entidades particulares ao invés de departamento governamental. A anuidade costuma ser mais

alta do que em instituições estaduais. Geralmente, as universidades e faculdades americanas particulares são menores do que as instituições estaduais. As universidades e faculdades religiosas são instituições particulares. Quase todas essas escolas recebem estudantes de todas as crenças e religiões. No entanto, uma porcentagem dessas escolas prefere admitir estudantes com as mesmas crenças religiosas em que se baseia a instituição (O SISTEMA..., 2018).

Os *community colleges* são instituições de nível superior, com cursos com dois anos de duração que emitem o grau de “*associate*” e certificados. Normalmente, são dois os tipos de formação: uma que visa a transferência acadêmica, e outra que prepara os estudantes para entrar diretamente no mercado de trabalho. A formação com transferência para universidade costuma ser o “*associate of arts*”, de ciências humanas, e o “*associate of science*”, de ciências exatas e biológicas. Os graus de “*associate of applied Science*” – de ciências aplicadas – e os certificados de conclusão não costumam ser transferíveis (O SISTEMA..., 2018).

Normalmente, as pessoas que se formam em *community colleges* costumam se transferir para faculdades ou universidades para completar seu curso superior. Pelo fato de poderem transferir os créditos obtidos em estudos no *community college*, conseguem terminar o curso de graduação – com grau de bacharel – em dois ou mais anos. Muitos também têm cursos de inglês intensivos ou de inglês como segunda língua, que preparam os estudantes para cursos de nível superior (O SISTEMA..., 2018).

Um instituto de tecnologia, por sua vez, é uma escola que oferece pelo menos quatro anos de estudos nas áreas de ciências e tecnologia. Alguns têm cursos de graduação, ao passo que outros oferecem cursos de curta duração (O SISTEMA..., 2018).

É inegável que o Brasil possui boas universidades, que oferecem um ensino de qualidade, tanto públicas quanto particulares. Contudo, as universidades dos EUA estão em um contexto diferente das universidades brasileiras, já que a metodologia de ensino, o investimento, a valorização da educação, a estrutura das instituições e o nível das universidades estão em diferentes patamares.

Um ponto interessante nas diferenças entre uma universidade dos EUA e uma do Brasil é a flexibilidade que o sistema educacional dos americanos oferece. Isso porque, estes últimos, têm a compreensão de que escolher o curso em que o estudante irá se formar e trabalhar durante praticamente toda a vida é algo que pode causar confusão e até mesmo frustração em um jovem que tem entre 17 e 18 anos. Portanto, nos EUA, os alunos não precisam iniciar seus estudos na universidade com o curso já escolhido, tendo até dois anos para tomar sua decisão. Durante esses dois anos, grande parte de sua grade curricular será composta por aulas que os americanos consideram essenciais, não importa a profissão a ser

exercida no futuro, como por exemplo, redação, oratória e matemática. Além disso, os alunos podem optar por aulas que não necessariamente tem alguma relação entre si, podendo ter contato com diferentes tipos de conhecimento que podem ajudá-lo no desenvolvimento de novas habilidades ou na escolha de seu curso (AS DIFERENÇAS..., 201-).

O modelo educacional proposto pelos EUA não enxerga, na universidade, um lugar em que os alunos receberão apenas conhecimento acadêmico. Prova disso é que no processo seletivo, o candidato é avaliado levando em consideração diversos fatores, não somente suas notas nos testes. O grande aprendizado está no que o aluno aprende fora da sala de aula: a possibilidade de participar e até mesmo administrar grupos temáticos dentro da universidade – os chamados *clubs* –, o inglês realmente fluente, a tolerância com diferentes culturas, conhecimento de mundo, independência, maturidade, vida no campus, rede de relacionamentos internacional, autoconfiança, resiliência e outros fatores (AS DIFERENÇAS..., 201-).

As melhores universidades nos EUA são as privadas, pois são as mais renomadas mundialmente, além de sempre estarem presentes nos *rankings* de avaliação – item que será tratado com mais detalhes a seguir. Isso pode ser corroborado pelo que afirmam Vonbun e Mendonça (2012), ao citarem a pesquisa da Webometrics de 2008, que aponta que, dentre as 200 melhores universidades pelo mundo, 103 se encontram em solo americano. Se considerar os primeiros 500 ou mil colocados, os EUA sempre apresentam o mais elevado percentual.

Além disso, segundo Vonbun e Mendonça (2012), mesmo que as mensalidades para adentrar as universidades privadas dos EUA sejam consideradas elevadas, isso não se mostra um impedimento diante da alta adesão de estudantes que nelas estudam. Somado a isso, os americanos apresentam considerável absorção daqueles que são oriundos do segundo grau, bem como o país mostra-se um destino importante de estudantes internacionais.

Contudo, deve-se atentar também a outros fatores que diferenciam as universidades americanas das brasileiras, pois, como defende Righetti (2019), investimento e pesquisas científicas realizadas interferem numa alta classificação de uma instituição se em comparação à outra. Isso porque o impacto das pesquisas científicas, por exemplo, é considerado pelo *Times Higher Education* (THE) – um dos principais *rankings* que afere a qualidade das IES – como responsável por 30% da nota de uma universidade. No caso do Brasil, o que se foca, geralmente, são estudos voltados às doenças e situações inerentes ao país, o que faz com que as pesquisas publicadas sejam pouco mencionadas no âmbito global. Isso fez com que instituições de outros países aumentassem seus recursos para que se mostrassem altamente competitivas.

Isso pode ser explicado pelo fato de que, geralmente, as que possuem orçamento parrudo e maturidade institucional se encontram no topo das classificações, como mostra a do THE 2020, em que a melhor universidade do mundo – a Oxford, do Reino Unido – foi fundada em 1096, enquanto que a melhor do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), fundou-se em 1934. Por isso, nota-se que é preciso inclusive comparar instituições, de diferentes nacionalidades, se estas também apresentam semelhantes investimentos (RIGHETTI, 2019).

Vonbun e Mendonça (2012) complementam o supracitado, ao apresentar dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) de 2009, os quais apontaram, tendo por parâmetro o Produto Interno Bruto (PIB), os gastos públicos e privados em instituições educacionais de ambos os países. Enquanto nos EUA o investimento foi de 2,9% em 2006 – para o setor público e privado –, o Brasil dedicou 0,8% no mesmo ano aos seus universitários do setor público. Outros dados fornecidos pelo OECD de 2007 e 2009 para os EUA, é de que dedicaram, em 2006, grande parte de seus investimentos em instituições públicas, ou seja, 61,92%, seguidos de uma pequena parte apenas às que são privadas – correspondente a 13% –, além de dividir o restante da parcela para direcionar à educação por meio de bolsas e financiamentos estudantis. No Brasil, para o mesmo ano, o repasse às IESs públicas foi de 91,31%. Não houve contribuição, nesse ano, para as IESs que eram privadas, e o investimento em bolsas e financiamentos estudantis apresentaram pequenos percentuais, inclusive em queda, diante dos anos anteriores.

Portanto, segundo Vonbun e Mendonça (2012), o Brasil deveria buscar, de maneira constante, a elevação da eficiência de custo por aluno no setor público sem gerar aumento dos custos governamentais. Para o setor privado, a recomendação é de que:

[...] a melhoria da qualidade [...] pode ser fomentada por meio da garantia das melhores condições de concorrência possíveis no mercado de educação superior. A ressurreição de um mecanismo transparente e bem difundido de medição e ordenação da qualidade do ensino superior tem um enorme potencial de elevar a competição entre as faculdades e universidades privadas, premiando as mais eficientes (VONBUN; MENDONÇA, 2012, p. 97).

Vale ressaltar o estudo realizado por Prates *et al.* (2019), o qual teve, por objetivo, verificar os artigos publicados referentes à formação do psicólogo. Para sua realização, foram considerados somente aqueles que tenham sido publicados em território nacional, a partir de duas bases de dados e que estivessem no intervalo de tempo compreendido entre os anos de 1996 e 2015.

O que se observou, diante da pesquisa, foi um aumento de publicações inerentes ao assunto na região Sudeste. Além disso, o crescimento das mesmas se deu a partir da década de 2010, o que pode ser explicado, talvez, pela ampliação dos programas de pós-graduação que ocorreu à época (PRATES *et al.*, 2019).

O Quadro 1 apresenta uma síntese de parte dos resultados obtidos pela pesquisa, considerando a localização geográfica e filiações institucionais dos autores e coautores dos artigos encontrados no estudo, para que, com isso, possa-se fazer no atual uma correlação de produção intelectual com as instituições particulares e públicas mencionadas.

Quadro 1 – Filiações institucionais dos autores e coautores, por região brasileira, do estudo de Prates *et al.* (continua)

<b>Região</b>	<b>Filiação institucional</b>	<b>Nº de aparições</b>	<b>%</b>	<b>Total de aparições</b>	<b>%</b>
Norte	UNIR	4	1,32	7	2,30
	UNESC	3	0,99		
Nordeste	UFBA	17	5,59	61	20,07
	UFRN	16	5,26		
	UFPI	10	3,29		
	UNIFOR	6	1,97		
	UFS	3	0,99		
	Demais instituições	9	2,97		
Centro-Oeste	UFG	9	2,96	15	4,93
	Demais instituições	6	1,97		
Sudeste	USP	35	11,51	141	46,38
	UNIFESP	10	3,29		
	UNESP	9	2,96		
	PUC-Campinas	9	2,96		
	UFMG	8	2,63		
	UFU	7	2,30		
	UFTM	6	1,97		
	UFES	6	1,97		
	USF	6	1,97		
	UFF	6	1,97		
	UFJF	4	1,32		
	UNIP	4	1,32		
	PUC-MG	4	1,32		
	Demais instituições	27	8,88		

Fonte: Adaptado de Prates *et al.* (2019, p. 106).

Quadro 1 – Filiações institucionais dos autores e coautores, por região brasileira, do estudo de Prates *et al.* (conclusão)

Região	Filiação institucional	Nº de aparições	%	Total de aparições	%
Sul	UFRGS	19	6,25	74	24,34
	PUC-RS	11	3,62		
	UFSC	7	2,30		
	Faculdades Integradas Taquara	6	1,97		
	UEM	5	1,64		
	UNIFIL	4	1,32		
	UEL	3	0,99		
	Demais instituições	19	6,25		
Total	75	298	98,02	298	98,02

Fonte: Adaptado de Prates *et al.* (2019, p. 106).

Em relação à questão de IESs privadas, Chaves e Amaral (2016 *apud* PRATES *et al.*, 2019) mencionam que, das 75 universidades brasileiras atribuídas às publicações, 40 são particulares, enquanto as demais são públicas. Com isso, percebe-se que há um contraste da visão de que as privadas dissociam a pesquisa e extensão com o ensino que oferecem.

Isso pode ser corroborado pelo fato de que, embora seja constantemente mencionado que são as públicas as que têm maior incentivo à pesquisa, as privadas apresentam elevada produção intelectual. Prova disso foram as entrevistas realizadas no presente estudo, pelas quais muito se fala em pesquisa apenas nas instituições públicas, quando, na realidade, também as privadas associam pesquisa e ensino. A questão, embora tratada mais profundamente adiante, pode ser dada como errônea, sendo quase que exclusivamente devido à falta de desconhecimento ou desinteresse de ambas as partes – docentes e discentes –, motivos pelos quais se tem essa ideia equivocada de dissociação entre pesquisa e ensino.

### 2.2.2 Qualidade no Ensino Superior na era dos Rankings

De maneira geral, a literatura acadêmica supervaloriza o ensino público, como sinônimo de maior padrão de qualidade, e deprecia o privado (VIEIRA, 2010; SEIXAS, 2014;

MARTINS, 2009; TRINDADE, 2001). Faz-se preciso reconhecer que a maior parte das pesquisas publicadas sobre formação têm por campo empírico universidades públicas, havendo menos estudos que versam sobre IESs privadas. Isso decorre tanto da origem das pesquisas como a facilidade ou dificuldade de acesso ao campo. Como a pesquisa no Brasil está concentrada em PPG, a maioria deles pertence a instituições públicas, federais ou estaduais.

A área de Psicologia conta com 64 doutorados, 86 mestrados acadêmicos e 14 mestrados profissionais, os quais distribuem-se em 100 PPGs. Encontram-se basicamente concentrados nas regiões Sul e Sudeste, havendo ausência ainda nos Estados do Acre, Amapá, Roraima e Tocantins, embora a área esteja avançando nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em relação às IESs que os oferecem, nota-se que uma maioria se dá nas públicas, dado o percentual de 72,1%, sendo 52,3% por meio das Federais e 19,8% pelas Estaduais. Quanto às IESs que são confessionais e privadas, o percentual é de 27,9%, embora elas estejam aumentando a oferta de PPG em Psicologia (PPG/Psi) devido à ampliação dos mestrados profissionais (BRASIL, 2019a).

O segundo fator é que o acesso ao campo de pesquisa nas universidades públicas é muito mais acessível do que nas IESs particulares, especialmente nas que são de natureza inteiramente privada. Isso pode ser explicado, segundo Gomes, Gonçalves e Menin (2004), devido ao aumento de IESs privadas no Brasil, nos últimos anos, inclusive porque, para que as universidades mantenham seu *status*, elas precisam dar ênfase à ampliação e produção de conhecimento como uma extensão de seus serviços à sociedade, isto é, passando por evolução de seu próprio conhecimento e melhorando os serviços oferecidos. As pesquisas que dessas IESs são produzidas, mesmo que não apresentem aplicabilidade prática e imediata, prestam-se de apoio a outras que surgirão posteriormente.

Somado a isso, Ezenwabasili (2017), cita sua entrevista com Brigitte Rieckmann – coordenadora do comitê institucional do Programa de Iniciação Científica (IC) da Universidade Santa Cecília, denominada de Unisanta –, que recomenda a pesquisa para aos universitários de IESs particulares devido à sua formação profissional, já que geralmente trabalham durante o dia para financiar seus estudos, à noite.

No que diz respeito aos *rankings* e sua relevância como parâmetro comparativo para o ingresso nas universidades, algumas considerações serão feitas, primeiramente quanto aos internacionais, já que são vários os tipos – cada um com diferentes critérios. Exemplo disso são os *rankings* que consideram a universidade como um todo, enquanto outros que são separados por área de estudo e, por fim, outros que se diferenciam por nível de graduação.

Nesse sentido, cada *ranking* utiliza-se de seu próprio método de análise, como no caso do THE – já citado anteriormente –, o qual é criado por uma série de questionários enviados a pessoas envolvidas no ramo acadêmico no mundo inteiro.

Fazendo-se uso do THE como referência, no ano de 2018, pode-se afirmar que das 50 melhores universidades do mundo, 29 estão localizadas nos EUA ou Reino Unido. Mesmo oferecendo uma educação de qualidade, as universidades do Brasil ainda estão muito abaixo das americanas e do Canadá (AS DIFERENÇAS..., 201-). Contudo, ressalta-se que a PUC Minas é a única IES particular do Estado de Minas Gerais que entrou para o *ranking* do THE de 2019. Para isso, foram considerados, dentre os critérios, o ensino, a pesquisa, citações de publicações científicas, visão internacional e transferência de conhecimento. Destaca-se, assim, dentre as quase 1.400 universidades de 92 países (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2019).

Já a *QS World University Rankings* usa outro método, já que faz uso de outros fatores, como por exemplo, da reputação acadêmica (40%), da reputação do empregador (10%), proporção de alunos e professores (20%), pesquisa dos professores (20%), proporção de professores internacionais – estrangeiros – (5%) e, por fim, a proporção de alunos estrangeiros, com iguais 5%. Outro tipo de *ranking* é o *USNews*, que tem como fatores a classificação dos alunos no colegial, *performance* depois de formados, 16 indicadores de excelência acadêmica, nível de retenção de aluno, recursos para professores, seletividade de alunos, recursos financeiros e, ainda, doações de ex-alunos (QUAL É..., 201-).

Fica evidente que a maioria dos *rankings* tem um *overlap* – traduzido para uma sobreposição – das melhores faculdades. Porém, se o aluno interessado considerá-los muito importantes, o mesmo deverá também levar, em consideração, não só o *ranking* geral ou da reputação da faculdade, mas também o da área específica em que pretende estudar, como por exemplo, a University of Minnesota, que se encontra no 69º lugar no *ranking* da *USNews*, embora esteja em 5º lugar para o curso de Engenharia Química (QUAL É..., 201-).

Especificamente no Brasil, pode-se citar o *Ranking* Universitário Folha (RUF), uma avaliação anual do ES do país feita pela Folha de São Paulo desde 2012. São dois os *rankings* publicados: o de universidades e o de cursos. No primeiro caso, estão classificadas as 196 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e percepção do mercado (O QUE..., 2018a).

Em relação ao segundo tipo de *ranking*, isto é, o de cursos, torna-se possível encontrar a avaliação de cada um dos 40 cursos de graduação com mais ingressantes no Brasil de acordo com o último Censo da Educação Superior disponível, como Administração, Direito e

Medicina, a partir de dois indicadores: ensino e mercado. No *ranking* de cursos são avaliadas universidades, centros universitários e faculdades. Os dados que compõem os indicadores de avaliação do RUF são coletados pela Folha nas bases do Censo da Educação Superior do INEP, bem como do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), SciELO, *Web of Science*, Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), CAPES, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), fundações estaduais de fomento à ciência e em duas pesquisas anuais feitas pelo Datafolha (O QUE..., 2018a).

No RUF de 2018, as universidades particulares destacaram-se nos cursos de Psicologia, Administração e Direito. Com tamanhos, perfis e origens diferentes, pode-se citar um mesmo fator essencial para se chegar ao topo: aliança entre a teoria ensinada nas salas de aula e a vida real. Essa é uma receita que vem sendo aplicada pelas IESs privadas, e prova disso é que oferecem alguns dos melhores cursos de graduação do país. Em alguns casos, as escolas particulares estão à frente até de federais ou estaduais de excelência. “Estamos cada vez mais incentivando os professores a implementar atividades de simulação de problemas que os alunos encontram na prática, em instituições reais”, destaca Paulo Pereira, assessor da Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). A Universidade está entre as dez mais bem avaliadas em cursos como Psicologia – melhor se em comparação ao da USP –, Direito, Administração e Propaganda e *Marketing* (BARBON, 2018).

A Mackenzie possui o segundo melhor curso em Engenharia Civil do país e se destaca em Administração e *Marketing*. O chamado “projeto integrador” é realizado pelos alunos a cada semestre, sendo obrigatório nas licenciaturas e voluntário nos demais cursos. “É o momento em que eles articulam e aplicam os conteúdos que estudaram. No Direito, eles discutem casos reais, se colocando como advogados, juízes etc.”, afirma Marili Vieira, pró-reitora de graduação da universidade (BARBON, 2018).

As instituições que se destacam têm buscado alinhar suas estruturas físicas a um outro item que consideram fundamental para atingir a excelência: as metodologias ativas de ensino – que colocam os estudantes como principais agentes do aprendizado, e não como ouvintes passivos. Carteiras móveis que se encaixam, lousas digitais com acesso à *internet* e espaços lúdicos com almofadas são alguns dos mecanismos encontrados para modificar a ambiência da sala de aula, favorecendo a melhoria da aprendizagem. Nas escolas de Administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em São Paulo e no Rio, Escola de Administração de Empresa de São Paulo (EAESP) e Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

(EBAPE) as salas têm um formato adequado ao tipo de aula. Essas duas últimas instituições estão no topo do *ranking* do curso (BARBON, 2018).

A formação continuada dos professores é outra preocupação, pois, como afirma Marili Vieira – da Mackenzie –, “algo que dá resultado são professores da casa que se destacam em alguma metodologia e a compartilham com os outros em oficinas” (BARBON, 2018).

De acordo com Bermúdez (2019)<sup>6</sup>, a avaliação do THE fez com que o Chile tirasse do Brasil o título de melhor universidade da América Latina, uma vez que a Pontifícia Universidade Católica desse país passou a liderar o *ranking* das universidades latino-americanas em 2019, ultrapassando a USP e a Universidade de Campinas (Unicamp). Enquanto a USP permanece no segundo lugar, a Unicamp, que ocupava o primeiro posto desde 2017, passou a ocupar a terceira posição.

### 2.2.3 Sobre as Universidades Católicas

Diante do assunto abordado no presente estudo, vale retratar um pouco da história – e contexto – das Pontifícias Universidades Católicas, devido às suas características singulares que as difere das demais particulares.

Assim, pode-se afirmar que o termo *universitas* designa comunidade, enquanto *universitas studiorum* – expressão traduzida para universidade dos estudos – é uma forma de comunidade, autônoma e que se livra das amarras do direito comum. A *Universitas* não designava – como atualmente se faz – um conjunto de faculdades, mas um conjunto de mestres e alunos que se dedicavam aos estudos das Artes, do Direito e da Teologia. Com isso, exalta-se a expressão *Studium generale* – ou *universale* –, que designava um centro de estudos no qual estudantes de origens diversas poderiam ser recebidos (VON ZUBEN, 2015).

Foi por necessidade de independência que nasceram as primeiras universidades, principalmente se considerar a independência da autoridade eclesiástica. De fato, a primeira geração de universidades, como as de Bolonha, de Paris e de Oxford, se constituiu em reação contra os bispos que governavam as escolas estabelecidas sob o teto de suas catedrais. Essas universidades conseguiram sua independência graças ao apoio papal, seguidas de outras entre os séculos XIII e XV (VON ZUBEN, 2015).

Desde a década de 1920 os católicos vinham se organizando por meio da revista “A Ordem” (1921) e do “Centro Dom Vital” (1922), com o propósito de ter uma atuação mais

---

<sup>6</sup> A matéria foi publicada pela Folha de São Paulo, em seu caderno de Educação, no município de São Paulo, em 19 de junho de 2019.

marcante no processo decisório nacional. Sob a liderança do arcebispo Dom Sebastião Leme, do padre Leonel Franca e de Alceu Amoroso Lima, articulou-se assim um movimento em prol da educação superior católica. Em 1929, foi fundada a Associação dos Universitários Católicos, em 1932 o Instituto de Estudos Superiores e em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação. Em 1934, realizou-se no Rio de Janeiro o I Congresso Católico de Educação. Para o grupo católico, a universidade, enquanto espaço de socialização das elites dirigentes, tinha necessariamente que ser católica. Daí sua incompatibilidade com projetos como o da Universidade do Distrito Federal, identificada com nomes como Pedro Ernesto e Anísio Teixeira, considerados homens de esquerda (CRIAÇÃO..., 201-).

Em 1940, a Companhia de Jesus recebeu, de Dom Leme, a incumbência de dirigir a futura universidade católica. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) concedeu, por unanimidade, autorização prévia para o funcionamento das Faculdades Católicas, que incluíam uma Faculdade de Direito e sete cursos da Faculdade de Filosofia – Geografia, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras Clássicas, Neolatinas e Neogermânicas. A eleição das Faculdades de Filosofia e de Direito, como núcleos do ES católico, convinha ao projeto da Igreja, já que a maior parte das elites brasileiras era composta de juristas e advogados. Também interessava a disseminação da cultura humanística entre as elites, facilitando a sua espiritualização (CRIAÇÃO..., 201-).

Em março de 1941, na solenidade de abertura dos cursos, discursaram o Padre Leonel Franca, reitor das Faculdades Católicas, o ministro Gustavo Capanema e Alceu Amoroso Lima. Em 1946, com a agregação da Escola de Serviço Social do Instituto Social do Rio de Janeiro às Faculdades Católicas, completou-se o número de unidades exigido pela legislação para a formação de uma universidade. Em março do mesmo ano, as Faculdades Católicas foram assim elevadas à categoria de universidade, a primeira de caráter particular no país. Pensada originariamente para atender à elite católica, a PUC acabaria servindo à educação das elites em geral (CRIAÇÃO..., 201-).

Nascido em 1884, Dom Antônio dos Santos Cabral, o Dom Cabral, no município de Propriá (Sergipe), mudou-se para Belo Horizonte em 1922, para ser o primeiro bispo da jovem capital mineira. Sua missão era de dotar a cidade da assistência de uma Igreja que auxiliaria o funcionamento e o crescimento da capital. Dentre as aquisições da nova Arquidiocese, menciona-se a Fazenda Pastinho, localizada no Bairro Bela Vista – hoje chamado de Dom Cabral –, que abrigou, inicialmente, o Seminário Coração Eucarístico de Jesus, atualmente a PUC Minas, nascida em 12 de dezembro de 1958 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 201-a).

A exemplo das universidades católicas que já haviam sido criadas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Porto Alegre, Belo Horizonte também queria a sua universidade católica. O objetivo da criação de uma instituição católica de ES em Belo Horizonte era oferecer à juventude que emergia dos colégios, quase todos religiosos, uma opção de universidade comprometida com a saúde física e mental das pessoas, com o resgate dos pobres e com a justiça e os direitos fundamentais dos cidadãos. Em junho de 1948, foi criada a Sociedade Mineira de Cultura, mantenedora da futura universidade. Em 12 de dezembro de 1958, o então presidente da República, Juscelino Kubitschek, e o ministro da Educação, Clóvis Salgado, assinaram o decreto de criação da Universidade Católica de Minas Gerais (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 201-a).

### **2.3 Formação em pesquisa no Ensino Superior brasileiro**

A criação do Museu Nacional<sup>7</sup>, em 1876 – destinado à pesquisa –, bem como do Instituto Oswaldo Cruz – o primeiro voltado à pesquisa científica – em 1900, fez com que estes obtivessem reconhecimento internacional. No final do século XIX e início do século XX, a quase inexistente atividade de pesquisa era realizada longe das universidades, em institutos e em museus criados para esse fim (MASSI; QUEIROZ, 2015).

Em 1920, com o surgimento da Universidade do Rio de Janeiro, o quadro do ES não passou por alterações relevantes. Apesar da criação da universidade, as atividades científicas permaneceram dispersas, em instituições especiais, museus, estações experimentais e laboratório, uma vez que a cisão entre ensino e pesquisa era reforçada, assim como a má qualidade da formação e seleção de professores. Desde a sua implantação, o modelo adotado mostrou-se anacrônico. A base da formação superior – agora universitária – estava mantida, prevalecendo o ensino profissionalizante, utilitário, sem renovação ou pesquisa (MASSI; QUEIROZ, 2015).

Na década de 1930, a partir da publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto nº 19.851 – aprovado em 1931 –, a pesquisa passou a fazer parte das finalidades da universidade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1931). Essa inclinação à inserção da pesquisa na universidade pode ser uma resposta ao processo de modernização do país, por meio da industrialização.

---

<sup>7</sup> Um incêndio de grandes proporções destruiu o Museu Nacional, na Zona Norte do Rio, entre a noite do dia 2 de setembro – um domingo – e a manhã do dia 3 de setembro de 2018. Maior museu de história natural do

No mesmo período, o Brasil experimentou outro modelo de universidade – a moderna –, que pretendia romper com a concepção de ES até então vigente no país. Esse modelo contemplava o ensino e a pesquisa em todos os campos do saber e ganhou forma na criação de duas universidades: a USP – em 1934 – e a Universidade do Distrito Federal (UDF) (BRIDI, 2015).

O período de 1931 foi importante para a inserção da pesquisa nas universidades brasileiras, porém, o grande avanço da ciência no país foi impulsionado pela Segunda Guerra Mundial, em 1945, isso porque entre seu início e o ano de 1950 procurou-se introduzir a pesquisa científica nas IESs no Brasil, tomando-se como base as propostas do relatório americano. Para incentivar a pesquisa no país, foram fundados a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, bem como um centro de pesquisa com perfil de laboratório nacional, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949 (BRIDI, 2015).

Mais tarde foram criadas duas agências de fomento à pesquisa, o CNPq – fundado em 1951 por meio da Lei nº 1.310 – e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), esta última sendo fundada em 1960 por meio da Lei Orgânica nº 5.918, embora tenha começado a funcionar efetivamente em 1962 por meio do Decreto nº 40.132 (BRIDI, 2015).

Em 1961, no governo de João Goulart, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o número 4.024, a qual, pela primeira vez, definia os rumos da educação nacional em todos os níveis (CUNHA, 1989). Essa lei determinava a não exclusividade das universidades em realizar o ES, estabelecendo que este poderia ser realizado em faculdades isoladas, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros profissionais de treinamento, abrindo a possibilidade de ampliá-lo no país (BRIDI, 2015).

O surgimento do “novo” ES privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ES ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARGINSON, 2007).

---

Brasil, o local tinha um acervo de 20 milhões de itens, como fósseis, múmias, peças indígenas e livros raros (O QUE..., 2018b).

Para o setor privado, o final do século XX foi de “viração”, entendendo por isso a lógica da sobrevivência criativa. Era necessário lidar com dois intervenientes: um Estado regulador – expedidor de disposições legais e normas burocráticas – e um mercado desaquecido. Nesse cenário já se identificam indícios de mudanças importantes no setor privado que, posteriormente, ganhariam densidade e rumo próprio. Adequando-se à nova legislação e buscando em suas brechas oportunidades para enfrentar a crise da demanda, alguns segmentos do ES privado protagonizaram ações de empreendedorismo, cujos resultados estão na base das transformações hoje em curso (SAMPAIO, 2011).

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um intenso movimento visando à reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participaram os docentes, os pesquisadores e até mesmo os estudantes. A inserção dos docentes nessa mobilização traduzia as aspirações de cientistas e de jovens pesquisadores que haviam recebido uma formação no exterior, bem como que desejavam fazer da universidade um *locus* de produção de conhecimento científico (MARTINS, 2009).

Em 1988, a nova Constituição Federal do Brasil, em seu art. 207, definiu a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Reforçando esse artigo da constituição, o III Plano Nacional de pós-graduação, escrito em 1988, ressaltou a importância da articulação entre a pós-graduação e os cursos de graduação para se atingir a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a fim de que os alunos de graduação se beneficiassem com a maturidade e o espírito crítico inerentes às atividades de pesquisa (BRIDI, 2015).

Nas palavras de Marafon (2001, p. 67):

Apenas a articulação de todas as atividades de ensino com a pesquisa poderá promover a efetiva integração dos dois níveis de ensino superior, aproveitando o potencial gerado pela pós-graduação... e, assim, promover a interação efetiva entre as atividades de pesquisa na pós-graduação com o ensino de graduação.

Para Macedo *et al.* (2005), o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão favoreceu o fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação no cotidiano das universidades, permitindo que elas se firmassem como grandes produtoras de pesquisas científicas, inspiradas no modelo norte-americano.

A pesquisa esvazia-se dos seus pressupostos básicos: crítica, reflexão, enfrentamento com o instituído, descoberta, criação e torna-se uma estratégia de intervenção e de controle de

meios ou instrumentos para consecução de um objetivo delimitado, o que vale dizer que na universidade operacional não há pesquisa (BRIDI, 2015).

Menções importantes à formação em pesquisa no ES se dão na década de 90, por meio do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, o qual regulamentou, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1997), tais como:

Art. 5º. As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição, se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda, ao disposto no art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996.

[...].

§ 3º As universidades especializadas, admitidas na forma do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, deverão comprovar a existência de atividades de ensino e pesquisa tanto em áreas básicas como nas aplicadas.

[...] (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1997).

Oliveira e Bianchetti (2006), que realizaram um estudo sobre as políticas de fomento à pesquisa no período que se estende de 1994 a 2002 – com o objetivo de identificar as prioridades em termos de formação de pesquisadores e fomento à pesquisa no Brasil – declararam que, nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, a educação e o desenvolvimento científico-tecnológico foram considerados importantes para a ascensão econômica do Brasil, que, até então, como os demais países do Terceiro Mundo, tinha um papel meramente coadjuvante na economia global, inserindo-se nela na condição de consumidor de tecnologia.

Em 9 de janeiro de 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, que ofereceu diretrizes para todos os níveis de ensino. Este plano enfatiza a importância das universidades e dos centros de pesquisa na produção do conhecimento, na formação de profissionais para o magistério e de profissionais graduados, exercendo as funções atribuídas na constituição: ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001). No início do século XXI, análises apontam que houve um aumento da oferta de faculdades apenas para o ensino, em detrimento de estabelecimentos de pesquisa (MAGNANI, 2002).

De acordo com a Câmara dos Deputados (2006), em 2006 foi redigida a 4ª versão do projeto da Reforma Universitária, que resultou no projeto de Lei nº 7.200 do mesmo ano, que já apresenta mais de 368 emendas. Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2000), essa lei seria a última e importante etapa desse processo, sob certos aspectos, de continuidade, sob outros, de ruptura.

O projeto de Lei nº 7.200 de 2006 aponta para a educação superior como bem público, pois, como corrobora Pereira (2007, p. 78), considerar a universidade como um bem público é entender que a mesma não é mercadoria, “mas um bem que consolida um modelo de desenvolvimento do país”, embora seja importante destacar que essa proposição não se concretizará com este sentido.

Perrenoud (2002) também situa a questão epistemológica da racionalidade técnica no centro do debate sobre formação acadêmica, quando critica com tenacidade os que acreditam que a universidade focada na pesquisa seja uma instituição adequada também à formação do profissional reflexivo. Falta, à mesma, abandonar quatro ilusões sobre os saberes teóricos como fundadores de práticas profissionais: a cientificista, a disciplinar, a da objetividade e, ainda, a metodológica.

O ES brasileiro configurou-se à maneira napoleônica, voltado para o ensino profissionalizante, sem espaço para a formação humanística e científica do estudante, o que se reflete até hoje no país, uma vez que há poucas instituições que de fato associam o ensino e a pesquisa (MASSI; QUEIROZ, 2015).

Paim (1981) e Barreto e Filgueiras (2007) consideram que a ideia de universidade como o lugar da ciência constitui algo muito tardio na cultura brasileira, e que aconteceu de maneira lenta e gradual. Assim, no Brasil, as universidades, de modo geral, colocavam em primeiro plano o ensino profissional e prático, enquanto, em segundo plano, se encontrava a produção da pesquisa, a fim de contribuir para o progresso da nação.

Pereira (2007, p. 34), aponta que ainda hoje são poucas as IESs no Brasil que vinculam, de fato, o ensino à pesquisa. Mesmo nas universidades que propõem em seus projetos essa associação, ela é dificultada por falta de engajamento dos professores ou ausência de verba para a pesquisa. “O que temos na grande maioria das universidades brasileiras é uma ‘universidade de ensino’ apenas, que, embora possa desempenhar um papel importante para o país, não é legitimamente ‘uma universidade de ensino e pesquisa’”. Tal situação é reflexo tanto da história do ES no Brasil como da constituição do parque científico no país, que se formou tardiamente e distante das instituições de ensino.

Uma pesquisa acerca dos resultados do ENADE de 2006, segundo Bastos *et al.* (2011), aponta que os eixos estruturantes relacionados aos Fundamentos Históricos e Epistemológicos e à Investigação e Medidas – que inclui a formação científica – são aqueles em que os alunos obtiveram os escores mais baixos, algo que indica, portanto, uma falta de preparo e conhecimento suficiente. A formação deficiente em pesquisa – por vezes até

inexistente – e o distanciamento entre teoria, prática e produção do conhecimento despontam como as principais lacunas da graduação.

Cruces (2008, p. 241) enfatiza:

Estudos e pesquisas sobre os problemas da formação e da atuação em Psicologia [...] têm assinalado o valor da pesquisa nesse processo como fator que permitirá a ampliação do campo de atuação profissional e a construção de práticas mais críticas. A importância da pesquisa para o preparo de profissionais competentes tem sido reconhecida nos últimos tempos.

Esse aspecto é destacado tanto na LDB de 1996, como nas Diretrizes Curriculares para a Psicologia elaborada pela comissão de especialistas, que afirmam que a pesquisa figura como um dos objetivos da graduação desse curso, além do ensino (YAMAMOTO, 2000).

De acordo com Oliveira (2013), a formação científica no nível superior é indispensável para que o aluno tenha uma formação completa, na qual consiga ter uma sólida base conceitual, tenha uma postura investigativa crítica, domine o mecanismo de validação de teorias, mas, principalmente, seja capaz de construir conhecimento tanto em experiências profissionais como na pesquisa.

Outro aspecto que se reflete no desenvolvimento da pesquisa nas instituições superiores se refere ao número de mestres e doutores, isso porque a reforma limita bastante esse número, principalmente nas faculdades e nos centros universitários, indicando uma tendência de se minimizar a formação científica do estudante (MASSI; QUEIROZ, 2015).

A economia brasileira sofreu grande declínio ao fim do governo de Dilma Rousseff e, quando seu vice – Michel Temer – assumiu, optou por uma equipe extremamente competente para assumir o setor da economia, para o qual o mercado deu confiança. A economia mundial também presenciava um momento estável e havia liquidez econômica e, com isso, os investimentos voltaram e o setor passou a dar sinais de melhora. O presidente Michel Temer propôs, então, uma agenda ao Congresso, no qual vários aspectos positivos foram aprovados, embora ainda faltasse a reforma da previdência. Próximo de ser definida, vários escândalos de corrupção pela operação conhecida como “Lava Jato” se revelaram e a proposta da reforma foi adiada (AMORIM, 2018).

Diante disso, a economia brasileira começou a dar sinais de arrefecimento, comprometida em partes pelo movimento externo e por outra pela falta de perspectiva interna, que começou a preocupar o destino governamental do país. O que se presenciou foi fragilidade na economia – especialmente em relação ao fiscal –, a qual precisa ser conduzida com responsabilidade. A princípio, esperava-se que em breve outro candidato tomaria a

presidência e acertaria o rumo da economia, no entanto, não se definiram as alianças, chapas e tampouco os programas de governo (AMORIM, 2018).

As notícias mais recentes continuam não se mostrando promissoras, isso porque, segundo expõe Helena Nader – presidente da SBPC –, a produção científica das universidades brasileiras deve começar a cair nos próximos anos como resultado dos recentes cortes no orçamento para ciência. Junto a Solon Caldas – diretor da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) –, a presidente da SBPC defende – em sua participação pela reportagem sobre o RUF – que não será possível manter o ritmo, dado que o orçamento do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação hoje é, em valores corrigidos, 52% menor do que em 2010, considerando que o governo tem cortado recursos para pesquisa, para equipamentos e bolsas de pesquisa (‘SEM...’, 2016).

A produção científica vale 42% da nota das universidades no RUF, ao lado dos indicadores de ensino que correspondem a 32%, internacionalização – com 4% –, mercado – representando 18% – e, por fim, inovação, com 4%. O diretor da ABMES afirma que as universidades particulares recebem menos dinheiro se em comparação às públicas para fazerem pesquisa (‘SEM...’, 2016). Isso pode ser explicado pelas políticas governamentais empreendidas que resultaram num desenvolvimento científico, especialmente as voltadas às universidades públicas e seus PPGs. Contudo, vale ressaltar que, no Brasil, a produção científica aumentou, nos últimos anos, pelo menos no que diz respeito à publicação em periódicos (COSTA; YAMAMOTO, 2015).

Isso pode ser corroborado pelo que afirma Ronchi (2008), ao citar resultados de sua pesquisa realizada entre os anos de 2004 e 2007, a qual, mesmo direcionada ao PPG em Contabilidade, na Universidade Federal de Santa Catarina, pode concluir que a produção científica de docentes se dá em grande parte em periódicos, bem como houve aumento de seu desempenho diante do material que vem produzindo. Osorio (2012) encontrou resultados semelhantes, a partir de sua pesquisa com docentes do PPG em Ciência da Informação de várias IESs. Nota-se que os professores não têm preferência pela fonte em que irão publicar seus estudos, mas geralmente se dá em anais de eventos. Grande parte deles trata-se de pesquisadores renomados na área, inclusive com uma constante produção de material, até mesmo em diferentes tipos – como livros, capítulos de livros e artigos –, mantendo uma preocupação de que estejam disponíveis e sejam reconhecidos no âmbito nacional e internacional.

Especificamente no que concerne ao PPG/Psi, a USP (201-) destaca que os docentes recebem auxílio para realização de pesquisas, como por exemplo, oriundo da FAPESP e do

CNPq, junto à contribuição direcionada aos mestrandos, doutorandos e de IC. Alguns projetos são também financiados, com regularidade, pelo MEC/CAPES, Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) – atualmente denominado Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) –, Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD).

As IESs do setor privado no Brasil passaram a apresentar uma nova estrutura organizacional, a partir da entrada no mercado de grandes grupos econômicos e de um novo perfil de aluno, mais semelhante ao de consumidor, tornando-se complexas organizações de serviços (SILVA, 2008). O INEP registrou, para o ano de 2003, que o total de alunos matriculados no ES havia ultrapassado a marca de 7,3 milhões, dos quais 5,3 milhões eram da rede particular de ensino (GARGARY, 2016). Com a crise econômica agravada nos últimos anos – que culminou de forma mais crítica em 2017 –, o número de alunos na rede particular de ES caiu no Brasil pela primeira vez em 11 anos. Em 2016, as instituições particulares tinham 6,05 milhões de matriculados – um total de 6,5 mil de estudantes inferior ao ano anterior. Para representantes do setor, a queda se deve à redução dos contratos do FIES e à crise econômica no País. Os dados constam em resumo do Censo da Educação Superior de 2016, divulgados pelo MEC. Em 2017 eram 8 milhões os que cursavam o ES, sendo que a rede privada concentrava 75,3% das matrículas. As instituições de ensino registravam aumento desde 2006 – quando tinham 3,6 milhões de alunos. As universidades públicas, por sua vez, mantêm praticamente estável o número total de alunos, com 1,99 milhão de matriculados em 2016 – um aumento de 1,9% em relação a 2015 (COM..., 2017).

Estudos atuais apontam que em 2019 as faculdades privadas devem ter mais um ano de receita fraca. Com a crise econômica e menos recursos do FIES – programa de financiamento estudantil do governo –, 2019 vai ser mais um ano difícil para o ES privado. A receita líquida de Kroton, Estácio e Ser Educacional – os três maiores grupos educacionais com capital aberto, que juntos detêm 35% do mercado – patinou no primeiro trimestre e não deve apresentar ganhos expressivos no decorrer do ano. Nessas companhias, houve retração de 0,3% a 4,1% na receita proveniente dos cursos de graduação nos três primeiros meses do ano, quando ocorre o principal processo de captação de alunos (KOIKE, 2019). Em maio de 2019, a Kroton divulgou projeções de desempenho para o ano com uma estimativa de queda de 2,4% na receita líquida e de 4,6% no lucro antes de juros, impostos, depreciação e amortização (Ebitda) no negócio de ES. “Desde 2014, quando o governo mudou as regras do FIES, sabíamos que 2018 e 2019 seriam anos altamente desafiadores. E esse é certamente o caso. O ‘guidance’ [projeção] para 2019 reflete todos esses desafios”, destaca relatório do

BTG, assinado pelos analistas Rodrigo Gastim e Guilherme Palhares. As ações da Kroton – líder no mercado brasileiro – encerraram o pregão com desvalorização de 6%, a maior queda do Ibovespa (KOIKE, 2019).

### *2.3.1 Formação em pesquisa em Psicologia*

A presença maciça de IESs privadas tem seguido as tendências do ES brasileiro e tem sido reflexo das políticas educacionais no país nas últimas décadas, sobretudo em seu caráter de expansão privatista (MARTINS, 2009). A oferta de cursos em universidades poderia ser um indicador de uma melhoria na qualidade do ensino, considerando a vocação histórica que esse tipo de instituição tem como centro de excelência de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, quando confrontados com os dados apresentados sobre a natureza jurídica das IESs, percebe-se que a natureza privada dos cursos de Psicologia apresentados pode atenuar – ou mesmo desconsiderar – esse indicador de qualidade.

Essa expansão desenfreada, em um curto período, teve como um dos principais impactos a queda da qualidade do ensino ofertado, ocasionada pela dificuldade em avaliar uma grande quantidade de cursos e pela falta de docentes qualificados para atender toda a demanda (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; YAMAMOTO, 2006).

A realidade do mercado privado do ES em cursos de graduação em Psicologia carece de uma problematização reflexiva. Cury e Ferreira Neto (2014) entendem que isso se reflete na tendência das Comissões de Especialistas do MEC serem compostas por docentes de instituições públicas e em menor número docentes de confessionais, não havendo representação do setor amplamente privado, mesmo que este seja responsável pela formação do maior número de psicólogos no país.

O grande segmento, plenamente privado, deixava de comparecer formalmente à análise e ao debate sobre a formação, ocasionando em decorrência disso que os parâmetros mais estudados proviessem dos perfis institucionais próprios de universidades públicas, mesmo que as mesmas, quantitativamente, fossem minoritárias na formação de psicólogos no Brasil. Como o segmento privado está mais diretamente atrelado às condições de mercado, costuma pautar suas decisões políticas e de gestão pelo mesmo, muitas vezes em detrimento das questões acadêmicas e pedagógicas (CURY; FERREIRA NETO, 2014, p. 506).

Pode-se pensar numa restrição quanto à composição das Comissões da SESu do MEC para debaterem as questões supracitadas, que certamente geram consequências no mínimo indesejáveis no processo de formação. Por um lado, regulamentava-se pouco o setor privado de ES, uma vez que os parâmetros de discussão foram pautados pelas experiências das

universidades públicas mas, por outro, não se discutia a formação em sua relação com o mercado, distanciando-a assim de parte de suas condições concretas e materiais de funcionamento (CURY; FERREIRA NETO, 2014).

O esforço de responder às recentes exigências, de cumprir tarefas em prazos exíguos, de reformular currículos à luz das novas diretrizes, dificulta a continuidade da dimensão crítica da formação. E se as próprias instituições de ensino superior não demonstram uma postura crítica nas suas relações como o Ministério da Educação e com o mercado, como conseguirão promover essa postura na formação de seus estudantes? Formar exclusivamente para o mercado, visando apenas busca de novas formas inserção no trabalho, pode ser um desserviço a médio e longo prazo para a atuação profissional (FERREIRA NETO, 2010, p. 140).

A formação em pesquisa é um tema recorrente no debate sobre formação em Psicologia no país, e seu investimento tem sido apontado por diversos pesquisadores como uma das principais soluções para os problemas e deficiências na formação em Psicologia (FRANCISCO; BASTOS, 2005; CRUCES, 2008; OLIVEIRA, 2013).

O tema do compromisso social – bandeira de luta da categoria nos últimos anos – conseguiu se fazer maciçamente presente nos currículos, assim como a presença de uma formação que advogue em defesa de uma formação generalista, pluralista, multidisciplinar, com foco em pesquisa, que integre teoria e prática na formação e defenda o tripé universitário. Alguns exemplos das influências das políticas educacionais presentes na formação do psicólogo que tem de ser levadas em consideração, ao tentar entender o fenômeno, são o caráter profissionalizante demandado pelo mercado, a organização de um currículo por competências, a necessidade de seguir um padrão formativo em função do controle das agências de regulação – nesse caso, o SINAES e sua avaliação discente – e, ainda, a ausência de pesquisa na maior parte das IESs (SEIXAS, 2014).

A situação da formação científica na década de 1980 era deficitária e se dava praticamente por meio da disciplina de Metodologia Científica, exercícios de laboratório nas disciplinas de Psicologia Experimental e Estatística. Havia pouco espaço para treino em pesquisa e/ou Iniciação Científica (IC), uma vez que o investimento nesses mecanismos era baixo, principalmente nas instituições privadas. O investimento deficitário em pesquisa não era exclusivo da Psicologia, mas da ciência brasileira de um modo geral (OLIVEIRA, 2013).

Uma pesquisa realizada em 1987 – e publicada em livro posteriormente – idealizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) é considerada ainda essencial aos estudos sob a categoria no país. Com relação à formação, a pesquisa apresenta três reflexões sobre a formação do psicólogo: problemas da graduação (GOMIDE, 1988), a discussão da formação

complementar (LANGENBACH; NEGREIROS, 1988) e a formação científica (MATOS, 1988).

Quanto à terceira reflexão, traz-se a deficiência na formação em pesquisa, com uma falta de participação em atividades dessa natureza, assim como a ausência de contato com as pesquisas originais dos teóricos que embasam a maior parte das teorias utilizadas em Psicologia. Os alunos tinham contato com as teorias, mas não com a forma com que elas foram produzidas, dando relevância ao dilema da formação científico-acadêmica na formação de psicólogos (SEIXAS, 2014).

Constata-se, segundo Bastos, Gondim e Peixoto (2010, grifo nosso), que dentre os problemas relativos à formação em psicologia estão presentes:

- a) **poucos professores qualificados para conduzir ensino e pesquisa;**
- b) currículos desatualizados;
- c) poucas oportunidades de estágio;
- d) estágio em áreas que exigem práticas tradicionais;
- e) poucas oportunidades de práticas de intervenção psicológica durante o curso;
- f) dificuldade de articular as diversas áreas da psicologia entre si e estabelecer interfaces com outras disciplinas de campos afins;
- g) **pouca atividade de pesquisa;**
- h) a produção de conhecimentos pouco vinculada ao cotidiano e à realidade dos clientes;
- i) **pequena e lenta incorporação de novos resultados de pesquisa ao ensino e de novas práticas;**
- j) **poucos artigos, textos e outros materiais para leitura técnica e científica em língua portuguesa;**
- k) métodos tradicionais que não condizem com os objetivos de ensino;
- l) são raras as interações nas IESs entre profissionais de áreas afins;
- m) uso de estratégias e meios de ensino incompatíveis com a natureza e o grau de complexidade das competências desejadas.

Féres-Carneiro e Lo Bianco (2003, p. 114-115) apontam que pesquisa e IC não podem deixar de estar presentes na formação do psicólogo, pois consideram importante que haja, ao longo de toda a graduação, atividades vinculadas de forma íntima aos processos de pesquisa. Não apenas nas disciplinas teóricas, mas também durante os estágios, nos quais é preciso estabelecer um efetivo posicionamento diante da necessidade de articulação da clínica com a

pesquisa. “Sem dúvida, na universidade, a pesquisa ficou encastelada, durante muito tempo, como domínio na pós-graduação. Um procedimento que deve ser encorajado nos cursos de formação diz respeito à participação dos discentes em grupos de pesquisa em programas de iniciação científica”. Vale ainda ressaltar que a pós-graduação, apesar de não ser foco desse trabalho, tornou-se um instrumento fundamental de renovação do ES no país, pois reflete no ensino da graduação o impulso de programas de IC, que contribuem para a articulação da pesquisa e, conseqüentemente, a formação de novas gerações de pesquisadores.

Souza (2005, p. 18) afirma que a comunidade acadêmica defende com frequência uma formação “socialmente comprometida, reflexiva, ética, generalista, pluralista, interdisciplinar e que articule o compromisso social com as condições concretas postas pelo mercado”. Por outro lado, Witter e Ferreira (2005, p. 26) asseguram que, por melhor que seja o curso de graduação, “não é possível considerar que seja suficiente para formar bem o profissional para atuar em qualquer área”, daí a crescente procura por cursos de pós-graduação.

A relação entre pós-graduação e graduação se materializa nas possibilidades de ênfase – pela oportunização da pesquisa, do conhecimento novo, aprofundamento de estudos e experiências de atuação diferenciadas. Contudo, o número de cursos de graduação é exponencialmente maior se em relação aos PPGs. Portanto, as ênfases curriculares, na maioria dos cursos básicos, acabam sendo definidas sem a pesquisa na área, concentrando-se nos campos de trabalho mais voltados à saúde. Constituem-se novamente em uma estrutura conservadora que marca o perfil do psicólogo brasileiro (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2015).

A hegemonia da pós-graduação a privilegia com investimentos, inclusive na forma de produção – via pesquisa – e transmissão de saberes, ao passo que a graduação se encontra com escassos recursos para cumprir sua missão, que é inferir aos graduandos uma formação intelectual, acadêmica, em que o ensino, a pesquisa e as trocas com a sociedade – na forma de extensão – têm o mesmo grau de importância (MASSI; QUEIROZ, 2015).

Conforme ressaltam Yamamoto *et al.* (2010), é preciso se aprofundar no tema quanto às IESs particulares, considerando o crescimento vertiginoso de suas participações na formação do psicólogo no país, o que, por conseguinte, demanda analisar a realidade de instituições que não são universidades. Sendo assim, é preciso superar a lógica de que somente a pós-graduação pode gerar e nutrir a pesquisa na graduação, obviamente sem desconsiderar os grandes benefícios de articulação entre estes níveis de educação.

Há uma grande insatisfação quanto à formação do psicólogo brasileiro, pois esta é vista como tendo muitas deficiências ao que se refere tanto à formação técnica quanto à teórico-científica. É observado, ainda, uma enorme e crescente diferença entre o que se ensina

e o que se aprende nas instituições formativas, bem como uma significativa distância entre a formação acadêmica, a realidade profissional e as demandas da sociedade (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Bastos, Gondim e Peixoto (2010) consideram, ainda, que quando o psicólogo se vê diante de situações novas de trabalho para as quais não se sente preparado, recorre ao modelo predominante que oferece e serve de referência, sem que avalie criticamente sua adequação para essa nova situação. Então, a ausência de formação é compensada pelo uso de um modelo teórico-metodológico de atuação que, embora seja reconhecido socialmente, não contribui de modo efetivo para o contexto em que se pretende usar. Por meio do supracitado, pode-se observar pelos acontecimentos históricos importantes quanto à educação no Brasil, até mesmo pelos Decretos publicados e sancionados pelo Governo, de que é recomendável que a pesquisa seja incorporada aos cursos de graduação. No entanto, percebe-se que a prática nas IESs privadas se mostra outra realidade, ou seja, de que a pesquisa está subjugada – velada por outros temas que acabam ganhando maior status e importância.

### *2.3.2 O financiamento federal para pesquisa na graduação: PIBIC e IC*

Em setembro de 1990, anunciou-se uma mudança de rumo, pela qual o presidente do CNPq atendeu à decisão tomada na 37ª reunião do Conselho Deliberativo e resolveu normatizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o qual centra-se na IC de novos talentos em todas as áreas do conhecimento. Na concepção original, o PIBIC era voltado para o aluno de graduação, servia de incentivo à formação, privilegiava a participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada. Previa-se um trabalho final avaliado e valorizado, com o objetivo de fornecer retorno imediato ao bolsista com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na pós-graduação (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISAS, 1996).

Na definição de IC, veiculada pelo Manual do Usuário PIBIC, destaca-se o fato de ser nomeada como um instrumento que permite introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação potencialmente mais promissores, ou seja, não havia uma proposta de universalização do acesso. Além disso, a IC foi caracterizada como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa, constituindo-se um canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno e definida como um instrumento de formação (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISAS, 1996).

A definição da IC como instrumento de formação, e do PIBIC como incentivo e instrumento capaz de gerar formandos com nova mentalidade, serviu de fundamento para a ideia de que a pesquisa pode ter uma função pedagógica no ensino de graduação. No entanto, faltava identificar que significado é atribuído à “formação” no modelo ensino/pesquisa que, se colocado em prática, seria capaz de singularizar a ação pedagógica, qualificar o ensino de graduação e alterar a mentalidade dos formandos. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 apresenta, em seu art. 43, a finalidade da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;  
[...];
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;  
[...] (SENADO FEDERAL, 2005, p. 20).

Nesses últimos quarenta anos, portanto, o ES brasileiro se estruturou como um campo acadêmico complexo, heterogêneo, no qual as instituições passaram a ocupar posições dominantes e/ou dominadas em função dos critérios específicos que definem o prestígio e o reconhecimento dos estabelecimentos. Universidades públicas – sejam as federais ou estaduais – e determinadas universidades privadas – geralmente as confessionais – criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, associando as atividades de ensino e pesquisa, com implantação de programas de IC em parceria com agências de fomento nacionais.

Contudo, é preciso que a IC cumpra com o seu papel de desenvolver a ciência e o entendimento do homem e do meio em que vive – preconizada pela Lei Federal nº 9.394 de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, o que pode começar a acontecer antes mesmo do ingresso no curso superior, envolvendo a participação de alunos de ensino médio e técnico (MASSOLA *et al.*, 2016).



### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Estudos de caso em instituições particulares no Estado de Minas Gerais**

A presente pesquisa qualitativa teve como base estudos de caso comparativos, realizados em três instituições particulares do Estado de Minas Gerais, que oferecem cursos de graduação em Psicologia.

A opção pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, que permita uma investigação para se preservar características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. Como estratégia de pesquisa, faz-se questões de “como” ou “por que” a respeito de um conjunto contemporâneo de acontecimentos, do qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Os estudos de caso acrescentam duas fontes de evidências: a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas e grupos focais das pessoas neles envolvidas. Tem-se, ainda, a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, a exemplo de documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2015).

Dentre os objetivos desse tipo de estudo, de acordo com Becker (1999), está um propósito duplo: por um lado, tenta-se chegar a uma compreensão abrangente do grupo ou situação social estudada e, por outro, busca-se desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais.

[...] o estudo de caso tem que ser preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos. Os vários fenômenos revelados pelas observações do investigador têm que ser todos incorporados ao seu relato do grupo e em seguida receber atribuição de relevância teórica (BECKER, 1999, p. 118-119).

#### **3.2 Estratégias de coleta dos dados: análise documental, entrevistas individuais e grupos focais**

No que cabe à análise documental, foram analisados documentos históricos que visam verificar o tema da formação em pesquisa em cursos de Psicologia em IESs particulares e como regulam a educação no ES, no país.

Como procedimento metodológico de produção de dados, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com as pessoas envolvidas diretamente no processo de formação do psicólogo, tais como coordenadores e professores de cursos de graduação em Psicologia.

As primeiras entrevistas foram feitas no ano de 2016 e as últimas no ano de 2019. O roteiro semiestruturado consta, em sua íntegra, no Apêndice A.

O intuito da utilização da entrevista semiestruturada foi obter as respostas para os dados que interessavam à pesquisa, ao mesmo tempo em que os entrevistados pudessem também sentir-se livres para discorrer sobre outros elementos que não faziam parte dos questionamentos, pois, conforme expõe Flick (2009, p. 143), “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”.

A função das entrevistas parece ser a de oportunizar a percepção de nuances, variações e incongruências, já que cada profissional fala do que faz e como faz **em relação a** aspectos contextuais diferentes, envolvendo clientela, instituições, condições de trabalho e mercado, etc., possibilitando a construção de imagens menos rígidas e reducionistas a respeito da profissão (BETTOI; SIMÃO, 2002, p. 621, grifo nosso).

Fazendo parte, ainda, da produção de dados da pesquisa, foram feitos grupos focais com graduandos do curso de Psicologia, do 10º e 9º períodos, formados por estudantes de ambos os sexos, tendo por intuito obter informações a partir da perspectiva do estudante, realizadas no final do ano de 2016. O convite foi feito aos alunos através dos contatos dos representantes de cada turma, via rede social. Além disso, o pesquisador reforçou o convite indo nas salas nas quais estavam presentes os estudantes do último ano do curso.

Quando da realização do mestrado, foi possível observar como esse tipo de trabalho é enriquecedor e traz muitos elementos para a constituição da pesquisa. Tentou-se averiguar, na percepção deles, como visualizam a formação de pesquisa em seus locais de referência. Para tanto, como citado anteriormente, considerou-se pertinente convidar alunos de três instituições com características diferentes, que fossem estudantes de uma Universidade, um Centro Universitário e uma Faculdade. Os critérios de inclusão para a escolha dos estudantes foram, então:

- a) ter feito todos os estágios curriculares até o momento da entrevista;
- b) estar regularmente matriculado no nono período do curso de psicologia, visto que o aluno irregular muitas vezes ainda não cumpriu os estágios curriculares supervisionados;
- c) ter disponibilidade de horário de duas horas para o grupo focal.

Os critérios de exclusão de alunos, por sua vez, foram:

- a) não estar regularmente matriculado no nono período do curso;
- b) não ter a disponibilidade de participar de um grupo focal.

O grupo focal reúne várias pessoas interessadas em discutir o tema da pesquisa, o qual é conduzido pelo pesquisador, este último devendo favorecer críticas e reflexões sobre o curso e a formação em pesquisa. O trabalho com grupos focais permite suscitar uma riqueza quanto à coleta de dados e fornece à pesquisa maior consistência para a análise das hipóteses.

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas (KIND, 2004, p. 125).

De acordo com Carlini-Cotrim (1996), trata-se de um tipo especial de grupo em termos do seu propósito, tamanho, composição e dinâmica. Basicamente, o grupo focal pode ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e resposta dos participantes. Diferentemente, a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador, que seria o moderador do grupo.

### **3.3 Estratégias de análise dos dados: análise temática de conteúdo**

Como estratégia de análise dos dados obtidos, foi usada a análise temática de conteúdo, uma metodologia específica de análise quando na coleta estão presentes as entrevistas – seja semiestruturada ou em grupos focais –, sendo estes recursos utilizados na pesquisa. Segundo Bardin (2011), esta metodologia pode ser entendida como uma das possibilidades derivadas da análise de conteúdo clássica. Richardson *et al.* (1999, p. 243), por sua vez, afirmam que a análise temática de conteúdo “consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos colhidos da mesma maneira”.

Considerando a necessidade de maior “cautela metodológica” na realização de pesquisas a respeito do trabalho docente, tantas vezes calcados em repetições de modelos previamente definidos (MANCEBO, 2007), buscou-se pautar a análise dos dados levando em conta o que se poderia apreender de modo mais objetivo possível, quanto às informações fornecidas pelos sujeitos. Assim, optou-se pela análise temática de conteúdo, justamente por entender a contribuição desta no tratamento de nossos dados.

Para se analisar uma pesquisa, é necessário contar com diversas técnicas disponíveis. No entanto, ao optar por uma delas, precisa-se levar em conta os objetivos da investigação, de modo a realizar a opção possibilitando assegurar as suas pretensões propostas inicialmente. De acordo com Chizzotti (2006), a análise de conteúdo transforma o material coletado em textos passíveis de interpretação, bem como todas as formas, as quais, se bem conduzidas, permitirão alcançar resultados seguros.

A análise de conteúdo compõe uma das formas possíveis de tratar o material coletado, por meio da criação de normas sistematizadas que buscam extrair consideráveis e significados específicos do texto, sejam por meio de palavras, frases, termos ou sentidos ocultos. Assim, neste estudo, elegeu-se esta forma como procedimento de análise. Isso se deve, principalmente, pelo que Vala (1987) afirma, ao citar que, atualmente, este método trata-se de um dos mais utilizados nas áreas de ciências humanas e sociais, sendo considerado uma técnica de tratamento da informação que permite ser empregada para análise de material não estruturado e por aglutinar procedimentos que permitam assegurar tanto a fidedignidade dos dados quanto a validade dos mesmos.

A análise de conteúdo consiste num procedimento de pesquisa que tem como objetivo verificar a mensagem, buscando esclarecê-la e, se possível, generalizá-la. Esta forma de análise pode ser definida como um “conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (FRANCO, 2003, p. 20). Constitui-se, ainda, como instrumento de investigação das causas a partir dos efeitos, embora também seja possível predizer efeitos a partir de determinados fatores conhecidos, podendo também ser utilizada como um instrumento diagnóstico, fornecendo informações adicionais aos leitores críticos (BARDIN, 2011).

Uma das vantagens da análise de conteúdo o fato desta ser sistemática e pública, podendo ser utilizada para uma ampla gama de dados, principalmente por ter condições de tratar dados brutos, em grandes quantidades, aqueles que são históricos e também pelo fato desta possuir procedimentos bem elaborados e documentados (BAUER, 2002). Outro argumento que sustenta a eficácia da análise de conteúdo é que esta técnica pretende

assegurar imparcialidade, sendo, portanto, calcada em uma proposta de objetividade. Por meio de uma “síntese condensada da realidade”, busca-se avaliar a frequência e criar categorias, pretendendo conhecer valores, motivos e outras preferências do emissor (CHIZZOTTI, 2006, p. 117).

Kind (2007, grifo nosso) entende que a análise temática de dados em pesquisa qualitativa deve ser composta de três momentos: **pré-análise, exploração do material, discussão e articulação dos dados**. A fase definida como **pré-análise** implica em um período inicial, basicamente de organizações dos materiais coletados, no entanto, deve ser feita com rigor e precisão dentro dos limites possíveis de sistematização neste momento. Possui caráter intuitivo, de sistematização das ideias principais, buscando estabelecer quais os materiais serão de fato submetidos à análise, procurando formular hipóteses e objetivos que irão fundamentar a interpretação final, levando em conta que se trata de algo provisório.

As ações caracterizadas pela parte do trabalho analítico que envolve esta etapa é o momento que requer uma preparação do material a ser analisado, pressupõe que todo este deve estar à mão, como por exemplo, as transcrições das entrevistas individuais e dos grupos focais. Parte-se da premissa “de que os dados coletados tenham se orientado pelos objetivos de pesquisa e que a organização do material esteja intimamente relacionada com a problematização realizada no projeto” (KIND, 2007, p. 3).

Esta orientação, no caso desta pesquisa, deu-se pela elaboração de roteiros temáticos semiestruturados, tanto para as individuais quanto para os grupos focais, voltados, portanto, às perguntas com foco na formação em pesquisa da graduação em psicologia, visando o aprofundamento do ponto de vista destes entrevistados. O segundo momento definido por Bardin (2011, grifo nosso) refere-se à **exploração do material**. Esta fase costuma ser longa, principalmente por envolver codificação, acréscimos e exclusões, consistindo em um momento de administrar e sistematizar mais precisamente as decisões tomadas na fase anterior.

Assim, segundo Bardin (2011, p. 105), o pesquisador estará apto a localizar assuntos, realizar conexões, fazer associações e criar hipóteses, sinalizando para a produção de um processo de categorização inicial. Após a gravação e transcrição do material, portanto, realiza-se a exploração dele, segundo momento da análise temática criteriosa dos dados, onde, para o presente estudo, se iniciou o processo de categorização propriamente dita, fazendo a leitura repetidamente do *corpus* de análise, no intuito de integrar ao mesmo. Com o uso de marcadores de texto, foi possível reler todo o material identificando unidades de registro ou temáticas que podem ser definidas como frases que representam núcleos de sentido e sua

“presença ou frequência de aparição que podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Nesta terceira e última parte da análise temática – **a discussão e articulação dos dados** –, serão apresentadas as categorias e subcategorias, com uma breve introdução de cada uma, indicando conceitos e autores de referência a elas relacionados. Procurou-se construir uma espécie de diálogo entre elas, juntamente com as hipóteses e o referencial teórico adotado em todo o trabalho.

De acordo com Kind (2007, p. 5):

A discussão dos resultados, à medida que vai se construindo, compõe um texto que problematiza o tema investigado congregando, ao mesmo tempo, objetivos e hipóteses, categorias e subcategorias, unidades temáticas (as vozes dos sujeitos e documentos abordados) e as referências teórico-conceituais que orientaram a pesquisa ou se impuseram na exploração do material (vozes dos autores consultados).

É possível apontar como espécie de limitação da análise de conteúdo o fato de que, ao buscar a incidência do que é frequente, pode-se acabar por descuidar do que é raro ou ausente, além de atentar-se muito minuciosamente a alguns detalhes do exame, o que pode ser corroborado por Bauer (2002, p. 214), quando este afirma “que às vezes se aproxima de uma fidedignidade fetichista”.

Outras restrições encontradas no levantamento de dados sobre a análise de conteúdo diz respeito ao fato de que, no campo da pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar atento ao seu envolvimento com o contexto e com os sujeitos envolvidos, já que essas relações podem modificar sua posição assumida no âmbito da investigação, ou ter outros efeitos como consequências nos dados coletados. Outra recomendação em termos de cuidados, sugerida por Kind (2007), refere-se à importância de organizar os dados em sintonia com as teorias e conceitos envolvidos no trabalho, que também procura fazer ao apresentar cada categoria.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Análise documental da formação em pesquisa na graduação em Psicologia

De acordo com Cury e Ferreira Neto (2014), a análise de documentos envolve não somente uma hermenêutica do texto, mas necessita de um diálogo com as suas condições de produção: autoria, contexto de produção, função e outros.

O observador tem que examinar cuidadosamente como os documentos com que ele trabalha foram criados; por quem, seguindo que procedimentos, e para que propósitos? Pois é claro que os documentos não podem ser aceitos pelo seu valor de face, mas têm que ser interpretados à luz de tais considerações (BECKER, 1999, p. 122-123).

No plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas, já que “trata-se de um método de coleta que elimina a eventualidade de qualquer influência do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida” (BENOIT, 1990, p. 296-297).

Dos sete documentos encontrados, relacionados ao tema da formação pesquisa no curso de graduação em Psicologia, três foram considerados como potenciais para uma análise global – uma Lei, uma Resolução e um Instrumento –, pelos quais será feita uma avaliação mais detalhada. Quatro foram desconsiderados por serem documentos que não estão mais em vigor e/ou foram substituídos por Leis mais recentes, além de não conterem informações substanciais sobre pesquisa na formação em Psicologia. Como indicados no Quadro 2, serão analisados apenas artigos, eixos e itens específicos de cada um de tais documentos. O foco da análise será o tratamento dado em cada documento ao tema da pesquisa na graduação.

Quadro 2 – Documentos para análise quanto à formação em pesquisa do graduando em Psicologia

Nº	Ano	Documento (título)	Origem	Itens que mencionam a pesquisa
1	1996	LDBEN.	Lei	Capítulo IV – Da educação superior. Art. 43º. Art. 52º. Art. 53º.
2	2011	Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.	Resolução	Art. 3º, item VI; Art. 5º, item II; Art. 8º, item IV; § 1º, letra a, Art. 12; Art. 19º, item IV.
3	2017	Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Presencial e a Distância – Credenciamento (outubro de 2017).	Instrumento	Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional, Indicador 2.3; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas, Indicadores 3.2 e 3.4.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências humanas e sociais. No plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas, isso porque trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação da medida (CELLARD, 2010).

Dessa forma, procurou-se, por meio da análise documental, verificar se o tema da formação em pesquisa é central e periférico, bem como se tem algum padrão de exigência, dentre outras coisas.

#### *4.1.1 Documento 1 – LDBEN*

As mudanças no cenário político nacional ocorridas em fins da década de 1970 imprimiriam novos contornos à educação nacional. A vitória do partido de oposição ao regime militar, Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nas eleições legislativas de 1974, e o início do processo de abertura política promovido pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979) e continuado por seu sucessor, João Batista Figueiredo (1979-1985), resultaram na paulatina restauração dos direitos democráticos. Esse processo se estendeu até março de 1985, quando o poder foi devolvido aos civis. Em seguida, foi decidida a convocação de uma assembleia nacional constituinte (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 20--).

Em 1994, o projeto da Câmara foi substituído pelo do senador Darcy Ribeiro, apesar da oposição do grupo que elaborou o primeiro projeto, representado pelo Fórum. Na gestão do ministro Paulo Renato Sousa, já no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o texto de Darcy Ribeiro também foi substancialmente alterado no Senado, incorporando diversas sugestões – a maioria delas oriundas do MEC. De volta à Câmara em 1995, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases foi novamente alterado pelo relator José Jorge (PFL-PE), que, no entanto, preservou a maioria dos pontos incluídos por Darcy Ribeiro (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 20--).

Em 17 de dezembro de 1996, tendo um total de 92 artigos, o substitutivo do senador foi finalmente votado na Câmara, sendo aprovado com 349 votos a favor, 73 votos contrários e quatro abstenções. O Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB) votaram em bloco, contra, e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) votou em bloco a favor. Na ocasião, Lindberg Farias, então deputado federal do PCdoB fluminense e ex-presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), condenou a aprovação do projeto, acusando-o de não levar em conta o projeto anterior, discutido durante anos com entidades representativas da sociedade e objeto de consenso entre todos os partidos políticos. O projeto do senador Darcy Ribeiro recebeu também fortes críticas do Fórum Nacional da Escola Pública, que afirmou que, caso ele fosse aprovado, viabilizaria a privatização das universidades públicas (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 20--).

Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em 23 de dezembro foi publicado no Diário Oficial da União (DOU). A argumentação do governo foi de que a LDB deveria ser passível de cumprimento a partir dos recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais. Além disso, ela deveria ter flexibilidade suficiente para se adequar às diferentes situações da educação nacional (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 20--).

A LDBEN foi determinada por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1988, embora tenha sido citada pela primeira vez na de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996 (BRASIL, 1996). Em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.145 altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 2017a), embora, para a presente pesquisa, não se considera haver mudanças substanciais em relação ao que se pretendeu expor, uma vez que estas modificações voltaram-se apenas à educação básica e ensino médio. Importante destacar que o tema das competências e habilidades é fruto deste documento e, posteriormente, foi incorporado e descrito nas DCNs.

Segundo Brasil (1996, grifo nosso), o **capítulo IV**, que trata da **educação superior** por meio do Art. 43º, que dispõe da finalidade da educação superior, é enfático quanto à formação em pesquisa dos cursos de graduação quando diz que:

[...];

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

[...] (BRASIL, 1996).

Dentre os objetivos da pesquisa, um dos específicos era analisar como o tema da formação em pesquisa em cursos de Psicologia em IESs particulares é tratado em documentos históricos. A LDBEN foi um dos eixos de importância no desdobramento do ES, já que a mesma, no que tange à importância da pesquisa no ES, era bem clara em seu documento. Sistematizar e implantar as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia inicia-se justamente com esta Lei, que tem como orientação estabelecida no que tange ao ensino em geral e ao ES em especial:

Assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997).

A LDBEN, portanto, enquanto marco regulatório fundamental que obrigou as faculdades a refletir a respeito de seus cursos de graduação, analisou-se sua condição de documento histórico. O setor educacional experimentou profunda reformulação das IESs do setor privado em decorrência desta Lei, o que permitiu às mesmas optarem por serem de fins lucrativos. Isso levou os grupos educacionais – empresas que atuam no mercado educacional – a adquirirem faculdades isoladas, centros universitários e universidades, oferecendo serviços de acordo com a demanda do mercado, dando origem às instituições denominadas “mercantis” (CALDERÓN, 2000).

A LDBEN foi primordial para o setor da educação superior, ao permitir a criação de empresas educacionais com fins lucrativos. O modelo gerencial passou a ser considerado pelas IESs como a solução para resolver seus problemas. Foram instituídas, nesse modelo gerencial acadêmico, a avaliação de desempenho de professores e coordenadores, para mimetizar os processos de avaliação dos executivos, bem como a implementação de um modelo de plano de carreira mais parecido com o de gestores de empresas (ALCADIPANI, 2011).

#### *4.1.2 Documento 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia*

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia foram organizadas em uma estrutura cuja sequência e conteúdo são articulados em princípios e fundamentos, que orientam o planejamento, a implementação e a avaliação do curso de Psicologia. Em 12 de maio de 1999, sai a primeira versão das diretrizes curriculares, feita pela comissão de especialistas em Ensino de Psicologia, na ocasião representada por sua coordenadora Maria Ângela Feitosa. “O produto [...] talvez seja mais circunscrito do que esperado por alguns, embora substancialmente mais abrangente do que o dispositivo normativo que ele vem substituir, o Parecer nº 403/62 e a resolução que o aprova” (BRASIL, 1999a, p. 1).

A comissão de especialistas em Ensino de Psicologia elaborou a segunda versão das diretrizes, quando em 9 de dezembro de 1999, mantendo como referência para sua estrutura o texto da LDBEN:

No campo da Psicologia a reforma exigia o estabelecimento de consenso acerca de um conjunto de desempenhos e habilidades sobre a identidade profissional. Partia-se, no entanto, de uma difundida consciência de que a legislação que instituiu o currículo mínimo para os cursos de Psicologia havia cumprido seu importante papel histórico, mas precisava ser substituída face aos substanciais desenvolvimentos científicos e profissionais, acumulados ao longo das quase quatro décadas de sua vigência (BRASIL, 1999b, p. 1).

Em 15 de março de 2011, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares para a Psicologia, que substituem as de 2004, publicadas no DOU no dia seguinte, em 16 de março 2011. O parecer é o de nº 338 de 2009, aprovado em 12 de novembro de mesmo ano, que teve sua comissão formada por Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente – e, novamente, por Marília Ancona-Lopez. A alteração deve-se à Normatização sobre a Licenciatura em Psicologia, que já havia sido anunciada anteriormente na Lei de 7 de maio de 2004 (DUARTE, 2011). A mesma, em seu terceiro artigo, define a meta central da formação e para o que ela estaria voltada:

Art. 3º 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, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;

[...];

VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

[...] (BRASIL, 2011).

A discussão sobre pesquisa na LDBEN se articula diretamente com a feita nas DCNs, já que na primeira dá-se ênfase sobre o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, enquanto, na segunda, é assegurada a construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia. Estes devem estar presentes ao longo do curso, sistematizado por meio de disciplinas que contemplem tal tema, bem como nos estágios curriculares, embora, ao investigar grades curriculares pelo Brasil, é comum verificar que a proposta dessa construção esteja logo no início do curso.

Na pesquisa de campo que será analisada posteriormente, percebe-se que as atividades dos cursos de graduação das IESs pesquisadas, quando ligada aos estágios supervisionados,

ocorrem no primeiro um ano e meio de curso e, depois, o aluno volta a ter contato somente no último ano, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). De alguma maneira, os coordenadores de curso e professores entrevistados acreditam que, apenas no início e final do curso parece fazer mais sentido oferecer as atividades ligadas à pesquisa.

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

[...];

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

[...] (BRASIL, 2011, grifo do autor).

A organização do currículo em habilidades e competências é um dos grandes diferenciais das DCNs, diferenciando-se do modelo de Currículo Mínimo que era centrado nos conteúdos das disciplinas (SEIXAS, 2014). A discussão entre habilidades e competências tem sido frequente nos meios ligados à educação, especificamente quanto às muitas definições de como uma completa e se diferencia da outra. Nas diretrizes curriculares, não é explicado – tampouco sugerido – como tais eixos estruturantes devem ser contemplados ao longo do curso. Ao analisar detalhadamente o uso desses conceitos no referido documento, curiosamente, uma definição não emerge, apesar de parecer que um documento dessa natureza e importância deveria ser didático e claro na definição dos mesmos.

Art. 8º As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida:

[...];

IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;

[...];

Art. 9º As competências, básicas, devem se apoiar nas habilidades de:

[...];

IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;

[...] (BRASIL, 2011).

Acredita-se que decisões metodológicas em projetos de pesquisa no curso de Psicologia, caracterizadas em maior parte por análises qualitativas, dar-se-á somente por meio de práticas em campo que, como também observado nas entrevistas deste trabalho, acontecem

tanto na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia quanto na de TCC, enquanto estratégias.

Um aspecto importante na formação em pesquisa relaciona-se à presença de ênfases curriculares nessa área, sendo que a Psicologia foi a única área que adotou as ênfases curriculares obrigatórias. A ênfase em pesquisa é uma das sugestões feitas pelas DCNs, e sua presença é criticada por alguns autores como evidenciando uma separação no processo formativo entre uma formação profissionalizante e outra científica (BERNARDES, 2012). O artigo 11 das DCNs menciona sobre a oferta de tais ênfases curriculares, a ser escolhida pelos alunos ao final do curso, descritas a seguir:

Art. 11º A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

[...].

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

§ 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

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

[...] (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Em nenhum curso pesquisado, nem em outros que foram analisadas as grades curriculares, foi encontrada alguma ênfase que estivesse voltada à pesquisa, em seus títulos, como sugerido na citação supracitada a respeito das Diretrizes Curriculares, isso porque as ênfases encontradas dividem-se em duas. Em sua maioria, quase sempre se mantém em saúde, enquanto a segunda varia entre Psicologia Social e/ou Organizacional. As diretrizes não orientam nem sugerem como as ênfases podem ser executadas, tampouco apresentam propostas de disciplinas e de estágios. No artigo 19, quase ao final documento, é descrito sobre como a pesquisa deve estar presente no planejamento acadêmico do curso:

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

[...];

IV - projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;

[...] (BRASIL, 2011).

Ao longo do curso, os professores desenvolvem projetos de pesquisa paralelamente às disciplinas e aos estágios, isto é, os que surgem à medida da demanda. Nas IESs pesquisadas, os mesmos são esporádicos, sem data definida para iniciar e, em sua maioria, não contam com ajuda financeira, como percebe-se pela análise de dados do presente estudo – a ser apresentada posteriormente mesmo que, por exemplo, na Universidade pesquisada, sabe-se que ocorrem processos seletivos semestrais para financiamento de pesquisa com IC, além de professores da pós-graduação receberem financiamentos para realizá-la.

O processo de revisão das DCNs iniciou-se no ano de 2018 pelo CFP, em parceria com a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP). A representante da ABEP, Irani Tomiato, relata como se deu todo o processo de construção das DCNs. Foram realizadas 118 reuniões preparatórias, que enviaram mais de 800 propostas de todo o Brasil para as novas DCNs da Psicologia. Seguiram-se cinco encontros regionais, um por região, que debateram as propostas locais e elegeram 80 delegados para o Encontro Nacional, realizado em 5 de maio de 2018, em Brasília, onde foram votadas as propostas que serviram de base para o documento final (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

O documento foi colocado em consulta pública e, posteriormente, encaminhado ao Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), que reúne 26 entidades da área. Tomiato explica que diversas entidades que não participaram dos encontros preparatórios ou regionais sinalizaram o desejo de também contribuir com o processo. Por isso o FENPB acolheu a demanda e formou um grupo de especialistas para revisar o documento consolidado. A nova versão da proposta foi construída e encaminhada pelo CFP – em nome do FENPB – ao CNE, em fevereiro de 2019 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

O processo de construção desta proposta de diretrizes curriculares teve caráter amplo, democrático e participativo, com o envolvimento direto do CFP, da ABEP e da FENAPSI, por meio de profissionais da área, professores e estudantes de todo o território nacional, que trabalharam conjuntamente em reuniões locais, regionais e nacional, e discussão na plenária da Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho (CIRHRT) do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Passados quinze anos da publicação original, já foi possível acumular conhecimento e experiência suficientes para avaliar sua efetividade e, através de uma proposta de revisão, avançar no objetivo de construir uma formação profissional do psicólogo cada vez mais qualificada e consonante com as necessidades de nossa população e com a evolução dos

conhecimentos da área. Por isso, a formação em pesquisa não pode se restringir à oferta esporádica e pontual de disciplinas que visem à discussão de aspectos metodológicos ou de instrumentos, devendo fazer-se presente como objetivo ao longo de toda a formação.

No contexto de discussão das DCNs, caberia refletir sobre o lugar que ocupam a investigação – como processo permanente e constitutivo do exercício profissional crítico e comprometido – e a pesquisa científica, como dimensão específica da sistematização de conhecimentos produzidos em Psicologia, por meio de disciplinas, ICs, projetos interdisciplinares e TCCs. Ambas seriam tomadas como dimensões de um mesmo compromisso, e não reduzidas à introdução dos estudantes à lógica econômica do produtivismo acadêmico (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018). As indagações levantadas que foram tidas como base de discussão nas tais reuniões preparatórias foram:

- a) “Como incentivar, desde as DCNs, a articulação entre processos investigativos, pesquisa científica e produção de conhecimentos inovadores, que atendam às demandas regionais, na perspectiva de superação da colonização do pensamento psicológico?”;
- b) “O TCC deve, necessariamente, ser parte integrante da formação?”. Em caso positivo:
  - “Qual sua função na formação do profissional de psicologia?”;
  - “Como o TCC pode vincular-se à concepção ampliada de produção de conhecimentos?”;
  - “Quais as condições institucionais necessárias para o efetivo trabalho de orientação para a pesquisa acadêmica na graduação, em particular o TCC?”.

A partir dos dados expostos, pode-se inferir que tornar o TCC obrigatório na graduação pode ser uma importante estratégia no fomento à pesquisa, pois fará com que o aluno execute e amplie seus conhecimentos adquiridos no início do curso – com estágios curriculares e disciplinas relacionadas à área –, agora sistematizado por meio de um trabalho mais consistente que lhe trará benefícios. Este, interessado no ingresso de um programa de mestrado, por exemplo, pode usar tal produção acadêmica aprimorando-o num pré-projeto.

No entanto, apesar do tema da pesquisa aparecer com certa frequência nas DCNs, o mesmo fica vago e sem consistência, permitindo que cada curso o use da forma que julgar melhor, algo que acaba por comprometer a coerência e proposta inicial do documento, isto é, de que haja uma forma dos cursos de Psicologia serem planejados e executados com uma direção comum. Concluindo, o que é de maior importância nas DCNs sobre pesquisa está

ligado à presença da mesma quando nos conteúdos curriculares, nas ênfases oferecidas ao aluno ao final do curso – enquanto princípio e compromisso na formação –, bem como articulada enquanto habilidade e competência, apesar de, como já supracitado, tais especificações parecerem vagas e sem detalhamento de como devem ser operacionalizadas.

#### *4.1.3 Documento 3 – Instrumento de Avaliação Institucional Externa*

##### ***4.1.3.1 Condições em que o documento analisado foi produzido***

Segundo o INEP (2017), fundamentada no monitoramento constante dos processos e dos resultados das suas atividades, a Coordenação Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES) empreendeu análises sobre as avaliações *in loco* e os instrumentos até então vigentes, impulsionadas por:

- a) estudos estatísticos descritivos e inferenciais;
- b) mudança na legislação;
- c) recursos apresentados à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) e as deliberações advindas destes processos;
- d) avaliações realizadas pelas IESs sobre o desempenho individual dos integrantes das comissões de avaliação;
- e) demandas externas recebidas pela CGACGIES;
- f) interlocução com outras áreas do INEP;
- g) diálogos com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do MEC;
- h) metas 12 e 13 do PNE;
- i) fórum da capacitação do Banco de Avaliadores do SINAES (BASis), em ambiente virtual;
- j) estudos sobre a literatura especializada.

Segundo o INEP (2017), partindo dessas análises, foram propostas minutas dos instrumentos para estudo e contribuições de diferentes instituições/órgãos, a saber:

- a) Comitê Gestor, constituído pela Portaria nº 670, de 11 de agosto de 2017 – composto por representantes do INEP; do CNE; da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); da Seres; da SESu; da Capes;
- b) Comissão Consultiva, constituída pela Portaria nº 670, de 11 de agosto de 2017 – composta por representantes do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular e Associação Brasileira da Educação a Distância (ABED);
- c) CTAA;
- d) Avaliadores do BASIs;
- e) Oficinas do 23 Congresso Internacional da ABED de Educação a Distância (CIAED).

Nota-se, a partir do supracitado, que diferente de outras comissões de especialistas, esta apresenta representação advinda do ensino privado.

A alteração possibilita que as comissões de avaliadores e os representantes das instituições, nessa nova configuração, possam lidar de forma mais precisa com as informações e com os critérios de análise voltados especificamente para o ato autorizativo a que se destina cada avaliação, potencializando o trabalho das comissões e a qualidade das avaliações *in loco* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

O Instrumento de Avaliação Institucional Externa – para os cursos presenciais e a distância – trata-se de um documento que, mesmo com um caráter distinto dos demais – uma vez que os anteriores baseiam-se na fase de formulação das políticas e o atual volta-se à avaliação da implementação do que foi formulado –, mostra-se importante, pois é por meio do mesmo que a IES será analisada para ter o reconhecimento pelo MEC. Nesse instrumento de avaliação externa entende-se, porém, que poderia haver mais itens voltados à formação em pesquisa, independente do curso.

Para ofertar educação superior, as faculdades privadas devem solicitar ao MEC seu credenciamento – entrada da IES no Sistema Federal de Ensino – para, posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, se submeterem ao processo avaliativo, no intuito de obter o credenciamento, necessário para a continuidade da oferta do curso. As instituições podem, ainda, solicitar a transformação da organização acadêmica, para tornar-se centro universitário ou universidade. O instrumento contempla 10 dimensões determinadas pelo art. 3 do SINAES (BRASIL, 2017b):

- a) a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- b) a política para o ensino, à pesquisa, à pós-graduação e à extensão;
- c) a responsabilidade social da instituição;
- d) a comunicação com a sociedade;
- e) as políticas de pessoal;
- f) a organização e gestão da instituição;
- g) a infraestrutura física;
- h) o planejamento e a avaliação;
- i) as políticas de atendimento aos estudantes;
- j) a sustentabilidade financeira.

Tais dimensões se agrupam por afinidade, em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação e os respectivos critérios para sua análise e verificação (BRASIL, 2017b):

- a) I. planejamento e avaliação institucional;
- b) II. desenvolvimento institucional;
- c) III. políticas acadêmicas;
- d) IV. políticas de gestão;
- e) V. infraestrutura.

Dentre os cinco eixos supracitados considerados como parâmetro para a avaliação, mesmo que esteja explícito que o instrumento deva contemplar o tema da pesquisa, em apenas dois deles tal tema é mencionado, embora de forma sucinta. Isso porque, segundo Brasil (2017b, p. 12, grifo nosso), o Eixo 1 trata do **Planejamento e avaliação institucional e**, especificamente em seu **Indicador 2.3**, consta: “PDI, políticas e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural”.

Isso é medido por meio da visita *in loco* do MEC, para avaliar um curso, por exemplo. Assim, todas as atividades de pesquisa devem estar registradas. Caso a IES atenda ao que se pede no item cinco – o de nota máxima –, a mesma pode ser avaliada no relatório final com essa pontuação. Essa avaliação é complexa e própria de cada avaliador que faz a visita. Os critérios variam de um para o outro: por vezes, voltam-se mais para grades curriculares, enquanto outros para estágios e, por fim, há alguns que se direcionam ao funcionamento da clínica-escola.

Prova disso é que, diante da minha experiência como gestor-coordenador de curso e fazendo parte da composição da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), foi possível acompanhar várias visitas a diversos cursos para chegar a tal conclusão. No caso da visita feita ao de Psicologia, ao final do ano de 2014, as avaliadoras deram uma nota baixa àquilo que entenderam não estar de acordo, isto é, quanto ao regime de trabalho inerente ao do docente e o que constava em sua carteira de trabalho.

O Eixo 3, por sua vez, diz respeito às **Políticas Acadêmicas**, mais especialmente no **Indicador 3.2**, pelo qual menciona: “Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural” (BRASIL, 2017b, p. 16, grifo nosso). O **Indicador 3.4**, por fim, concerne sobre as “Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente” (BRASIL, 2017b, p. 17, grifo nosso).

Entende-se que, para um curso ser reconhecido, ele deve contar com um planejamento estratégico de como a pesquisa vai estar disposta em sua duração, como seria o processo de IC e demais atividades ligadas ao tema. Nos itens supracitados, naquilo que concerne à pesquisa, o tema parece vago e sem foco.

Quanto ao que se refere para que a IES seja avaliada com a nota máxima, ou seja, cinco, transcreve-se o que aborda o PDI (BRASIL, 2017b):

2.3. PDI, políticas e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural.

Para conceito (avaliação) 5: Há alinhamento entre o PDI e a política e as práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural, possibilitando-se práticas acadêmicas voltadas à produção e à interpretação do conhecimento, havendo linhas de pesquisa e de trabalho transversais aos cursos ofertados e mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade (BRASIL, 2017b, p. 12).

3.2. Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural.

Para conceito (avaliação) 5: As ações acadêmico-administrativas previstas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural estão em conformidade com as políticas estabelecidas, com previsão de divulgação no meio acadêmico e de estímulo com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento, e possibilitam práticas inovadoras (BRASIL, 2017b, p. 16).

3.4. Políticas institucionais: e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente.

Para conceito (avaliação) 5: As ações previstas de estímulo e difusão para a produção acadêmica viabilizam publicações científicas, didático-pedagógicas, tecnológicas, artísticas e culturais, incentivam a participação dos docentes em eventos de âmbito local, nacional e internacional, e preveem a organização e publicação de revista acadêmico-científica (BRASIL, 2017b, p. 17).

Em algumas reuniões realizadas junto à presença de coordenadores de cursos de Psicologia – seja de IESs particulares ou públicas –, foi possível perceber que está sendo comum a prática de grupos de estudos, compostos de docentes do curso de Psicologia, para estudar e entender o que realmente pede tal documento, devido às suas inúmeras interpretações possíveis.

Devido ao maior incentivo à pesquisa concentrar-se nas públicas, como veremos adiante na análise dos dados, estas acabam sendo as IESs que recebem melhores avaliações, até pelo atendimento da porcentagem mínima para titulação de professores. Este, por exemplo, é um item mais objetivo do referido instrumento. Vale ressaltar que as privadas que têm PPG tendem a se sair melhor nesse item, e a titulação poderia ser resolvida facilmente pelas mesmas, pois há doutores no mercado. Somado a isso, as IESs devem investir também recursos próprios.

O percentual final indicado faz com que a IES tenha a nota entre 1 e 5. A pesquisa não é exigida apenas daquelas que almejam a nota máxima – a cinco –, mas sim como está disposta na IES por meio dos cursos. Segundo a Fundação Instituto de Administração (FIA) (2019), dentre as formas de inferir nota a uma IES se encontra o ENADE, o qual avalia a instituição a cada três anos. Com base em seu resultado se forma o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que vai de um a cinco a partir de diferentes variáveis.

No que se refere às IESs em que se deram os estudos de caso, pode-se citar a nota 3 obtida pelo ENADE para a PUC Minas (Unidade Coração Eucarístico), objeto dessa pesquisa, para o ano de 2018 (BRASIL, 201-a). Quanto à FAVIÇOSA, o curso de Psicologia, também para obtenção do grau de Bacharel, obteve nota 2 pelo ENADE em 2018 (BRASIL, 201-b), enquanto que, por fim, o Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), para esse mesmo ano e graduação, conquistou a nota 3 pelo mesmo tipo de avaliação (BRASIL, 201-c).

Vale ressaltar que a avaliação foi sistematizada na educação superior brasileira a partir da década de 1980, quando teve início a avaliação da pós-graduação, pela CAPES. Na graduação, no entanto, ela se estruturou apenas a partir da década de 1990, e com a aprovação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – pela qual se instituiu o SINAES –, o país passou a dispor de um conjunto de procedimentos avaliativos para este nível de ensino, que envolve desde a instituição até o desempenho do estudante (PEIXOTO, 2011).

A avaliação traz em sua essência uma concepção diagnóstica, já que, por meio dela é possível saber se os objetivos traçados foram atingidos de forma parcial ou integral, se as ações realizadas e os serviços prestados promoveram resultados satisfatórios às demandas dos

envolvidos ou beneficiados. Em outras palavras, avalia se o objeto sujeito de verificado revelou seu mérito e seu valor (SCRIVEN, 1991). Com isso, entende-se que a busca é por saber se o objetivo avaliado atende aos critérios estabelecidos pelos avaliadores, ou ainda, sugeridos pelos interessados nos resultados da avaliação (ELLIOT, 2011).

A avaliação “não pode ter a pretensão de ser a demonstração conclusiva da verdade. Sua função não é revelar ou determinar a verdade, mas, sim, fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas” (SOBRINHO, 2008, p. 181). Se avaliação implica em produção de sentidos, cabe perguntar: “qual o significado que ela teria produzido para as IESs avaliadas nessa etapa da avaliação institucional externa, de modo a fazer com que elas pudessem compreender, valorar e transformar a realidade avaliada pelas comissões externas?”.

As diretrizes e os instrumentos metodológicos patrocinados pelo SINAES, mesmo que se destaquem mais pelos seus avanços do que pelos problemas que eventualmente se traduzem em defeitos, necessitam ser melhorados em alguns pontos já previstos pelo próprio SINAES e pela literatura especializada. O aperfeiçoamento da base de dados do SINAES permitirá comparar, de maneira mais coerente, os resultados dos padrões de qualidade encontrados, evitando que os cálculos baseados em fórmulas que simplificam demais o processo de atribuição de conceitos – como acontece com o grupo de indicadores Titulação, Regime de Trabalho e Publicações do Corpo Docente (TRP) – não consigam exprimir objetivamente as melhorias implementadas pelas instituições (MARCHELLI, 2007).

A avaliação externa da educação superior no Brasil alcançou, nos últimos anos, níveis de excelência semelhantes aos verificados nos países que apresentam graus elevados de prestação de contas no setor. As informações provindas desses países mostram que a expansão quantitativa desse nível de ensino foi realizada mediante um rígido e sistemático controle dos padrões de qualidade, obedecendo a processos de avaliação sujeitos a constantes aperfeiçoamentos.

Contudo, podemos inferir que o instrumento analisado ainda não atende/contempla a parte que cabe a formação em pesquisa na graduação em Psicologia.

## **4.2 Instituições de Ensino Superior pesquisadas**

Quanto à amostragem, seu objetivo – no sentido amplo – consiste-se em dar base a um conhecimento ou um questionamento, que ultrapassa os limites das unidades, até mesmo do universo de análise, para produzi-lo (PIRES, 2008). Com isso, o critério de inclusão para a

escolha de três instituições particulares que oferecem cursos de graduação em Psicologia a serem pesquisadas, no Estado de Minas Gerais, foi o perfil de cada instituição.

A organização do sistema educacional em nível superior se dá – na graduação – em IESs, as quais podem ser classificadas como **faculdades, centros universitários ou universidades**. Essa divisão foi estabelecida por critérios presentes no Decreto nº 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006, grifo nosso). As instituições inicialmente recebem a autorização e credenciamento como **faculdades**. Estas precisam de autorização do MEC 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 federal<sup>8</sup>, enquanto que ao menos um terço do seu corpo docente necessita ser composto de Mestres e/ou Doutores.

Já as universidades, segundo Brasil (1996):

[...] 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 (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Para critério da inclusão no presente estudo, considerou-se também o fácil acesso por parte do pesquisador às IESs escolhidas, devido ao fato de, na ocasião da pesquisa de campo, o mesmo fazer parte do Núcleo da ABEP do Estado de Minas Gerais, o que lhe permitiu ter contato direto com vários coordenadores de cursos de graduação de Psicologia dessa unidade federativa.

As três IESs particulares escolhidas para serem pesquisadas no Estado de Minas Gerais serão citadas mais profundamente adiante, bem como as respostas que foram produzidas pelos alunos – de cada uma dessas instituições –, que foram entrevistados nos grupos focais em uma discussão conjunta. As respostas foram numeradas em ordem crescente, no intuito de facilitar a organização do material. O roteiro da entrevista semiestruturada é apresentado no Apêndice B. Ao longo da análise, cita-se apenas a numeração do aluno, sendo que as demais características associadas ao mesmo estão descritas entre os Quadros 3 e 5.

---

<sup>8</sup> A partir do Decreto nº 8.754 de 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 (BRASIL, 2016a).

As entrevistas com os grupos focais realizados foram gravadas e transcritas, para posterior análise minuciosa. Eles preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – representados pelos Apêndices C, D e E –, bem como autorização para gravação, que consta em sua íntegra pelo Apêndice G. Por fim, um termo de compromisso de cumprimento da Resolução nº 466 de 2012 foi assinado, representado pelo Apêndice F. Deve-se considerar que, ao longo da análise, os alunos serão identificados pelos números de acordo com as respectivas tabelas e pelas indicações: Universidade (U), Centro Universitário (C) ou Faculdade (F).

As perguntas para os alunos envolviam aspectos que englobavam as estratégias consideradas pelos mesmos como aquelas voltadas à formação em pesquisa, a participação em projetos e estágios relacionados à formação em pesquisa, as possíveis diferenças percebidas entre cursos de graduação em Psicologia de IESs particulares e públicas e, ainda, sua opinião geral em relação à formação em pesquisa de um graduando desse curso na IES de referência. O trabalho com grupos focais permitiu, assim, uma rica coleta de dados e forneceu ao presente estudo maior consistência para a análise das hipóteses.

#### *4.2.1 Análise da Universidade pesquisada: PUC Minas (Unidade Coração Eucarístico)*

A PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico, com sede em Belo Horizonte, reconhecida pelo Decreto Federal nº 45.046, de 12 de dezembro de 1958, é uma **entidade particular, confessional** – criada e mantida pela Sociedade Mineira de Cultura –, uma associação de fins não econômicos que foi criada em 24 de junho de 1948. Foi declarada entidade de utilidade pública estadual – por meio da Lei nº 2.278, de 22 de dezembro de 1960 – e de utilidade pública federal, por meio do Decreto nº 61.690, de 13 de novembro de 1967 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 201-b, grifo nosso).

Vale ressaltar que a entidade particular e confessional se refere à escola vinculada ou pertencente à igreja ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação em uma religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola, o desenvolvimento dos sentimentos religiosos e morais nos alunos é o primeiro objetivo do trabalho educacional. Atualmente, muitas escolas confessionais separam o conteúdo laico do religioso, colocando, por exemplo, o ensino religioso como uma disciplina da grade curricular (MENEZES; SANTOS, 2001).

#### 4.2.2 Estrutura de pesquisa na Universidade pesquisada

Ao se acessar o *site* da IES, encontra-se disponível uma aba intitulada “pesquisa”, sendo que, ao clicar na mesma, abrem-se vários outros subitens: “pós-graduação *lato sensu* presencial”, “pós-graduação *lato sensu* EAD”, “pós-graduação *stricto sensu*”, “FIP/PIBIC/PIBITI/PROBIC/”, “iniciação científica”, “pesquisadores cadastrados”, “comitê de ética em pesquisa”, “programa permanente de capacitação docente”, “seminário de iniciação científica”, “financiamentos para pesquisa” e “PUCTec”.

Em pesquisa mais refinada, feita ao *site* do PPG/Psi, encontra-se o dado de que até agosto de 2019 foram defendidas 279 dissertações e 50 teses. Dos dez professores de tal Programa, seis são bolsistas de produtividade do CNPq, e lecionam na unidade de graduação em que foi feita a pesquisa. Todos esses trabalham com alunos da graduação para colaborarem em suas pesquisas.

O curso de mestrado do PPG/Psi da PUC Minas foi recomendado pela CAPES em 2004 e, em sua primeira avaliação – no triênio 2004-2006 –, obteve a nota 4. Isso possibilitou, em 2008, a criação do doutorado. Na Avaliação Quadrienal de 2017 – entre 2013 e 2016 – o Programa alcançou a nota 5. A área de concentração tanto do mestrado quanto do doutorado – Processos de Subjetivação – possui duas linhas de pesquisas: Processos Psicossociais e Intervenções Clínicas e Sociais.

Composto por professores-pesquisadores, com doutorado nas áreas de Psicologia Clínica, Psicologia Social, Filosofia, Ciências Sociais, Saúde Coletiva e Psicanálise, o PPG prima pela 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. É aberto a candidatos provenientes das várias áreas de graduação, a depender do processo seletivo.

O Programa conta com redes de colaboração regionais, nacionais e internacionais e possui infraestrutura adequada para desenvolvimento de pesquisas como o laboratório de Estudos de Processos de Subjetivação, espaço que congrega núcleos e grupos de pesquisa.

Vários órgãos financiam as diversas pesquisas desenvolvidas, como o CNPq, FAPEMIG, Secretaria de Direitos Humanos (SEDH), Ministério da Saúde (MS) e Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIP) da PUC Minas. O Programa conta, atualmente, com bolsas da CAPES/Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), do CNPq e da FAPEMIG para os melhores classificados nos processos seletivos

dos cursos de mestrado e doutorado. Dispõe também de bolsas institucionais para doutorado sanduíche no exterior.

Em consulta ao PPC de 2016, confirmado por um dos entrevistados como sendo o mais recente, é possível encontrar um item intitulado “articulação entre ensino, pesquisa e extensão”, do qual há os seguintes subitens:

- a) “A pesquisa no Curso”;
- b) “Pesquisas nas disciplinas e estágios”;
- c) “Pesquisas com e sem financiamento, conduzidas por professores Doutores e Mestres”;
- d) “Pesquisas desenvolvidas com e sem financiamento por estudantes sob orientação de professores do curso”;
- e) “Pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC/monografia)”, distribuída em quatro linhas (Psicologia, Direitos Humanos e Cidadania; Psicologia, Saúde e Trabalho; Psicologia e Clínica e Psicologia e Educação);
- f) “Produção científica” (Seminário de Iniciação Científica e Produção científica gerada nos eventos científicos que acontecem com regularidade pré-determinada no Curso de Psicologia: Semana da Diversidade em Psicologia; Jornada da Clínica de Psicologia; Jornada da Ênfase Psicologia, Organizações e Sociedade; Jornada da RedePsi);
- g) A Universidade possui dois periódicos de Psicologia, sendo o primeiro deles o Psicologia em Revista, de abrangência nacional e internacional que apresenta caráter científico. A publicação nasceu no curso de graduação em Psicologia e atualmente é periódico do PPG, sendo editado pela Faculdade de Psicologia e PPG/Psi da PUC Minas. A Revista Pretextos, por sua vez, trata-se do segundo periódico da PUC Minas, pelo qual a Faculdade de Psicologia possibilita reunir artigos oriundos de monografias, projetos de pesquisa e extensão, produzidos no âmbito dos cursos de Psicologia da Faculdade de Psicologia da PUC Minas. Contudo, a Universidade possui, ainda, a Carta de Estágio, um periódico de divulgação das práticas de estágio do Curso;
- h) Atividades de incentivo à pesquisa e à produção científica no Curso de Psicologia:
  - Projeto que consiste na apresentação e divulgação de pesquisas em andamento ou concluídas, por pesquisadores do Curso ou convidados – trata-se de uma atividade opcional para o aluno, pactuada no início de cada semestre com pesquisadores que se dispõem a apresentar seus trabalhos;

- Oficinas de metodologias que promovem atividades de capacitação para o uso de diferentes metodologias de pesquisa utilizadas em Psicologia – a atividade é opcional, pactuada com pesquisadores que se dispõem a conduzir as oficinas;
- Coordenação de pesquisa, que deve atuar no sentido de propiciar o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa no Curso.

Pode-se inferir que é bem completa e detalhada a forma como são desenvolvidas as estratégias de apoio à pesquisa no curso.

#### *4.2.3 Entrevistas com coordenadora e professores*

Tendo como eixo de análise a formação em pesquisa do estudante na graduação em Psicologia, e considerando a observação das respostas que mais surgiam dos entrevistados, foram construídas as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e ligação da pesquisa com estágios curriculares;
- b) diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa;
- c) estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso e TCC;
- d) opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia.

A coordenadora do curso de Psicologia entrevistada da Universidade será identificada como COORD. U, enquanto que o primeiro professor entrevistado, que já exerceu a função de coordenador de pesquisa, será denominado de PROF. U.1. A segunda professora entrevistada será chamada de PROF. U.2 e, por fim, o terceiro professor entrevistado será aqui denominado de PROF. U.3, atual coordenador de pesquisa.

##### *4.2.3.1 Projeto Pedagógico de Curso e ligação da pesquisa com estágios curriculares*

No PPC há uma parte destinada à pesquisa, ligada aos estágios supervisionados alocados no início do curso (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2016). O que pareceu, com as entrevistas, é que é preciso haver mais integração entre o que está previsto e o que de fato acontece. A partir da fala da coordenadora, percebe-

se que os trâmites entre pesquisa e as atividades do curso estão muito formalizados, como por exemplo, a disciplina de TCC, como pode-se observar em seu depoimento:

[Nos estágios] [...] II e III [é quando se iniciam] [...] as pesquisas. No II, o aluno [...] conhece vários surgimentos de campos da Psicologia, [...] constrói um projeto em grupo e, no estágio III, [...] desenvolve esse projeto [...]. Os estágios, a gente costuma geralmente incentivar os alunos [a] [...] pegar algum tema que chamou a atenção [para] [...] desenvolver mais a fundo [...] [no TCC] [...]. Mas [...] tem nada assim tão formalizado. [...] (COORD. U).

O primeiro professor entrevistado conta que ficou na função de coordenação de pesquisa por volta de um ano. Diz que sua tentativa foi de dar visibilidade àquilo que os professores já fazem, até como uma amostra que também possa incentivar os alunos. Ele menciona sobre os estágios que envolvem pesquisa serem feitos logo no início do curso, no 3º e 4º períodos. Diante do que expôs, considera que, ao final desses estágios, deveria ter um seminário para apresentar os resultados – em forma de pesquisas – que foram feitas durante estes dois semestres:

Trabalhei na intenção de retomar tal seminário, porque já aconteceu [...] tempos atrás, e quando eu entrei lá não [estava] [...] acontecendo. Achava importante para dar visibilidade, dar publicidade aos trabalhos que eram feitos. Minha tentativa era de ligar isso com o programa de Bolsa de [IC] [...], porque a PUC tem um [...], e muitas vezes o aluno não entra na disputa [...] até [por] desinformação (PROF. U.1).

O professor completa sua entrevista informando que se a opção é pegar esses projetos que já estão feitos para o estágio e incentivar que se transformem em projetos para o programa, então é possível aproveitar tais trabalhos. Outra coisa é a tentativa de integrar esses trabalhos com os laboratórios do curso, porque o curso de Psicologia tem alguns laboratórios com algumas temáticas: “alguns desses projetos cabiam muito bem dentro das temáticas dos laboratórios” (PROF. U.1).

A segunda professora escolhida para ser entrevistada, ligada à pesquisa no curso, tem uma longa experiência docente, ocupou e ocupa várias comissões, tendo estado envolvida com coordenação do curso e de TCC, análise curricular e Projeto Pedagógico. A entrevista iniciou-se com a pergunta sobre seu envolvimento com pesquisa no curso, para a qual respondeu fazer parte atualmente do Núcleo Docente Estruturante (NDE), e que sempre está pensando no currículo. Informou que participou da reforma curricular em 1987, e ressaltou que não havia pesquisa nessa época, que praticamente não existia nas instituições particulares, inclusive na PUC. Pressupôs que já fosse do conhecimento do entrevistador que a pesquisa ainda hoje é precária, e cita os setores que cuidam dessa parte na IES: FIP, Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), PIBIC, inclusive no que diz respeito a bolsas. Um panorama atual é feito pela professora entrevistada:

Dentro do curso ainda é pouco, a pesquisa é muito mais na pós-graduação do que na graduação [...]. Nós temos muitos alunos que são interessados e quando mudamos o currículo mais uma vez, aí já [...] [estava] na minha gestão, que foi em 2004, o currículo foi programado desde 2002, 2003. Nós estávamos nessa reforma do currículo, do Projeto Pedagógico, e aí a gente colocou então: estágios em pesquisa, que são estágios I, II e III (PROF. U.2).

O modelo implantado na gestão da professora, no ano de 2004, é o que se mantém até hoje. Pode-se inferir, então, que mesmo com alguns ajustes a serem feitos, parece que vem dando resultado positivo e sendo o mais adequado perto de outras tentativas já realizadas.

Ficou, e [...] [está] até hoje. E aí isso foi muito legal, porque ele dá uma base, apesar da distância ser muito grande [...] [para] outra pesquisa que vai ter no curso também. Esses são estágios obrigatórios, estágios II e III e depois o aluno tem que fazer monografia. O II e o III [...] são estágios de pesquisa inicial. No estágio II, o aluno faz o projeto de pesquisa [...], [enquanto] o III é continuação [...] [na qual] ele faz a pesquisa [...] propriamente dita (PROF. U.2).

Numa fala autorreflexiva, a professora responde o porquê disso ser feito tão cedo no currículo, e explica que consideram no novo Projeto Pedagógico, que essa formação da investigação científica, do questionamento, da prática, da teoria é muito importante para o psicólogo, porque senão o mesmo vai ser um mero fazedor de tarefas. “Considerando isso, a gente colocou esses estágios de pesquisa, que são mais estágios de investigação científica nesse início do curso” (PROF. U.2).

O terceiro professor entrevistado está na coordenação de pesquisa há três anos, com experiência na representação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, além de coordenação de estágio e do laboratório de Psicologia Social. O professor marca que, recentemente, descobriram que o curso de Psicologia da PUC Minas – unidade Coração Eucarístico – é o quarto mais antigo do país, e não o terceiro, como até então acreditavam, ainda que continue anterior à regulamentação profissional. Ao ser entrevistado, afirma que, ao longo dessa história, a pesquisa nem sempre foi destaque, enfatizando, assim, que é difícil implantar a cultura de pesquisa numa IES particular, até pelo número de alunos nela matriculados, que é bem expressivo:

O que a gente vem fazendo nesses três anos é tentar efetivar a criação de uma cultura de pesquisa, que ela seja orgânica na estrutura do curso, não somente com projetos financiados, mas também através das monografias, [...] dos estágios, a

pesquisa dentro das disciplinas, ou seja, o nosso papel na graduação a gente tem entendido assim, fomentar um pouco mais assim a cultura, e que vai se materializar depois de certa maneira até a pós-graduação. Mas tem sido um pouco isso, criar [e] tornar consistente uma cultura de pesquisa no curso. É difícil porque [...] o curso tem mais de 1.000 alunos [...]. [Então], principalmente a pesquisa financiada [...] [apresenta] dificuldades [...] muito grandes (PROF. U.3).

#### ***4.2.3.2 Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa***

No que diz respeito à diferença da formação em pesquisa nas públicas e privadas, a coordenadora do curso é taxativa e clara no seu ponto de vista:

É gritante. Eu acho [...] que a PUC [...] faz para [...] publicar, então [...] aquilo que [...] realmente chama a atenção são os professores da pós-graduação [...]. As federais [...] vivem de pesquisa. A universidade particular, infelizmente o nosso FIP<sup>9</sup> [...], não tem ajuda [...]. (COORD. U).

No que se refere à menção do FIP pelo entrevistado, vale destacar os dados do CAPES de 2016, que apontam que foram 295 as produções intelectuais no curso de Psicologia em 2014, na PUC Minas, enquanto que, no ano seguinte, subiu para 345, sendo que a especialização conferiria os graus de Mestre e Doutor aos pós-graduandos. A participação destes é possível inclusive junto a bolsistas de IC, bem como a doutores e professores que ainda não tenham a pesquisa como atividade cotidiana. Essa integração advém do programa que favorece a elaboração de pesquisas por parte do discente, junto à orientação de um docente (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2017).

Especialmente quanto aos professores, a PUC Minas (2017) realizou uma avaliação da instituição, pela qual evidenciou, por meio de entrevistas, que eles se mostram satisfeitos com as propostas de bolsas, editais de fomento e incentivos para a realização de pesquisas. Se mostram possibilidades oferecidas especialmente aos docentes pela instituição em que atuam, no intuito de, assim, propiciar a pesquisa entre eles. A avaliação ainda comprovou que a instituição apresenta algumas potencialidades, dentre elas consta o incentivo aos professores de graduação para que lecionem também na pós-graduação *lato sensu*. Além disso, outro potencial percebido foi o esforço demonstrado por aqueles que atuam nas especializações, especialmente no que se refere à produção intelectual, seja em artigos de periódicos, livros, produção técnica e artística.

---

<sup>9</sup> O discente da PUC Minas pode participar como bolsista de projetos de pesquisa de professores aprovados no FIP da instituição. O FIP da PUC Minas concede 20% dos recursos financeiros para Projetos de Inovação.

A importância que o professor-pesquisador representa é de que, assim, possa também estimular seu aluno a seguir com as atividades de pesquisa. Isso justifica-se pelo fato de que, quando exercida pelos docentes, infere também qualidade aos trabalhos acadêmicos gerados pelos discentes. Além disso, torna possível que a instituição de ensino efetive seu papel social, que é de construir conhecimento pela pesquisa (SOCZEK; ALENCASTRO, 2012).

Direcionando-se novamente à entrevista realizada para a realização deste estudo, o primeiro professor consultado enfatiza que é evidente que, numa IES pública, há muito mais tradição em termos de pesquisa se em comparação às privadas.

Nosso orçamento [...] esse ano [...] [está reduzido] [...], porque a Cotemig – que tinha um fomento no nosso programa [...] –, [devido à] [...] dificuldade do Estado de Minas Gerais, suspendeu todas as bolsas de pesquisa que [...] repassava [...] [para a] PUC, então o orçamento vai ser bem restrito (PROF. U.1).

Como supracitado, é considerável a publicação de produção intelectual a partir de docentes, quando numa instituição de ensino. Contudo, graduandos de diferentes especializações também se sujeitam à pesquisa para ampliar os conhecimentos até então obtidos e divulgar saberes.

Prova disso é o caso do mestrando Tobias de Assis, que conquistou, junto ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), o primeiro lugar na categoria de ensino médio do Prêmio Shell de Educação Científica de 2018. Trata-se de um Programa que oferece formação continuada *stricto sensu* aos professores que se encontram em exercício, embora conte com a participação de IESs e sistemas de educação estaduais e municipais. O docente cursava, à época, Ensino na Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A partir de seu projeto, desenvolveu um espectrômetro 40 vezes menos oneroso do que o oferecido pelo mercado. Além de ter obtido ganhos com a vitória, também a instituição em que leciona acabou beneficiada (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018).

Assim, percebe-se que também fora da docência – seja de pós-graduação ou graduação – o professor se envolve com pesquisa, no intuito inclusive de obter novos aprendizados e incluir, em seu currículo, projetos e trabalhos importantes e inerentes à profissão.

No que se refere ao dado extremamente curioso obtido pelo entrevistado no presente estudo, é de que ele julga engraçada a situação de ter feito sua graduação em uma universidade pública – a UFMG –, na qual havia algumas oportunidades de pesquisa.

Contudo, considera que, em alguma medida, “nós falamos mais de pesquisa do que eles, às vezes. Acho que as oportunidades são restritas [...]. Mas de alguma forma, a gente [...] [está] sempre tentando [...] [incentivar] os alunos [...] a explorar essas oportunidades restritas, mas é claro que a gente gostaria que fossem bem mais amplas” (PROF. U.1).

A segunda professora entrevistada responde que há muita diferença entre ambas as instituições, embora não saiba como atualmente se encontra a situação da UFMG – local em que se formou. Contudo, acredita que a pesquisa se encontra adequada para a IES, pois uma vez que o marido atua no departamento de computação da instituição, pode observar os resultados positivos trazidos pelo seu desenvolvimento, até mesmo porque parece haver uma produção intensa de trabalhos intelectuais.

[...] os laboratórios são todos de tecnologia, [...] [e é possível notar que a] pesquisa [...] é [...] boa [...], [...] [inclusive] [...] uma das últimas [...] eles venderam: a máquina de busca que [...] fizeram [...] na ciência da computação [...] [para o] Google. O Google foi implantado [...] em Belo Horizonte [...], porque foi feita a pesquisa [...] na UFMG, no laboratório [...] da ciência da computação. A pública [...] [está] com dinheiro público [...], mas eu acho que [...] é muito mais fácil do que o dinheiro da iniciativa privada, que depende [...] [de] inadimplência, [...] bolsa de estudo [...]. (PROF. U.2).

A opinião do terceiro professor entrevistado corrobora com a dos outros, quando defende que a diferença entre ambas as IESs é grande e, que se há comparação das pesquisas da PUC com uma Federal, a situação é realmente desigual, mesmo que a primeira venha se esforçando para um devido investimento e não apresente o resultado ideal.

Ainda estamos longe de ter um financiamento, de conseguir recursos para pesquisa. Até mesmo esses financiamentos públicos estão sendo cortados. A expansão dentro dos processos de internacionalização pode ajudar e, mesmo que não tenha recurso direto, tem participação para publicação e trocas para congressos (PROF. U.3).

Vale ressaltar que, embora fale-se em cortes de verbas nas universidades pelo governo federal, o termo é contingenciamento. Trata-se de um bloqueio de execução de parte do orçamento devido à falta de verba, sendo revertido se há melhora na situação econômica do país. A ação acaba por atingir também os demais ministérios e já ocorreu em anos anteriores (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019).

Quanto ao incentivo à pesquisa através de apoio financeiro no que diz respeito à participação de alunos e professores que vão a congressos – nos quais apresentam e/ou publicam trabalhos –, pode-se afirmar que está comprometido. Somado a isso, há uma

burocracia para que os pedidos sejam avaliados. De acordo com a coordenadora do curso entrevistada:

[...] está nas normas da Universidade, então o aluno [...] [e] professor pedem, com [no] [...] mínimo de 30 dias de antecedência uma ajuda, para [assim] [...] apresentar num congresso [e] [...] fazer divulgação, mas [...] não é uma regra [...]. A Universidade está passando por [...] questões financeiras, [...], então [...] não tem uma regra de que ele vai pedir e [...] vai passar, com o trabalho aprovado [...] mas tem o incentivo (COORD. U).

A coordenadora, no caso, refere-se à questão de bloqueio de verbas realizado pelo governo, no entanto, segundo Oliveira (2019), ele mostrou-se necessário para atender a Lei de Responsabilidade Fiscal. A avaliação é de que o FIES acabou por gerar 500 mil pessoas inadimplentes, mostrando-se um programa não sustentável. Por outro lado, Tuon e Cerioni (2019) afirmam que o gasto com o estudante universitário no Brasil é mais elevado se em comparação aos do Chile e Coréia do Sul, que representam, respectivamente, 14 mil dólares, 8 mil dólares e 10 mil dólares.

Além disso, apenas 13% dos trabalhos acadêmicos brasileiros têm, de fato, relevância científica, que advêm de ciências sociais aplicadas, humanidade e linguística (OLIVEIRA, 2019). Prova disso é que, embora a produção científica no país tenha aumentado, nos últimos anos, as pesquisas têm sido pouco mencionadas no âmbito internacional, o que demonstra um baixo impacto do que vem sendo produzido. Se utilizar-se do critério de quantas vezes o estudo foi citado por outros cientistas, o Brasil fica atrás até mesmo da Argentina, Chile e Colômbia. Fatores como tempo de publicação e qualidade do material interferem para que isso ocorra (MORAES, 2017).

Isso pode ser explicado pelo que aborda o biólogo da Universidade de Brasília (Unb) – Marcelo Hermes-Lima –, em seu levantamento, pelo qual se evidenciou, principalmente a partir de 2005, que houve um aumento na publicação de materiais, embora não necessariamente relevantes. Prova disso é que havia dinheiro, pressão para publicar e pressa em obter resultados, o que acabou gerando uma ideia errônea de que o país se tornaria uma potência científica, principalmente entre os cursos de pós-graduação para obtenção de doutorado que foram ampliados, à época, nos quais se exigia o artigo do aluno como requisito para sua formação (MORAES, 2017).

Os dados inclusive apontam que houve um aumento de 510% de recém-doutores formados entre os anos de 1997 e 2017, um percentual próximo dos artigos publicados para o mesmo período, que contaram com um crescimento de 580%. O que se pode inferir é que

houve acentuada formação de doutores, quando na realidade a produção que deles adveio não demonstrou igual qualidade (HERMES-LIMA, 2019). Com isso, espera-se, das universidades, que realizem devidamente suas publicações científicas, tenham suas avaliações em ordem e mostrem-se bem nos *rankings* avaliativos (OLIVEIRA, 2019).

Durante a realização da entrevista, o primeiro professor foi questionado sobre o possível incentivo para os docentes se titularem, bem como participarem de eventos científicos. O entrevistado destaca sobre um programa da PUC de capacitação docente, que facilita a vida do professor quando faz seu doutorado.

O professor tem direito a um certo número de horas que ele deixa de estar na sala de aula [...] [para] fazer o seu doutorado, como se fosse uma espécie [...] [de uma] bolsa [...] [para fazê-lo] [...]. Tinha [...] [para] mestrado e [...] doutorado, agora eu acho que [...] [está apenas para] [...] doutorado, que é também um programa de incentivo à pesquisa, no final das contas (PROF. U.1).

A segunda professora entrevistada mostra-se entusiasmada de fazer e pensar no que diz respeito ao planejamento do curso, mas afirma se sentir cansada diante de alguns projetos solicitados pela coordenação do curso. Ao ser questionada sobre o apoio e investimento oferecidos aos professores por parte da IES, ela responde, diferentemente dos outros consultados, com mais clareza de como funciona tal ajuda:

A instituição dá uma ajuda, [...] você tem que fazer um projeto antes, entregar com antecedência, ela te dá uma ajuda por participação em congresso, acho que um por semestre. [Para] [...] participar de pesquisa, eles te dão horas [...] [para] participar [...]; e para se qualificar para mestrado, doutorado, pós-doutor essas coisas... (PROF. U.2).

O terceiro professor entrevistado pareceu mais inteirado quanto aos incentivos à pesquisa no curso, ao afirmar que a PUC tem um financiamento, já contou com recurso próprio e, atualmente, conta também com recurso da FAPEMIG. Contudo, aponta as limitações de financiamento que apareceram nas demais entrevistas:

Tem diminuído, ao longo do tempo [...] [o] financiamento direto para o aluno, ou seja, nós temos estudantes que submetem [...] [ao] PROBIC. Do ponto de vista interno da PUC, [...] [tem o] FIP [...] e as agências de fomento externo que, eventualmente, têm projetos que os alunos participam. As agências externas [para] o financiamento [...] [estão] praticamente [voltadas à] [...] pós-graduação. [...]. O grosso desse investimento é [para a] [...] pós-graduação, quando é externo. O [...] interno [...] tem vários professores que não são do programa de pós e que tem esse financiamento do [Fundo de Investimentos Financeiros] FIF (PROF. U.3).

Quanto ao incentivo da própria graduação, aos professores que querem se titular ou participarem de eventos científicos, o terceiro professor entrevistado diz que a PUC tem um programa de incentivo para titulação em mestrado e doutorado, e considera ser bem organizado, inclusive. Afirma que, quanto à participação em congresso, o professor tem o direito de se ausentar uma vez ou três dias por semestre, sem a necessidade da reposição.

Após terminar a entrevista, este professor pede para ligar novamente o gravador dizendo que se esqueceu de algo muito importante, que é o fato de a Universidade ter um evento anual – o Seminário de IC –, no qual todo bolsista tem a obrigação de participar. Primeiramente, é feita uma apresentação dos projetos e uma seleção no âmbito dos cursos, enquanto, na segunda etapa, há apresentações das pesquisas e premiação de uma maneira integrada pela Universidade, quando inclusive se conta com a presença da agência reguladora. No ano de 2019, por exemplo, cita que haverá a 27ª Edição, na qual o curso de Psicologia participará. A média, para esse curso, é de três ou quatro projetos a cada evento.

#### ***4.2.3.3 Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso/Trabalho de Conclusão de Curso***

A partir da menção do primeiro professor entrevistado sobre a experiência de coordenação de pesquisa numa das unidades em que o curso de Psicologia é oferecido, ele é questionado sobre a experiência atual de coordenar os TCCs. Com isso, defende a importância de um maior vínculo dos TCCs com os laboratórios, já que isso se aproximaria a uma linha de pesquisa. Contudo, afirma não são todos os que concordam com isso, pois, na visão de outros, a graduação teria de ficar mais aberta:

De qualquer forma, até por [...] termos práticos, acaba que tem que ficar aberto mesmo porque, quando o aluno opta pelos seus temas de monografia, vai de A a Z, então nem sempre dá para que isso tenha uma integração maior. Mas, pelo menos, [dá para] aproveitar trabalhos que já vinham sendo feitos ou que [...] já [...] [tenham sido feitos], por exemplo, [como] projeto de extensão dentro do TCC. [...] [Em outras palavras], fazer daquele que ele já aprendeu [...] na extensão, um projeto de pesquisar mais profundamente [...] na monografia (PROF. U.1).

O professor aborda sobre o destino dos TCCs, comum a tantos cursos de Psicologia, aquiá, de todos os outros de graduação. Fala sobre o grande problema dos trabalhos que eram guardados impressos e encadernados e que, mesmo depois em *Compact Disc* (CD), continuaram simplesmente sendo arquivados e esquecidos nas gavetas das IESs, de forma que tais bibliotecas já não têm nem mais espaço para guardar. O professor menciona sobre uma

perspectiva da PUC de começar a arquivar tudo dentro do *Pergamum*, que é o programa da biblioteca, porque aí, segundo sua visão:

[...] pode ser consultado [por] qualquer pessoa do mundo [...], em princípio. Eu acho que isso é [...] [muito] interessante, porque [...] esses trabalhos têm que se tornar públicos, até para poderem ser aproveitados por outros alunos que vierem depois [...] [para] fazer seus TCCs também. A ideia é que possa servir para a leitura de outras pessoas ou, pelo menos, de outros alunos da própria PUC Minas, [...] [para] continuar a produção (PROF. U.1).

Fica evidente, pelo discurso da segunda professora entrevistada, de que a monografia – também denominada de TCC – é o outro momento em que o aluno terá contato com pesquisa, em seu último ano de graduação. Explica que estão exigindo cada vez mais, do graduando, que faça de seu trabalho uma pesquisa científica. Até o semestre passado, a professora coordenava os trabalhos junto à outra colega, inclusive.

A gente tem exigido cada vez mais do aluno que seja [...], dentro das normas [...], [...] uma pesquisa científica, que não seja mera repetição. Tanto que, a gente não gosta muito de pesquisa bibliográfica só, porque [...] [esse tipo de pesquisa, para o] aluno da graduação [...] traz nada de novo [...]. De modo geral, é mera repetição dos livros, então a gente não gosta muito [...] (PROF. U.2).

O terceiro professor entrevistado, como os outros, alia as estratégias de formação em pesquisa aos estágios curriculares supervisionados, com destaque ao III, voltado à pesquisa e também menciona as outras supracitadas, como a monografia: “o estágio supervisionado III é voltado para pesquisa. Nós temos as práticas investigativas, num conjunto de disciplinas distintas, temos a monografia – são basicamente estes três instrumentos” (PROF. U.3).

#### ***4.2.3.4 Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia***

Ao ser perguntada sobre o lugar em que a pesquisa ocupa no curso, a coordenadora do curso diz que os laboratórios deveriam acolher as pesquisas realizadas, e logo já aponta que, apesar de considerar que há um crescimento nesse campo, considera a pesquisa frágil, como pode-se observar em seu depoimento:

Eu posso dizer que a pesquisa ainda é um ponto frágil no curso de Psicologia da PUC Minas. Então, [...] já melhorou, [...], mas ainda é algo que a gente precisa ter um olhar mais apurado em cima da pesquisa [...]. Motivar mais os alunos, professores também, acho que todo mundo, então não é algo que é forte no nosso curso (COORD. U).

Diante da observação da coordenadora, percebe-se que ainda falta incentivo para que os graduandos adotem trabalhos de cunho científico, em que a pesquisa se faz presente, inclusive por meio do uso de laboratórios e recursos inerentes a esse tipo de investigação. A partir do supracitado nota-se que é a pós-graduação que acaba por acolher esse tipo de investimento e incentivo, enquanto a graduação fica sujeita apenas aos TCCs mais simples e sem aprofundamento na pesquisa. Isso seria importante para estimular, no aluno, a busca por novos conhecimentos, agregar outros àqueles que estejam desenvolvendo estudos impactantes na comunidade científica e que estejam buscando por incrementar seu currículo – pessoal e profissional. Essa constante busca pelo aperfeiçoamento suscita, no indivíduo, uma evolução gradual que confere qualidade às coisas que realiza, publica e atua, já que, por meio de novos saberes, é possível aprimorar suas ações na área de graduação.

Isso pode ser corroborado inclusive por partes da entrevista junto à coordenadora, a qual retoma a ideia de que ainda há muito o que melhorar:

Eu vejo que o aluno tem se envolvido mais, [...] tem procurado, participado de algumas pesquisas, mas eu acho que ainda [...] [é muito insuficiente]. Se a gente for pensar em quem são os alunos que estão participando de alguma pesquisa com o professor, [...] [o número] é pequeno [...]. Se a gente for pensar [nos professores] [...] que estão somente agora na graduação, [...] têm os bolsistas, mas é muito raro (COORD. U).

Sobre a formação em pesquisa, a opinião do primeiro professor entrevistado corrobora com a da coordenadora do curso e dos alunos, cujas entrevistas serão analisadas a seguir. Isso porque o mesmo acha que ainda precisa melhorar, em termos de criar uma cultura de pesquisa, especialmente no curso do Coração Eucarístico:

Tem alguns pontos, alguns nichos que, às vezes, [você] [...] vê essa cultura aparecer, mas não é uma coisa [...] tão difundida [...] [como] poderia ser [...]. Eu falo isso porque, às vezes, trabalhando com os alunos nessas oficinas [...], o aluno fala assim: ‘mas eu não sabia que tem isso’. [E aí questiono]: ‘[...] como assim [...] não sabia? [...] [Está] aqui [...] há tantos semestres, tantos anos e não sabe que têm essas oportunidades?’ (PROF. U.1).

Durante a entrevista, o professor reafirma, ao concluir sua fala, que seu foco é dar maior visibilidade àquilo que já acontece. Quanto às páginas do Facebook e Instagram, afirma: “têm professores [...] [e] alunos fazendo pesquisa, mas talvez isso não se irradie o tanto que devia [...] [para] criar essa cultura maior de pesquisa em todo curso de graduação” (PROF. U.1).

Ao ser questionado sobre outros aspectos que não foram mencionados, isto é, se há outras estratégias de formação em pesquisa, o entrevistado cita sobre as disciplinas de metodologia, além dos estágios que são realizados e foram supracitados. Responde, assim, que são as estratégias padrões e curriculares mais adotadas. O entrevistado cita os programas de pesquisa, o Programa de Bolsa de IC para os alunos e o FIP para os professores, bem como que ambos envolvem alunos de IC.

Além disso, como formação pra pesquisa, tem também [...] [a] jornada, [na qual] a gente sempre tenta dar uma visibilidade às pesquisas feitas, [para] [...] que isso possa incentivar e [...] até mostrar [para os] [...] alunos como se faz. Mas têm essas oficinas que a gente sempre promove e vamos promover de novo, [...] [para] ajudar os alunos a transformarem ideias em projetos, que são espaços de formação para a pesquisa também (PROF. U.1).

A segunda professora entrevistada considera que o que deve ser mudado é a mentalidade dos docentes:

Os professores têm que [estar] [...] o tempo inteiro fazendo isso, incentivando os alunos nisso. Nós temos muitos professores antigos, então muitos não fazem esse incentivo, mas também [têm muitos] [...] novos que fazem, principalmente os Doutores, que estão incentivando os alunos. Os alunos também estão mais antenados [para] [...] esse tipo de coisa, de que a pesquisa é importante, então [...] vão buscando e vão atrás dos professores, [como quando dizem]: ‘Ah, você não quer me orientar?’, ‘Quero fazer uma pesquisa assim [...]’ (PROF. U.2).

O terceiro professor entrevistado diz que se tem feito um esforço muito grande para sistematizar, para organizar e aumentar o número de alunos, sendo que, ao comparar com o número dos que estão na graduação, eles se encontram relativamente bem, embora destaque:

É claro que a gente quer mais, mais bolsas [...] [e] mais alunos participando de pesquisa, que esses [...] transitem, [queiram] [...] pesquisas entre universidades. O esforço a gente está fazendo com as nossas limitações de uma escola privada, o que precisa é incrementar [...], sofisticar [...] essa produção. A gente ainda não tem um banco das nossas publicações todas derivadas das pesquisas, é uma coisa a [se] fazer, têm desafios [...] pela frente [...] (PROF. U.3).

#### **4.2.3.5 Inferências**

Sobre o curso de Psicologia da PUC unidade Coração Eucarístico – a Universidade pesquisada nesse estudo –, o primeiro professor entrevistado diz que esse é o maior desafio que apresenta: “criar, generalizadamente, em todos os alunos essa cultura da pesquisa” (PROF. U.1).

Ao falar dessa unidade em específico, o entrevistado lembra-se de que, na mesma, em certa ocasião, foram feitas oficinas de projetos, já que, por vezes, o aluno procura pela pesquisa, mas não sabe como elaborar inicialmente um projeto, como consta em suas palavras:

[...] o que [...] não é uma coisa legal, porque é para ele aprender a fazer isso no estágio também [...]. Só que, às vezes, o aluno faz isso em grupo e [...] quando é [preciso que faça seu projeto] [...] individualmente, [...] tem dificuldade. Então, o que a gente fez?! A gente fazia essas oficinas, [...] [estavam] começando a realmente [se estabelecer] [...] no curso quando [...] deixei a coordenação de pesquisa. Hoje [...] nem sei como é que [...] [está], mas eu imagino que isso já avançou mais um pouco [...]. Então, temos resultados [...] (PROF. U.1).

Ao ser questionado especificamente sobre sua opinião a respeito dos resultados do trabalho investido, o entrevistado responde com um sorriso, indicando que criar uma cultura de pesquisa na graduação nem sempre é muito fácil, por mais que a PUC seja uma universidade. Em suas palavras, diz: “e uma das coisas que a Universidade preza pela pesquisa também, além da extensão e do ensino, é muitas vezes até para o próprio aluno entender que ele ali é mais que só alguém que vai consumir um conhecimento já produzido, mas ele mesmo [...] [será] produtor de conhecimento [...]” (PROF. U.1).

O professor menciona, ainda, sobre algo que até então não havia dito, durante a entrevista: a questão da divulgação por meio das redes sociais, tão usadas atualmente, principalmente entre os jovens, como mostra em seu relato:

Nós criamos também uma página no Facebook, no Instagram, que também [...] [estavam] começando a ter mais movimento [...] [e] visibilidade, até [...] [para] divulgar o que [...] [estava] acontecendo. No [...] trabalho [...] de Betim, os resultados mais evidentes [...] [foram] o aparecimento de projetos, tanto de extensão, quanto de pesquisa no contexto dos laboratórios (PROF. U.1).

Ao ser perguntado ao terceiro professor entrevistado de uma possível ponte entre a graduação e a pós-graduação, que parece fundamental ao presente estudo e para a questão de pesquisa, ele afirma que há um diálogo em várias frentes:

A mais importante para o curso é que os professores da pós tem uma carga horária [...], a Universidade tem uma exigência que todo professor de pós esteja presente na graduação, então a gente tem essa sinergia no âmbito [...] de algumas disciplinas e estágios. [...] têm alguns projetos em que a gente convida pesquisadores [para] [...] falar, pesquisas concluídas em andamento... Têm professores da graduação que participam junto de algum projeto maior com [outro] [...] do mestrado e doutorado. Tem uma revista [...] no programa [...] que [...] nasceu [...] no curso, a Psicologia em Revista. É criar uma cultura de pesquisa, pois nós entendemos que essa troca com a pós-graduação é fundamental (PROF. U.3).

A partir das entrevistas, nota-se que os professores estão constantemente voltando à questão da presença da pesquisa apenas na pós-graduação, e isso pode ser explicado pelo fator já supracitado, ou seja, que de fato a pesquisa seja muito incipiente nas graduações. Contudo, pelo que se percebe, há envolvimento dos professores em ambas as formações acadêmicas, o que possibilita a inserção de alunos e incentivo para que atuem com estudos de cunho científico, mesmo que ainda não contem com completo amparo da própria instituição.

Quanto ao acesso a documentos, como por exemplo, números de bolsistas, dados de IC e afins, o terceiro professor entrevistado diz que não tem autonomia para fornecê-los, mas enfatiza que há um registro, de maneira sistematizada, desde 2011. Explica, ainda, que antes havia muita informação registrada fora do meio eletrônico, e que a própria pró-reitoria tem, nesse sentido, dificuldades de passá-las, quando preciso. Então, atualmente, há acompanhamento completo do que se registra.

#### *4.2.4 Grupos focais realizados com alunos do último ano*

Tendo como eixo de análise a formação em pesquisa do estudante na graduação em Psicologia, e considerando a observação das respostas que mais surgiam dos entrevistados, foram construídas as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso;
- b) programas relacionados à formação em pesquisa;
- c) diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa;
- d) opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia.

As denominações de A1 à A13 representam os 13 alunos que participaram dos três grupos focais – sendo dois do turno da manhã e um do da noite –, realizados na Universidade pesquisada, os quais se apresentam no Quadro 3. No primeiro grupo, participaram três alunas – correspondente às alunas A1 à A3. No segundo grupo, participaram cinco alunos, que correspondem às alunas A4 à A8. No terceiro grupo, por fim, participaram cinco alunos, que correspondem aos alunos A9 à A13.

Quadro 3 – Identificação dos alunos da Universidade pesquisada

<b>Identificação</b>	<b>Período</b>	<b>Ênfase</b>	<b>Turno</b>
Aluna 1	10º	Psicologia Clínica	Matutino
Aluna 2	10º	Psicologia Clínica	Matutino
Aluna 3	10º	Psicologia Clínica	Matutino
Aluna 4	10º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 5	10º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 6	10º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 7	10º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 8	10º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 9	10º	Psicologia, Organizações e Sociedade (POS)	Matutino
Aluna 10	10º	Psicologia Clínica	Matutino
Aluna 11	10º	Psicologia Clínica	Matutino
Aluna 12	10º	Psicologia Clínica	Matutino
Aluno 13	10º	Psicologia, Organizações e Sociedade (POS)	Matutino

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

#### *4.2.4.1 Estratégia de formação em pesquisa*

Na Universidade pesquisada, observou-se que são várias as estratégias para a formação em pesquisa, mas, de maneira geral, os alunos consideram-nas restritas e limitadas apenas às disciplinas de Metodologia Científica e Métodos e de Técnicas de Pesquisa em Psicologia, que estão presentes na grade do curso. Alguns alunos não se recordam com exatidão das disciplinas mencionadas, e se queixam da precocidade com que são oferecidas no curso, uma vez que a pesquisa ainda é uma realidade distante da experiência estudantil até então adquirida, quando no início da graduação em andamento.

Um estudo semelhante foi realizado, tendo por base as dificuldades dos alunos em cumprir com as exigências de padronização de trabalhos acadêmicos. Alguns dos motivos levantados foram a deficiência na formação básica e desconhecimento das normas quando delas precisa-se fazer uso, como por exemplo, no sentido de desenvolver um texto, sua estrutura, seleção de materiais, organização da leitura de obras, construção de citações e o propósito de incluí-las na redação. Por vezes, diante da ansiedade de incorporar também esses

aspectos ao âmbito do curso, o graduando se vê de tal forma desanimado que pode até mesmo desistir do curso. A pesquisa foi realizada entre graduandos do curso de Enfermagem nas Faculdades Integradas de Tapajós, pela qual se permitiu chegar à conclusão de que, dos 48 respondentes, 93,7% desconheciam as regras metodológicas, ao passo que apenas 6,3% tinham algum conhecimento (MAIA, 2008).

Com isso, tem-se o primeiro dos comentários dentre os alunos: “Foi tão no começo do curso que ficou mais como algo obrigatório – que tem que ser cumprido –, e para mim não suscitou aquela coisa da pesquisa” (Aluna A7, U). Outro comentário foi: “É muito cedo, então você acaba não ligando muito, [...]. Em outros estágios, que são voltados para a pesquisa, monografia, [...] [se] começa a sentir falta da matéria, que às vezes você não prestou tanta atenção quanto deveria” (Aluno A13, U). Por fim, o terceiro e último comentário foi: “Quando eu fiz metodologia de pesquisa no terceiro ou quarto período, não sei, tem bastante tempo e, assim, foi um professor não tão bom no que ele faz, não acredito que tenha sido boa a aula, acho que foi bem ruim, na verdade” (Aluna A3, U).

No curso de Psicologia da Universidade, verificou-se que há dois estágios voltados à pesquisa. Isso permite inferir, portanto, que as estratégias não estão sistematizadas, além do fato das disciplinas estarem alocadas no início do curso, o que facilita com que o aluno as esqueça rapidamente e se distancie dos conteúdos que deveriam ser absorvidos nesta ocasião. Há dúvidas sobre o ideal período para as disciplinas de metodologia serem alocadas, pois se é no início do curso, o aluno não se recordará mais em sua graduação, mas, se isso se dá de forma mais adiante, o aluno apresentará dificuldades de realizar os trabalhos com normas científicas dados pelos professores.

Esta constatação pode ser observada por meio do próprio questionamento da aluna, durante a entrevista: “Na disciplina falou alguma coisa de pesquisa? Ou eles só divulgaram o que eles já tinham de estudo?” (Aluna A2, U). Mesmo assim, algumas alunas consideram a importância dessas disciplinas enquanto estratégias, conforme as respostas de três alunas entrevistadas na Universidade: “Contribui muito [...]. [...], pelo menos na minha percepção. Um meio que passo a passo, trazendo para [a] gente uma curiosidade [...]” (Aluna A2, U).

Outro comentário, diante das indagações, foi

Eu acho que essa matéria [...] [de] metodologia auxiliou muito por conta dos dois primeiros estágios que nós temos, porque [...] são voltados para pesquisa, então [...] a gente tem que montar um projeto de pesquisa [...] e depois [...] dar continuidade [...]. Então, essa matéria [...] auxilia muito para a execução desse estágio (Aluna A1, U).

A partir dos comentários supracitados, percebe-se certa divergência entre todos, já que os primeiros aparentam ter se esquecido do que foi lecionado sobre a metodologia da pesquisa ou julgaram ter sido relativamente fraca a aula, de modo que, em ambos os casos, não tenha agregado algo ao aluno durante sua graduação. Nos posteriores comentários, nota-se, dentre eles, que inclusive um não se recorda da matéria, tendo então dado pouco valor à disciplina. Por fim, o comentário acima mostra como a aluna de fato reconhece a importância da metodologia logo de início, do curso, já que isso possibilita, durante os anos em que o estudante se encontra na Universidade, adotar práticas de trabalhos que facilitem sua pesquisa e a tornem confiável.

Como já mencionado anteriormente, os estágios 2 e 3 têm por foco a elaboração de um projeto, bem como a realização de uma pesquisa em grupo. Isso foi estabelecido no currículo de 2003, já inspirados nas DCNs.

#### ***4.2.4.2 Programas relacionados à formação em pesquisa***

É curioso notar que mesmo que a Universidade pesquisada ofereça diversos programas relacionados à formação em pesquisa, os alunos os desconhecem, pronunciam as siglas erroneamente e, quando, as citam, também não sabem o que significam. Com exceção do PROBIC – no qual os alunos de graduação têm a oportunidade de participar em projetos próprios aprovados junto à uma Comissão Interna de Avaliação –, nenhum aluno citou algum dos programas de fomento à pesquisa oferecidos pela Universidade.

Na Universidade, uma aluna teve a oportunidade de ser monitora da coordenação de pesquisa, e infere que, para ela:

A graduação foi toda voltada para a pesquisa. Eu fui monitora da coordenação de pesquisa por um ano, e isso deu [...] uma entrada muito grande à parte acadêmica [...] do curso, que eu sinceramente não conhecia. Eu fiquei conhecendo na coordenação de pesquisa, e nisso eu comecei a gostar muito, tive contato com vários professores, com programa de pós e tudo o mais, até que eu decidi submeter ao PROBIC. [...] quando eu submeti ao PROBIC, foi [...] o único [...] aceito [...] do ano, aqui na Psicologia. Foi ‘muuuuito’ bacana. Aí nós ficamos um ano fazendo projeto e [...] gostei demais [...]. Foi uma experiência bem bacana (Aluna A3, U).

Uma outra aluna que também teve a oportunidade de ser monitora reconhece a importância da experiência, no entanto, sentiu-se desamparada com a falta de ajuda para executar o trabalho:

Eu participei porque eu era monitora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Avaliação Psicológica [LEPAP], que é o nosso laboratório de teste. A gente fez uma pesquisa sobre a história do LEPAP, [que] não está pronto [...], mas [...] a gente também teve dificuldade, na hora de fazer o projeto. Quem formatou o projeto [...] [e] foi procurar o que tinha que ter no projeto fui eu – não o professor –, não tem [muita] [...] orientação com relação a isso (Aluna A11, U).

Nota-se que, dentre uma amostra de 13 alunos entrevistados, duas participaram de algum projeto de pesquisa. Embora seja uma amostra pequena, a realidade é de que muitos dos alunos não participam de qualquer projeto semelhante durante sua graduação, tampouco em outro momento quando formados.

Contudo, diante dessas mesmas duas amostras em que as alunas participaram do projeto, pode-se inferir que se há interesse, eles encontram oportunidades, tais como num dos depoimentos:

Eu participei de uma oficina, eu acho que era... um projeto de pesquisa mesmo. Foi [...] muito divulgada aqui, mas [...] as meninas falaram do pouco investimento da Universidade. Mas acho que falta um pouco também da iniciativa, porque não é todo mundo que [se] interessa por pesquisa – eu mesma não tenho muito [...] –, mas na época [...] eu quis participar. Então, eu participei dessa oficina em projeto de pesquisa, onde foi explicado como que se escreve um [...] (Aluna A8, U).

Como supracitado, em relação às oportunidades oferecidas pelas IESs em que as alunas estudavam, houve concordância em todos os grupos focais de que há pouca divulgação nas iniciativas relacionadas à pesquisa, mas, considerando quando houve interesse do aluno, encontrou-se o apoio esperado, como revela-se por outros relatos:

Eu não vejo tanto uma efetividade, [...] eu acho que o aluno [...] que tem que se predispor a ir atrás dessas informações [...], eu não vejo uma insistência por parte [...] do grupo, [...] professores e tudo o mais, tanto para pesquisa quanto para extensão. É um movimento muito mais do aluno do que do corpo da Faculdade para poder te inserir nisso (Aluna A1, U).

Eu participei de pesquisa na Universidade, e achei muito interessante, porque foi bem nos meus primeiros períodos. Era uma pesquisa que estava sendo desenvolvida pela pós-graduação, estavam sendo selecionados dois alunos de graduação para participar da pesquisa e [...] achei interessante. [...] me informei e entrei para a pesquisa [...]. Foram dois anos de pesquisa junto ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), então [...], para meu crescimento acadêmico, foi sensacional. Mas se eu tivesse passado displicente [...] a esse informativo que estava no quadro, realmente [...] não teria acontecido (Aluna A4, U).

Diante dos dois comentários supracitados, percebe-se que ambas as alunas reconhecem a importância da pesquisa, bem como do interesse advindo do aluno, mesmo

porque, diante das muitas obrigações e burocracias de uma instituição de ensino, por vezes, a divulgação em sala de aula pelo professor ou publicações por outros meios que não pelos quadros de aviso podem inviabilizar uma adequada propaganda dos projetos disponíveis para realização.

Portanto, o aluno também, como integrante do ambiente acadêmico, deveria tomar conhecimento do que se passa por ali, dos avisos dados e do que a Universidade vem realizando, já que isso interfere inclusive em sua profissão, quando formado. Isso porque tais oportunidades mostram-se relevantes para a produção intelectual que tem a agregar, em seu currículo. Diante da relativa baixa oferta de projetos de pesquisa, numa IES, vale aproveitar-se daquela que é oferecida, enquanto graduando, já que conta inclusive com orientação do professor – mesmo que por vezes se mostre precária.

Isso pode ser corroborado pelo que defendem as alunas, durante as entrevistas, pois tais oportunidades, de acordo com as mesmas, podem ser conquistadas caso os estudantes também tenham uma relação mais próxima com o professor, como se estes últimos fossem, de alguma forma, privilegiados por isso, como apontam alguns depoimentos: “É como se dependesse de você ter um vínculo com alguém que está aqui dentro ou fora daqui para você ter acesso [...] [a uma porção de coisas]” (Aluna A5, U). Outro comentário é: “É, teve algumas matérias que tinha alguma coisa no sentido de pesquisa, mas, ao longo do curso todo, eu não vi muitas ofertas de que você pudesse ser voluntário em certas pesquisas. Eu sei de colegas que tiveram que ficar insistindo muito com o professor para conseguir participar” (Aluna A7, U). Outro comentário relevante foi de outra aluna: “Quando eu tive interesse, aí eu fiquei sabendo que era o professor tinha [...] que ‘apadrinhar’ o aluno e, assim, fazer o desenvolvimento” (Aluna A6, U).

Outras alunas expuseram sua visão diante da questão:

Eu percebi mesmo um ‘movimento’ de professores, buscando alunos para isso, mas parece que já [...] há uma identificação [...] de alguns professores para alguns alunos. Aparentemente, eu acho que passa por uma seleção primeiro deles, [...] talvez até de áreas, mas eu vi surgindo vários grupos de estudos e [...] parece que já tinha um viés [...] que seria para a transformação numa pesquisa. Então, vi [...] colegas que foram selecionados e participaram de alguns (Aluna A2, U).

Mas o Prof. A. entrava também na questão [...] [de ele] ir com a sua cara, se [...] não fosse [...] não conseguia a vaga. Eu sei [...] pelo processo seletivo que ele fazia. Igual a N. falou, essa questão [...] [de o] professor apadrinhar um pouco também restringe. Eu fiquei [...] sabendo [...] de pesquisa através da nossa colega e do M. [...] (Aluna A5, U).

Eu acho que quem procura a pesquisa é quem tem interesse mesmo, eu fui ter mais contato porque, pelo estágio, [...] essa professora me pediu, porque eu fiz uma pós-

graduação complementar [...] paralelo com graduação. Então, eu vou ter que fazer um TCC [...], mas, no final, [...] a gente vê a necessidade disso e [...] tem que [...] correr atrás e fazer [...] (Aluna A10, U).

A partir do supracitado, entende-se, igualmente aos comentários anteriores, que as alunas reconhecem uma eventual falha por parte de divulgação da instituição e, com isso, devem ir à busca para inteirar-se sobre os projetos de pesquisa para sua realização. Alguns notaram, em sua graduação, que é preciso, por vezes, solicitar ao professor para que os orientem, durante o desenvolvimento do estudo, mas isso infelizmente pode depender de sua aceitação, o que pode implicar na falta de realização da pesquisa. Dentre alguns, há o sentimento de que o docente pode variar em sua resposta diante de um aluno ou outro, podendo inferir certa preferência por alguns deles. Portanto, fica evidente que a proposta de uma IC se vê também barrada por questões de docência, o que deveria ser inclusive o oposto, já que sua função, dentre as muitas outras, é de trazer estímulo ao estudante, já que ambos são construtores de conhecimento.

#### ***4.2.4.3 Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa***

Um dado relevante das respostas, em todas as IESs pesquisadas, volta-se para a diferença entre investimento para a pesquisa nas públicas e privadas. Mesmo que a apreensão desses conteúdos tenha vindo de fonte indireta, ou seja, da alegação das alunas terem ouvido falar ou souberam, fez-se necessário apontar como os entrevistados pensam e analisam estas diferenças.

Na Universidade pesquisada, foi possível identificar alguns dos depoimentos que coadunam com essa ideia:

Eu vejo uma diferença sim pelo que já escutei falar. Que a [UFMG], por exemplo, [...] incentiva muito mais a pesquisa do que, por exemplo, [...] [a] PUC. Pelo menos é o que eu já ouvi falar. Que o campo lá é mais voltado para pesquisa, [enquanto] [...] aqui é mais voltado para clínica. [...] há [...] na PUC [...] muito projeto de extensão, [...] que é muito bom, tanto que eu participei até de dois. Então, [...] é muito bom, mas o campo da pesquisa eu acredito – [em] [...] referência [à] UFMG –, é muito mais desenvolvido e impulsionado do que [...] [a] PUC (Aluna A1, U).

Então, [...] eu acho que varia muito de aluno para aluno, e o tanto que o aluno quer. Eu acredito que [na] [...] Federal – as públicas –, [...] como a pesquisa está muito presente, o aluno acaba [...] podendo ir mais para esse lado. Já aqui, como não é o foco da Faculdade, das particulares em geral, eu acho que é muito [...] [de o] aluno correr atrás, [...], acredito que essa seja a diferença, [não é] [...]? Da formação em pesquisa... (Aluna A3, U).

Não vem tendo investimentos – acho que governamentais – para fomentar a pesquisa, então, as áreas de pesquisa [...] têm sido muito poucas. [...] eu acho que passa [...] por uma questão de investimento [...], diferente da UFMG, que é um pouco mais voltada para isso. A PUC talvez não tenha esse incentivo ou não tenha tanta clareza ao demonstrar o quanto é importante a pesquisa, as pessoas não se sentem incentivadas também (Aluna A4, U).

Pensando PUC/UFMG, eu acho que [na PUC] [...] você não vem pensando em pesquisa, eu pelo menos não vim [...], pelo contrário, [...] estava querendo estudar na UFMG. Eu passei lá [...], [...] fui para segunda etapa e acabei não fazendo. [...] eu entrei aqui com a mente de transferir para lá, e fui conversando com os professores sobre isso [...] e [...] falaram: ‘lá é totalmente voltado para pesquisa, aqui é voltado para o atendimento clínico’ – que era meu interesse. [...] [Então], as pessoas já direcionam essa escolha. Eu falo por mim [e] acredito que [...] não sou o único caso. Pensando nesse sentido, vim [...] porque meu interesse era clínico, e não fazia sentido [...] ir para a UFMG para pesquisa, porque eu não tenho interesse e não gosto (Aluna A8, U).

Um pouco diferente do que as pessoas de fora pensam da Universidade privada, é que as pessoas que estão aqui não são ricas, [...] não têm tempo integral para se dedicar à Universidade, porque quem tem tempo ou condições financeiras, [de] se dedicar, [...] consegue estar inserida em muitos projetos, isso agrega muito para a formação do aluno. Só que a grande maioria [das pessoas] – [como da] [...] minha própria turma – [...] que você [conversa] [...] está correndo atrás de um estágio [...] [e] [...], porque precisa manter uma carga horária de 44 horas semanais, porque não pode simplesmente pedir [a] conta, [já que tem] [...] a mensalidade da faculdade [...]. Então, algumas pessoas que eu converso, [...] que estudam em faculdades públicas, falam: ‘ah, mas o pessoal da PUC é rico’. Não é! (Aluna A4, U).

Eu acho que igual a J. falou [...], parte um pouco dos alunos, mas também a cultura da Universidade nos leva a não ter essa visão para a pesquisa. Todo mundo já chega [...] com outro foco, e pensar em pesquisa em outra Universidade, [como a] UFMG entra um pouco no que a J. falou [...]. As divulgações são todas coladinhas e a gente passa numa correria, [...] [tampouco] lê [...]. [São] muitas informações [...], eu já passei batido porque eu não li. Então, eu acho que um pouco da divulgação é só um papel colado [...] (Aluna A5, U).

Eu tenho amigos na UFMG e o foco [deles] [...] é pesquisa, e [...] vão para laboratórios para estudar, [como o] [...] de neuropsicologia. Eles atendem, claro, mas [...] fazem pesquisa. São laboratórios de excelência, eles necessariamente têm que publicar<sup>10</sup> (Aluna A9, U).

Percebe-se, pelos comentários supracitados, que em geral as alunas acreditam que a pesquisa se dá de maneira de fato diferente entre ambas as IESs – as privadas e públicas. Todos concordaram que as privadas focam programas de extensão, enquanto as públicas são mais direcionadas à pesquisa. Por apresentar estrutura diferente, como por exemplo, o laboratório, os alunos que adentram uma IES federal quase que obrigatoriamente se aprofundam em pesquisas, por esse o foco da instituição.

Por outro lado, segundo Beato e Ferreira Neto (2016, p. 521), a recompensa é reduzida para docentes e alunos que se engajam em projetos de extensão. “O resultado disso é que se

<sup>10</sup> Vale ressaltar que a expressão da aluna ao dizer isso foi de certa indignação e ironia.

investe pouco nas comunidades locais como campos para que se possa superar a forte divisão entre pesquisador acadêmico e profissional-pesquisador”.

Seguindo com a entrevista, uma das alunas entrevistadas dentre todas as IESs pesquisadas, mesmo próximo de se formar, afirma desconhecer tais diferenças, isto é, entre as instituições privadas e públicas que oferecem graduação em Psicologia, como mostra o seguinte depoimento: “Eu não conheço qual é a realidade da pública [...]. Qual [...] seria a realidade [...]? Lá há campos maiores de pesquisa? Incentivo?” (Aluna A2, U).

#### ***4.2.4.4 Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia***

Mesmo que o presente estudo trate-se de interessar-se mais pela experiência em pesquisa se em comparação à opinião dada pelos entrevistados, o roteiro semiestruturado de entrevista contou, em parte, com uma colocação a respeito do que pensam a respeito da pesquisa, em sua Universidade. Por isso, lhe foram feitas algumas perguntas, no sentido que pudessem expor o que pensam.

Assim, a última pergunta feita aos alunos com os grupos focais realizados nas três IESs foi voltada para a opinião deles, ou seja, de forma mais geral quanto à formação em pesquisa nos referidos locais de ensino. Os relatos foram diversos, mesmo com uma presença quase constante de insatisfação quanto a este aspecto e à formação como um todo. Na Universidade, os alunos entrevistados apontam para um possível distanciamento entre professor e graduando, visualizam a pesquisa como um campo fundamental da graduação, algumas mudanças significativas na coordenação de pesquisa, falta de preparo dos professores e desinteresse dos alunos, como demonstrado pelos seguintes depoimentos:

Existem várias frentes de pesquisa, agora, eu não sei como que tem sido essa comunicação entre pesquisadores e [...] alunos. Por parte de alunos eu já vi uma certa resistência, porque eu já vi aluno querendo saber e pesquisar e correndo atrás de montar projeto, [...], e alguns barrados por prazo, por documentação, por professor que não entrava junto... Então, parece que tem sido mais uma busca já de interesses acadêmicos, de professores para aquilo que [...] acham que seria interessante. Então [...], a gente não tem muita voz nesse campo da pesquisa, eu percebi isso (Aluna A2, U).

Eu acho muito importante a [mudança da] [...] metade do curso para o final, dentro da coordenação de pesquisa, porque eu acho que ela começou a existir [...] [e mostrar] o trabalho dela. Então, quando [...] trouxeram palestras, [...], minicursos, [...] pesquisas que estavam sendo realizadas de professores [...] e apresentavam para os alunos, [...] mostravam que [...] a pesquisa está acontecendo, [embora] [...] ninguém fica sabendo. [...]. [...] eu acho importante o aluno saber das [...] pesquisas [...] que estão acontecendo (Aluna A1, U).

Eu percebo [...] que é um campo fundamental dentro da Universidade, tanto a pesquisa quanto a extensão. [...] percebo um certo amadurecimento do aluno que faz pesquisa, eu tenho [...] alguns amigos [...] que participaram [de ambos] [...] e o posicionamento diante da formação é outro. Então, eu penso que é por aí [...]: para criar profissionais mais preparados, [...] para quando sair estar mais confortável [...]... nesse papel de recém-formado (Aluna A5, U).

Pessoas que têm interesse em pesquisa estão sempre envolvidas de alguma forma, em algum projeto de pesquisa, em algum grupo de estudo, [em] alguma coisa nesse sentido. Então, eu [...] penso [...] que não é tanta deficiência da Universidade, mas é uma falta de demanda mesmo dos alunos (Aluna A8, U).

Eu fui monitora de pesquisa durante seis meses, e [...] nunca vi uma coisa tão frouxa na minha vida: [...] abriu seleção, avisou na sala, fui lá e me candidatei, [...] fui selecionada, mas fiquei seis meses só, porque não tive interesse [...] em continuar. A gente ficou muito solto, [...] praticamente não tinha função [...] da monitoria. Eu lembro que a gente fazia um esforço para divulgar as palestras [...] [para apenas] cinco pessoas, [...]. E era ele [quem] [...] eu tinha assim como referência na época, os alunos não têm essa percepção: ‘ah, vou procurar a coordenação, porque estou [com] [...] interesse nesse tema [...] [e] quero pesquisar um pouco mais’ (Aluna A10, U).

Percebe-se, pelos comentários, que os estudantes reconhecem a importância de envolver-se num projeto de pesquisa e iniciar com o mesmo durante o período de curso. No entanto, nota-se também que entre uma fala e outra a questão volta-se para a falta de divulgação, de interesse dos estudantes e até de incentivo e entendimento por parte do docente. Com isso, infere-se que talvez o estímulo para sua realização não esteja ocorrendo da devida maneira, já que parece não haver uma satisfação, por parte do graduando, em ter feito parte das pesquisas ou projeto de monitoria. O que parece ocorrer é uma falta de explicação devida, pela instituição, da importância de tais projetos e manter-se ao lado do aluno durante sua realização, de modo que o estímulo seja constante no período em que está participando. Isso, de fato, contribuiria para que adotasse uma prática de pesquisa ao ter mais facilidade e apoio do docente.

Contudo, dentre esses fatores supracitados de falta de incentivo institucional, principalmente pela falta de atendimento exclusivo por parte do professor, um deles pode ser explicado pelo que expõem Soczek e Alencastro (2012), ao citarem que, em especial nas IESs privadas, o que ocorre é que, se há promoção de grupos de estudos ou programas de IC, o número de horas associadas a essas atividades geralmente é baixo, devido ao trabalho demandado, bem como não há o número ideal de professores.

Entretanto, o professor fica desprovido de descanso para dar vez à correção de provas e trabalhos e demais atividades inerentes à sua profissão – que não são contabilizadas como horas de trabalho. Por outro lado, por vezes, vê-se que a realidade dos alunos de IESs geralmente é de que trabalha durante parte do dia para no outro estudar. Assim, quando se

encontram diante de um professor mediador da pesquisa, que instiga o aluno a buscar mais conteúdo, é visto como deficitário em sua profissão. Isso porque, para parte dos alunos nessa situação, o ótimo professor é aquele que traz aulas expositivas, que prepara apostilas e os treina para as provas (SOCZEK; ALENCASTRO, 2012).

Na Universidade pesquisada, de maneira geral, os alunos se mostraram confusos, não no sentido de colocarem suas ideias e organizá-las, mas quanto a não saberem ao certo quais os professores estão ligados às atividades de pesquisa do curso. Muitos não se recordam das disciplinas, em qual período se deram ou quem as ministraram. Há confusão também em qual período do curso realizaram o estágio em pesquisa, pois alguns falam com segurança quando ocorreu e outros alegam ter sido em outro período, havendo um claro desentendimento por parte deles. Nota-se, também, certa imaturidade dos alunos em relação à formação, dado que entendem as tarefas habituais e exigidas no curso como excessivas ou desnecessárias, como pode-se verificar pelo depoimento:

Porque você tem que fazer relatório, [...] fazer a prática, [...], [...] as aulas, [...] texto [para] [...] ler, as provas [...]. A partir do sexto período – se eu não me engano –, são dois estágios por semestre obrigatórios, e aí [...] você tem que fazer [...] tudo e ainda ter um tempo [...] [para o] estágio, [...] [e] tem que achar um [tempo] [...] para [...] tentar fazer uma pesquisa, [...] buscar alguma outra coisa... [...] (Aluno A13, U).

Nota-se, pelo comentário do aluno, que realmente torna-se difícil agregar ainda mais atividades à sua rotina, diante dos afazeres já usuais da instituição, como os estágios e trabalhos obrigatórios que, sem isso, não conseguem concluir o curso. Portanto, a pesquisa trata-se de algo secundário que acaba por não acontecer, mesmo que isso represente importância ao seu currículo e aprendizado.

Isso pode ser corroborado pelo que afirma Accorsi (2015), em seu estudo referente à situação do aluno, no qual aponta que, dentre os entrevistados, nota-se a mesma condição da supracitada: cansaço devido à conciliação entre trabalho e estudo, falta de tempo para dedicar-se aos conteúdos acadêmicos, reduzida convivência com os colegas, impossibilidade de frequentar o curso de sua escolha por conta da forma com que as aulas são distribuídas na grade, dificuldades econômicas e até empecilhos para acessar as estruturas da instituição, já que encontram-se fechadas durante o período noturno. Há alguns inclusive que relatam violência e assaltos, no ambiente escolar, e por isso deixam de frequentá-lo à noite.

#### 4.2.5 *Análise do Centro Universitário pesquisado*

O UniBH é mantido pelo grupo Anima, que possui mais de 10 anos de experiência no setor de ES brasileiro. O início do grupo ocorreu em 2003, quando foi feita a aquisição da Minas Gerais Educação Ltda., mantenedora do Centro Universitário Una, também em Belo Horizonte – tradicional IES da capital mineira. Além da Una, a Anima conta com o Centro Universitário São Judas Tadeu – denominado de Unimonte –, os quais se encontram nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, e ainda duas faculdades em municípios mineiros, em Betim e Contagem – detendo marcas que são reconhecidas e tradicionais, com mais de 40 anos de história (HISTÓRICO..., 2018).

#### 4.2.6 *Estrutura de pesquisa no Centro Universitário pesquisado*

Essa foi a única IES que não permitiu o acesso ao PPC que, segundo a coordenadora, não poderia ser disponibilizado devido a este estar num processo de construção.

Ao se acessar o *site* da IES, encontra-se disponível uma aba intitulada “UniBH”, na qual comporta o subitem “pesquisa”. Ao clicar no mesmo, abrem-se vários outros subitens: “apresentação”, “programa de iniciação científica e tecnologia”, “revistas”, “comitê de ética em pesquisa”, “Comissão de Ética no Uso de Animais” (CEUA), “Comissão Permanente de Propriedade Intelectual” (CPPI), “incentivos-congressos e publicações” e “grupos de pesquisa”. A CPPI é o órgão que mais se aproxima de uma estrutura voltada para a pesquisa:

Valorizar e proteger as obras desenvolvidas dentro do UniBH é um dos principais objetivos da Instituição. Assim, as políticas de propriedade intelectual são norteadas pela [CPPI] do Centro Universitário de Belo Horizonte, criada por meio da Portaria de n. 27, de 20 de junho de 2006. Sua missão é: “Orientar e conduzir os processos legais previstos na legislação, como registros e concessão e manutenção de direitos relativos à propriedade intelectual na esfera institucional” (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE, 201-).

No Centro Universitário pesquisado, no curso de Psicologia, não há um coordenador destinado a coordenar o que envolve pesquisa, sendo essa função presente apenas na Universidade.

#### *4.2.7 Entrevistas com coordenadora e professores*

Tendo como eixo de análise a formação em pesquisa do estudante na graduação em Psicologia, e considerando a observação das respostas que mais surgiam dos entrevistados, foram construídas as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso;
- b) diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa;
- c) PPC e projetos de formação em pesquisa;
- d) opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia.

A coordenadora do curso de Psicologia entrevistada do Centro Universitário será identificada como COORD. C.U, sendo que ela tem 11 anos de formada, é doutora em Psicologia e leciona desde 2009.

Além da coordenadora do curso de Psicologia, foram também entrevistados mais dois professores ligados à pesquisa, no curso. Optou-se por entrevistar os dois professores que lecionam a disciplina de TCC para os respectivos turnos em que o curso é oferecido, manhã e noite. O primeiro professor entrevistado será identificado como PROF. C.U.1. Curiosamente, este professor não é psicólogo, mas sim historiador. Formou-se no ano de 1990, depois fez pós-graduação em História da Brasil – para obter o título de Mestre – e terminou o doutorado em 2014. Leciona no Centro Universitário desde o ano de 2015.

O segundo professor entrevistado, que leciona a disciplina TCC para o turno da manhã, como supracitado, será identificado como PROF. C.U.2. O professor formou-se em 2012. Seu mestrado foi concluído no ano de 2015. Entrou para lecionar no Centro Universitário em 2018 e desde 2015 leciona também em outra IES privada. Ficou claro, durante a entrevista, que qualquer informação que quisesse trazer dessa outra IES não haveria problema para a abordagem no estudo, já que se trata de uma instituição privada – foco deste trabalho.

#### ***4.2.7.1 Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso***

Quando questionada sobre o lugar que a pesquisa ocupa no curso, a coordenadora diz que a iniciativa está em professores que não são psicólogos, e justifica que, por se tratar de um Centro Universitário, a pesquisa não tem um caráter de obrigatoriedade, o que a deixa mais restrita às disciplinas enquanto estratégias:

A pesquisa se encontra de uma maneira mais pontual, por iniciativa de alguns professores, e que infelizmente na sua maioria não são psicólogos. A gente está numa instituição privada, que é um Centro Universitário, então a pesquisa [...] não tem o caráter de obrigatoriedade. [...] a gente tem atualmente duas disciplinas, que a gente chama de trabalho interdisciplinar de graduação, e que tem um caráter investigativo, [além de outra] [...] de pesquisa em Psicologia, em que os meninos propõem uma pesquisa. A gente tem dois semestres de TCC, que estão no nono e no décimo períodos. A gente tem iniciativas mais isoladas (COORD. C.U).

Quando o primeiro professor entrevistado foi questionado sobre sua relação com o curso de Psicologia, como chegou a lecionar a disciplina de TCC, o professor explica que, como seu mestrado e doutorado foram na área de Educação, isso facilitou para que sempre transitasse em mais de uma área, tendo entrado no Centro primeiramente no curso de Educação Física. Como lecionava a disciplina de leitura e produção de textos, por já estudar sobre letramento, acabou chegando no curso de Psicologia. Lecionou Sociologia, que acabou saindo da grade posteriormente, assim como a leitura e produção de textos. Há uns quatro meses, assumiu a disciplina de TCC, como consta em seu comentário: “eu assumi o TCC e até então eu era o único professor. A partir desse ano, um colega assumiu a parte da manhã, [...] e eu continuei com o noturno. A disciplina é dividida em I e II, em dois semestres, sendo ambas presenciais” (PROF. C.U.1).

Ao ser questionado sobre como os alunos recebem o fato dele ser um professor que não é psicólogo, respondeu que não há problemas com isso. O professor esclarece que, se há um propósito e tem o conhecimento do porquê estar ali, os alunos têm a compreensão de que:

[...] tem um sentido, um significado que está sendo feito [para] [...] eles, [...] recebem muito bem, isso nunca foi um problema [...], [pelo] [...] fato de eu não ser um Psicólogo. Eu até geralmente coloco [para] [...] eles [...] [que por] não ser psicólogo vai me dar algumas limitações para discutir dentro da área, mas ao mesmo tempo me dá um olhar externo e a contribuição de outros espaços que eu acho que ajuda na formação. Eu também sou do [NDE], lá do curso, então acho que de certa maneira existe uma aceitação muito tranquila com eles (PROF. C.U.1).

Quando questionado se além de lecionar a disciplina também orienta os alunos, responde:

Na verdade, eu sou, em tese, o coorientador. Os alunos tem o orientador, que [está] [...] no campo da Psicologia, e aí tem uma dinâmica que a gente estabeleceu, de alguns passos didáticos que eles vão fazendo para construir o projeto e depois para confecção do artigo, o projeto TCC I e o artigo TCC II [...], aí, além das aulas mais coletivas, a gente discute um pouco como que é o passo a passo da pesquisa. Eu tenho encontros individualizados com eles, [...] a gente se organiza – geralmente depois de cada fase que a gente constrói do TCC – e eles preenchem essas fases junto com o orientador (PROF. C.U.1).

Apesar do curso ainda ser novo, ele se mostra muito bem organizado quanto à forma como está estruturada a confecção do TCC. O professor aponta que, em alguns casos, se discute muito a escrita, que ainda é uma limitação muito grande, não só da Psicologia, mas do estudante brasileiro, que é algo que ele mesmo percebeu em toda sua carreira docente, em todas as IESs em que lecionou. Com isso, o professor destaca a importância do acompanhamento do desenvolvimento do trabalho junto ao aluno:

Discutimos, às vezes, alguns vícios que a gente traz muitas vezes do mundo não acadêmico e [...] acaba transpondo [para a] [...] pesquisa, e isso impede [...] que o texto seja mais científico e confiável. Então, [...] o próprio contexto vai criar uma dinâmica do que é necessário estar discutindo com os grupos, que eu acho que esse encontro pessoal [...] é imprescindível. Eu ainda não vejo uma substituição desse momento próximo com o aluno, por outras vertentes (PROF. C.U.1).

Depois de todo o esclarecimento minucioso sobre como funciona o TCC, o professor foi questionado se, além do envolvimento dele com a referida disciplina, via alguma outra estratégia de pesquisa no Curso e, ainda, se tinha contato, isto é, conhecimento, sobre outras disciplinas em outros períodos do curso. O professor responde, de imediato, que não. Contudo, sabe de alguns colegas que têm uma dedicação grande e que estão inclusive no Comitê de Ética, mas, percebe quando recebe os alunos que eles ainda não têm o hábito da pesquisa, sendo o grande contato por meio da disciplina de TCC. Cita algumas exceções, de dois alunos mais envolvidos, embora estejam associados à sua própria história:

Um deles veio fazer Psicologia depois que abandonou o curso de Direito, se não me engano, no 8º ou 9º período, e já fazia parte de um grupo de pesquisa na UFMG. Ele até formou no ano passado e já passou no mestrado em Psicologia lá. Outra aluna também teve uma dedicação muito grande, ela já fazia um processo de pesquisa orientada por uma colega, mas não é algo institucionalizado (PROF. C.U.1).

O professor, durante sua fala, acaba por se lembrar de uma proposta de investimento a partir do ano de 2019, em projetos de pesquisa – o Prêmio Geraldo Magela: “[...] era um prêmio para alguns trabalhos desenvolvidos pelos professores. Vai ser um prêmio que vai investir um pouco nos projetos que os professores têm, que inclusive podem ser de pesquisa” (PROF. C.U.1).

O segundo professor entrevistado diz que entrou para assumir algumas disciplinas da área de Psicanálise – de Teoria Psicanalítica I e II – e os estágios na clínica em Psicanálise. Assumi também a disciplina de TCC, a qual passa pela coorientação de outro professor, no sentido de orientar o aluno no âmbito metodológico. Além disso, há outros orientadores que auxiliam o discente em termos de conteúdo.

Ao ser questionado sobre como vê a formação em pesquisa no curso de Psicologia, responde que a oportunidade do aluno de contato com a pesquisa está na elaboração do TCC. Complementa dizendo que são vários os projetos de extensão e pesquisa que têm editais abertos exclusivamente para tais, nos quais o professor submete o projeto e é possível contar com uma bolsa, que é para a iniciação.

O professor diz que, quando entrou, concorreu à vaga e seu projeto foi selecionado. Havia também uma vaga para bolsista e para voluntário.

Eu tive um bolsista de Psicologia e três alunos voluntários também do curso de Psicologia. Então, fora a possibilidade de experimentar pesquisa no 9º e no 10º período, que é obrigatório – eu acredito que muitos terminam o TCC sem sequer saber o que de fato é pesquisar. Essa experiência com a pesquisa empírica [...] costumam não ter, e isso fica restrito às propostas de edital de pesquisa, de [IC] [...]. Os alunos que participaram conseguiram fazer uma imersão maior no universo da pesquisa, teve entrevista que os alunos fizeram, enfim, transcrição, análise de dados, toda a metodologia (PROF. C.U.2).

A experiência para além da disciplina da instituição pesquisada pareceu bem significativa, para o professor, já que houve coordenação para a realização do projeto de pesquisa durante um ano com um aluno bolsista e mais três voluntários. Vale ressaltar que, por outro lado, outro professor consultado durante a entrevista menciona desconhecer tais projetos – ou ao menos não os citou, durante a conversa. Assim, mesmo já tendo comentado sobre editais de projetos de pesquisa e extensão, o PROF. C.U.2 é questionado sobre alguma outra estratégia relacionada à formação em pesquisa no curso. Ele responde que não há foco nas IESs privadas, nas quais o ensino é mais focado do que o universo da pesquisa. Diz que quem tem interesse em se inscrever em tais editais e passa, consegue ter uma dimensão maior do que é a pesquisa.

Como o outro professor entrevistado menciona sobre o prêmio Geraldo Magela, explica que o docente lança um projeto de pesquisa e, sendo aprovado, tem um financiamento grande.

São dez projetos selecionados e também tem a obrigatoriedade de ter alunos de [IC] [...] participando. Então, o fato de ter esse extra, eu acho que é o que dá uma cara maior para o universo da experiência da pesquisa na graduação, porque só o TCC não dá [...] (PROF. C.U.2).

#### ***4.2.7.2 Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa***

Primeiramente, antes de dar continuidade à colocação dos entrevistados, vale ressaltar sobre como se dá a jornada de trabalho do docente. Segundo Fagundes (2013), o docente que atua em tempo integral é preciso que cumpra uma carga horária de 40 horas semanais, das quais pelo menos 20 devem ser voltadas para atividades extraclasse, como por exemplo, em estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de discentes. Aqueles que cumprem regime parcial, por sua vez, trata-se dos professores que atuam, no mínimo, por 12 horas semanais, das quais devem dedicar pelo menos 25% do tempo para as mesmas atividades extraclasse supracitadas. Por fim, os horistas são aqueles que não se enquadram em ambas as categorias, já que não cumprem com o mínimo de 12 horas semanais ou que, mesmo que tenham ultrapassado tal jornada, não tenham dedicado os 25% para as atividades extraclasse.

Assim, com relação à diferença entre instituições públicas e privadas, no que tange à formação em pesquisa, a coordenadora do Centro Universitário relaciona em grande parte à carga horária agregada aos regimes de trabalho: horista, parcial e integral.

Eu entendo que a grande diferença é a carga horária, dos professores das IESs públicas que consegue [ter] [...] uma [...] bem diferente com relação à docência e à prática da pesquisa. Por serem instituições públicas, é muito mais possível que você tenha oito horas de aula e se dedique à pesquisa nas outras 32. Enfim, isso é um [fator que complica] [...] para [a] gente, porque nós somos professores horistas [...]. O incentivo que a gente tem de [IC] [...] também [...] não é tão grande. Então, isso tem que passar muito mais pela vontade para poder envolver [...] os alunos e se dedicar à pesquisa (COORD. C.U).

Aproveitando o momento em que o primeiro professor entrevistado menciona sobre um aluno já ter conhecimento sobre pesquisa por ter vindo da UFMG, o mesmo é questionado sobre sua percepção diante das diferenças nos cursos de graduação entre IESs privadas e

públicas, sendo até mesmo convidado a falar de sua trajetória, em especial quanto ao que percebe sobre as diferenças entre a formação dos alunos. Assim, o professor diz que seu mestrado e doutorado foram na UFMG, e já explica que, no Centro Universitário, é um professor aulista, para o qual não há um processo de investimento para a pesquisa: “mesmo que haja alguma intenção sendo apresentada, ela acaba sendo mais pontual e acaba sendo menor, é uma questão [...] de custo” (PROF. C.U.1).

O professor cita inclusive uma reportagem que viu há um tempo, na qual o reitor da PUC colocava que eles não teriam, enquanto instituição, de fazer esse investimento ao professor pesquisador, a exemplo das federais. Importante destacar, contudo, que a PUC pesquisada neste trabalho mostrou outra realidade, inclusive contendo um programa próprio de pesquisa – como supracitado.

Na verdade, a gente não trabalha com pesquisa, a gente trabalha mesmo com processos de aula e uma dinâmica de carga horária às vezes grande. Então, não existe [...]. É incomparável, são dois modelos totalmente distintos. Agora, os alunos, eu acho [que] em alguns experimentos [...] costumam ter algum acesso, dependendo do curso, do contexto... Eu tento [discutir] [...] muito com eles [...] o seguinte: o mais fundamental, na minha avaliação, não é nem o tema que [...] vão estar discutindo no TCC, mas é [...] conseguirem, via TCC, adentrar no universo da pesquisa e perceber como é que, metodologicamente, [...] [ou seja, constituir] uma pesquisa [...], compreender e ter subsídios intelectuais para ler um artigo, perceber a profundidade daquele trabalho, perceber como é que ao longo da vida eles vão poder dialogar com a ciência, independente [de] [...] irem para um mestrado ou doutorado, mas como profissionais, [ao] dialogar com a ciência, e isso de alguma maneira [faz] [...] parte da formação continuada que [...] precisam ter (PROF. C.U.1).

É possível perceber que para o professor entrevistado, diante do depoimento supracitado, a formação em pesquisa está toda concentrada, portanto, no último ano da graduação, durante o desenvolvimento do TCC – e seu contato com os alunos –, procura-se introduzi-los no universo da pesquisa.

O segundo professor entrevistado diz que na pública se formam pesquisadores, ao passo que, na privada, “não se costuma ter essa marca muito forte, com exceção talvez da PUC que, enfim, tem uma configuração um pouco distinta porque lá, inclusive, você tem programas de mestrado doutorado, etc.” (PROF. C.U.2).

O professor associa que, pelo fato de no Centro Universitário terem muitos professores que estão no doutorado, estes também estão vivenciando o processo de pesquisa e vão se configurando enquanto pesquisadores e, por conseguinte, acabam incentivando os alunos a participarem também. O professor associa que o interesse pela pesquisa está diretamente ligado às escolhas que o professor faz em sua formação, ou seja, quando o professor é

também pesquisador, ele vai conduzindo a prática dele entorno do universo da pesquisa. Com isso, vai submeter projetos e eventualmente convidar os alunos. “Na Psicologia, a gente tem alguns professores que têm esse perfil, mas a grande maioria [é de] [...] professores [...] conteudistas de sala de aula e que acaba [...] direcionando a formação [...] [para] uma [...] mais [voltada à] sala de aula. Então, eu vejo [isso] muito atrelado ao perfil do professor” (PROF. C.U.2).

Quanto ao incentivo financeiro aos professores que querem se titular e/ou participarem de congressos, a coordenadora diz que ela própria fez o doutorado com uma bolsa de 50% durante todo o curso, e que isso acontece com os demais programas de pós-graduação para os professores que se interessam.

O primeiro professor entrevistado diz que até ouve comentários a respeito, mas que nunca procurou tais caminhos, pois considera que não são tão fáceis assim. O segundo professor entrevistado, diferente do primeiro, parece mostrar um interesse maior e conhecimento sobre os caminhos para se conseguir tais benefícios, apontando que no Centro Universitário, além dos editais supracitados, são vários os de fomento próprios. O professor diz que, caso seu projeto seja escolhido, este recebe uma verba mensal. Ele mesmo recebeu este valor juntamente ao aluno que passou no processo. Menciona novamente sobre o prêmio Geraldo Magela, no qual há uma verba grande para o professor e para o bolsista, que envolve também a participação em congressos e publicação de artigos.

Tem um fator que acaba sendo motivador: é que a gente tem uma premiação que se chama mérito docente, em que os melhores docentes são premiados inclusive com verba, anualmente, e um dos quesitos para essa premiação são atividades de pesquisa e participação em eventos em colaboração com os alunos. Então, quanto mais os professores vão fazendo ações em colaboração com os alunos, mais ele vai pontuando nesse mérito docente, para conseguir uma. Enfim, conseguir ser premiado [...], no final do ano [...], vai pontuando tempo de casa, carga horária, sala de aula. Enfim, são vários os critérios e, dentre eles, tem esse que é pesquisa e os frutos e desdobramentos da pesquisa em colaboração com o aluno (PROF. C.U.2).

Percebe-se, a partir do supracitado, que o professor reconhece a importância da pesquisa na formação do aluno, mantendo com este um comprometimento por conta da disciplina de TCC. Vale destacar, inclusive, que tem conhecimento dos trâmites e outras formas de pesquisa ligadas ao curso, como os possíveis prêmios e verbas que lhe são direcionados, como menciona: “mérito docente”.

#### ***4.2.7.3 Projeto Pedagógico de Curso e projetos de formação em pesquisa***

Quanto aos projetos de formação em pesquisa, ligados ao PPC e, por conseguinte, aos estágios, a coordenadora menciona algumas iniciativas e liga um possível foco em pesquisa relacionada à disciplina de Metodologia Científica:

A gente tem essa disciplina de pesquisa em Psicologia, de estágio. A gente tem um estágio que chama “projetos sociais”, então, os alunos [...] vão para as comunidades, propõem um projeto e desenvolvem um projeto social. [...] essa disciplina da pesquisa em Psicologia, os alunos [desenvolvem] em grupos, [como] [...] um projeto de pesquisa. A gente tem também uma disciplina de metodologia científica, que [...] ajuda muitos os meninos no entendimento dessas regras da ABNT, das normas, entendem um pouco o que é um fichamento, delimitação de tema e de problema, descrição de justificativa, enfim, tudo que compõem um projeto de pesquisa (COORD. C.U).

Pelas respostas, é possível inferir que, ainda que o curso, na ocasião da entrevista, ainda não tivesse turma formada, já há uma parte destinada à pesquisa no que tange à formação. Num primeiro momento, a coordenadora considera que a pesquisa não tem tanto destaque no curso, mas não é o que se observa pelas respostas, uma vez que há iniciativas e indicação de que o curso tem potencial para aprimorar este quesito da formação.

A coordenadora parece ter inclusive uma visão de como o que é trabalhado nessas disciplinas pode atrelar-se a outros processos da formação:

Essas disciplinas são chaves, mas precisam estar atreladas a um envolvimento dos professores nas outras disciplinas no decorrer do curso. Quando eles fazem um estudo de caso, desenvolvem [...] a partir de algum estágio. Eu entendo que essa formação da pesquisa [...] precisa estar contemplada ao longo do curso, desde trabalhos mais simples até [...] mais complexos. Por exemplo, numa disciplina de grupos, que eu estou agora esse semestre com os alunos, eu discuto com eles inicialmente como delimitar uma demanda do grupo. [Então], tem um caráter investigativo, [...] propõem uma intervenção e depois a gente avalia. Esse caráter investigativo precisa estar atrelado à prática docente (COORD. C.U).

#### ***4.2.7.4 Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia***

Ao ser questionada sobre uma opinião mais geral sobre a formação em pesquisa no curso da IES, ainda que tenha citado a pesquisa como presente em vários projetos do curso, a coordenadora considera não ser este o foco: “é uma formação muito distinta do que a gente acompanha nas instituições públicas. Não é o nosso foco, a gente não pretende formar

pesquisadores, mas está contemplado no nosso [PPC], até porque está nas nossas diretrizes curriculares” (COORD. C.U).

O primeiro professor entrevistado reafirma que, em sua opinião, a instituição em que atua forma profissionais, e não pessoas que pesquisam. Avalia que, quando recebe os alunos no último ano, percebe que as disciplinas que tiveram anteriormente foram ministradas por alguém competente, pois os alunos lembram-se de muitas coisas. Conclui que, de certa maneira, não existe um investimento no aluno pesquisador.

O aluno pode sair com uma boa formação, mas não é no campo da pesquisa, tanto é que o TCC, no final, ele vira talvez o grande contato desse aluno com o mundo da pesquisa. Acabei descobrindo que esse seria o objetivo significativo [...], não investimento em si, no projeto de pesquisa, mas no aprendizado dessa metodologia, porque eu acho que talvez seja um dos poucos contatos que ele tem mais direto com esse universo da pesquisa. É um contato muito pontual, ele não se torna um pesquisador. Acho que a gente [está] [...] muito distante disso. As instituições privadas estão muito distantes desse processo de produzir aluno pesquisador (PROF. C.U.1).

O segundo professor entrevistado faz uma associação bem interessante, que ainda não tinha sido suscitada em entrevistas anteriores, ou seja, nem com os demais professores nem com os alunos dos grupos focais. Ele considera que o Centro Universitário tem um número significativo de alunos que têm perfil para a pesquisa, embora diga que não aprecie muito a palavra “perfil” por trabalhar com processos de subjetivação.

No entanto, ao comparar ambas as IESs em que atua – a privada e a pública –, percebe que os discentes da privada têm uma articulação maior e melhor na sociedade. Parece haver uma correlação entre sua boa condição social e estudar numa instituição paga bem localizada com maior incentivo à pesquisa, quando se tem a oportunidade.

Ele afirma de que muito dos alunos do Centro Universitário participam de grupos de pesquisa na UFMG, que totalizam aproximadamente 10 ou 15, o que é considerável. Lembra que dois desses alunos inclusive passaram no mestrado, nessa mesma IES.

Então a gente recebe muitos alunos com esse perfil e que vão se inserindo nos diversos espaços, não só no espaço do UniBH, que vão fomentando essa formação em pesquisa. Na medida do possível, a instituição tenta ofertar essas possibilidades, mas eu entendo que eles também conseguem encontrar isso em outros espaços. Diferentemente da outra instituição, por exemplo, que tem a questão de diferença de classe muito marcada e oferta de possibilidades também. Lá não tem edital de pesquisa, [...] que é inclusive uma reclamação que os alunos fazem (PROF. C.U.2).

Assim, o professor é questionado se, para ele, o Centro Universitário estaria à frente da outra IES privada, classificada como Faculdade, em termos de pesquisa, ao que ele responde:

Sim, sem dúvida [...]. Lá não é o objetivo, e aqui tem o fato de que [...] se o aluno que é bom [para a] [...] instituição privada, dá visibilidade [...]. Então, se o aluno passa no mestrado na UFMG, ele dá visibilidade para o curso e para a instituição. Então, de algum modo, a gente tem trabalhado nessa perspectiva [...] de fazer com que o aluno se insira não só no mercado de trabalho, mas em todos os espaços. E aí, quando a gente vê que o aluno tem alguma inserção igual essa que [está] [...] no estudo [...] na UFMG, no Núcleo de Pesquisa, a gente vê que ele tem potencial e a gente acaba incentivando, é óbvio, nesse sentido (PROF. C.U.2).

#### 4.2.8 Grupos focais realizados com alunos do último ano

No Quadro 4, as siglas de A1 à A5 representam os 5 alunos que foram entrevistados no grupo focal realizado no Centro Universitário pesquisado. No ano e mês em que se deu a pesquisa de campo, para a qual realizou-se o grupo focal, os alunos se encontravam no nono período escolar, embora no segundo semestre letivo – considerando que seu curso se iniciou na metade do ano.

Quadro 4 – Identificação dos alunos do Centro Universitário pesquisado

Identificação	Período	Ênfase	Turno
Aluno 1	9º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 2	9º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 3	9º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluno 4	9º	Psicologia Clínica	Noturno
Aluna 5	9º	Psicologia Clínica	Noturno

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Tendo como eixo de análise a formação em pesquisa do estudante na graduação em Psicologia, e considerando a observação das respostas que mais surgiam dos entrevistados, foram construídas as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso;

- b) diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa.

#### ***4.2.8.1 Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso***

Tais disciplinas ministradas pela instituição são dadas como estratégias de formação em pesquisa do graduando de Psicologia e, nesse sentido, a impressão obtida diante das respostas para as questões feitas foi de que a forma com que são aplicadas precisam ser revistas. Isso porque é preciso analisar qual o melhor professor habilitado para ministrá-la e sua didática. A experiência obtida como docente de cursos de Psicologia pelo Estado, de mais de dez anos, tornou possível observar muita crítica e insatisfação dos alunos em relação a essas disciplinas.

Os alunos do Centro Universitário, mesmo com pouca experiência de pesquisa durante a graduação, concordam com essa ideia, uma vez que um deles diz: “a gente teve algumas disciplinas dessas [...], sobre pesquisa, produção de texto, como fazer a pesquisa, [...], tornar a pesquisa mais focada, isso tudo inclusive a gente tem até hoje, [...] constantemente [...]” (Aluno A1, C).

#### ***4.2.8.2 Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa***

De acordo com os alunos, as IESs públicas investem mais na pesquisa se em relação às particulares. Isso pode ser corroborado pelo que afirmam Yamamoto, Falcão e Seixas (2011), ao mencionarem que as avaliações recentes conduzidas no Brasil apontam um melhor desempenho dos alunos egressos das IESs públicas e privadas confessionais, bem como no *ranking* das dez IESs mais bem avaliadas. Bastos *et al.* (2011), por sua vez, avaliam que parte dessa diferença de qualidade entre as IESs deve-se à baixa presença de pesquisa nas instituições privadas. A presença maciça da produção de conhecimento nas instituições públicas faz com que se aproxime, nessas experiências formativas, a disseminação com a produção do conhecimento.

Alguns dos relatos obtidos durante a entrevista confirmam essa colocação: “não dá nem para comparar com a UFMG, [pois] [...] ela trabalha com isso [...]. Então, até para ter aprovação e tudo a UFMG está na frente” (Aluna A5, C).

Outro comentário foi o de outra aluna:

Eu acho que sim. O processo de [IC] [...], por exemplo, aqui a gente tem uma baixa oferta [...]. A gente tem poucas pesquisas sendo conduzidas [...]. E eu entendo que na [...] [IC] a gente vai ser inserido numa pesquisa em curso [...]. Não tem uma pesquisa nessa instância sendo desenvolvida aqui, pelo menos na Psicologia não tem (Aluno A4, C).

A formação científica é um discurso utilizado pelas IESs públicas e privadas, o que mostra a força desse discurso no processo formativo. Além da defesa de uma formação em pesquisa, os cursos também defendem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos currículos de Psicologia. O discurso do tripé faz parte da bandeira de luta de diversos segmentos que discutem as políticas de ES, incluindo entidades acadêmicas e profissionais. No entanto, pelo caráter das políticas atuais, a desejada indissociabilidade é compensada pelo investimento das IESs privadas em modelos universitários que privilegiem o ensino, cabendo a produção científica a alguns centros de “excelência” (MELO, 2006; NEVES, 2006).

Diante do que foi pesquisado, no presente estudo, fica evidente que no Centro Universitário há a turma mais recente, dentre as demais instituições, ou seja, relativamente nova e, portanto, ainda inexperiente. Contudo, os alunos mostram-se mais propícios às chances ofertadas pela instituição, como inclusive é possível notar por um dos relatos obtidos: “Eu acredito que as próximas turmas [irão ser melhores] [...], porque a pesquisa é bem apresentada para a gente, na sala. Então, eu acredito que há um interesse do curso” (Aluna A3, C). Outro comentário que foi feito nesse sentido é o que consta a seguir:

Eu tenho muito interesse na área de pesquisa, porque tem vários campos que não são muito explorados pela Psicologia [e] que me interessam. [...] eu acho que o curso em si me forneceu meios para poder desenvolver essas pesquisas, mas [...] a gente não está vendo [...] o que [...] vai fazer, [pois estamos] [...] escolhendo ainda esses campos (Aluno A1, C).

A partir dos relatos, percebe-se que os alunos, professores e coordenadores, dessa instituição, se parecem mais propícios e entusiasmados em realizar pesquisa, embora não tenham dito muito a respeito de divulgações ou trabalho docente para sua incorporação em sala, pelo menos não da forma como foi exaltada na Universidade anterior – a PUC Minas –, na qual se falou muito em falta de incentivo por parte da IE e da própria docência. Pode haver relação com o fato de o curso ser relativamente novo, na instituição, já que é de seu interesse promover melhores meios e atrair mais alunos para o Centro Universitário. Contudo, justamente pela PUC Minas ter mais tempo em sua história, também esta deve se atualizar

para seguir os passos daquelas que mais investem em pesquisa, até mesmo porque está bem-conceituada nos *rankings* e trata-se de uma das mais importantes do Estado de Minas.

Isso porque a pesquisa, em qualquer âmbito universitário, por mais precária que seja sua condição de oferta, precisa ser estimulada entre os alunos, pelo menos em seus trabalhos acadêmicos obrigatórios para avaliação parcial durante o semestre e, principalmente, nos TCCs, pelos quais têm contato direto com a pesquisa. Se por outros meios a pesquisa não se faz presente, o professor precisa se fazer mediador entre a mesma e o aluno, para que este sempre a busque.

#### *4.2.9 Análise da Faculdade pesquisada: Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde da UNIVIÇOSA*

Instalada em ampla área – onde anteriormente funcionava a Indumel, indústria de melação em pó que se mostrou decisiva para o progresso regional –, a UNIVIÇOSA é a mantenedora da FAVIÇOSA, instituição de direito privado com fins lucrativos credenciada em 2004 como a Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (FACISA), por meio da Portaria nº 2.569, de 24 de agosto de 2004, a qual foi publicada no DOU em 26 de agosto daquele ano. A mudança do nome da mantida se deu como consequência natural da ampliação de cursos em outras áreas do conhecimento (UNIVIÇOSA, 2018).

#### *4.2.10 Estrutura de pesquisa na Faculdade pesquisada*

Ao se acessar o *site* da IES, encontra-se disponível uma aba intitulada “pesquisa”, na qual comporta os seguintes subitens: “Anais do Simpósio de Produção Acadêmica” (SIMPAC), “Revista UniScientiae”, “CEUA”, “IC”, “TCC” e “Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos Sylvio Miguel”.

No PPC, há ressonância com o que se encontra nele e no *site*, no que diz respeito à pesquisa. No primeiro item do Projeto, Organização didático-pedagógica, mais precisamente no item 1.1 – no qual constam as políticas institucionais no âmbito do curso –, pode-se observar como funciona o processo seletivo para bolsas de IC, além da descrição do SIMPAC que acontece anualmente, a implantação da revista científica UniScientiae, a criação do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEX), além da verba destinada ao apoio de professores e alunos envolvidos em projetos de pesquisa e eventos científicos. No item de estrutura

curricular, é descrita como acontece a prática da pesquisa científica no curso de Psicologia, a saber:

A estrutura curricular prevê, também, disciplinas com o foco no ensino e prática da pesquisa científica em Psicologia de forma direta ou indireta, citando: Bioestatística (por dotar os alunos de recurso para compreensão dos dados estatísticos disponíveis em artigos científicos e interpretação de dados de suas próprias pesquisas), Ética Profissional (por discutir a ética em pesquisa com seres humanos e animais), Metodologia Científica, Métodos, Análise Experimental do Comportamento que insere o acadêmico nas práticas de pesquisa em laboratório e Técnicas de Pesquisa em Psicologia, [TCC] [...] I e II. Estas disciplinas, além de fornecer formação básica em pesquisa científica, buscam desenvolver o senso crítico dos alunos e a competência para avaliar os novos conhecimentos da área publicados em periódicos e outros meios e com isso se manterem atualizados sobre os avanços teóricos e técnicos da Psicologia de modo crítico (UNIÃO DO ENSINO SUPERIOR DE VIÇOSA, 2018, p. 7).

Na Faculdade pesquisada, no curso de Psicologia, não há um coordenador destinado a coordenar o que envolve pesquisa, sendo essa função presente apenas na Universidade.

#### *4.2.11 Entrevistas com coordenador e professores*

Tendo como eixo de análise a formação em pesquisa do estudante na graduação em Psicologia, e considerando a observação das respostas que mais surgiam dos entrevistados, foram construídas as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso;
- b) diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa;
- c) políticas de qualificação do corpo docente e plano de carreira;
- d) opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia.

Como na Faculdade pesquisada atuo como coordenador – fazendo a função de gestor – do curso de Psicologia, a entrevista se deu com o professor ligado à pesquisa no curso e o que leciona a disciplina de TCC. O primeiro professor será identificado como PROF. F1, enquanto que o segundo será dado como PROF. F2.

#### **4.2.11.1 Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso**

Ao ser questionado sobre a situação que a pesquisa se encontra, o primeiro professor destacou que, apesar de discreta, em comparação com os outros cursos da IES, a Psicologia tem alcançado boa visibilidade:

Encontra um lugar ainda discreto. A pesquisa pode ser vista em ações isoladas do curso, normalmente por ação espontânea dos professores. Apesar da IES oferecer regularmente bolsas de IC e simpósios anuais de produção acadêmica<sup>11</sup>, no curso de Psicologia ela ainda pode ocupar um lugar de maior destaque. Apesar disso, tem sido o segundo Curso com maior produção interna, perdendo apenas para o curso com maior número de alunos e professores (PROF. F1).

Em comum com o PPC da Universidade pesquisada, encontra-se no curso de Psicologia da Faculdade para o ano de 2019, a pesquisa ligada a algumas ações:

O Projeto Pedagógico discrimina alguma das ações envolvendo pesquisa, tais como: disciplinas que abordam metodologia de pesquisa científica, nas quais o aluno deve desenvolver um projeto de pesquisa e executá-lo, além do [TCC]. O PPC prevê atividades de pesquisa como atividades complementares. O ciclo de estágio básico que se inicia no quinto período do curso proporciona ao aluno caso se interesse a desenvolver um relatório final, enquanto um projeto de pesquisa (PROF. F1).

Além das disciplinas ligadas ao aprendizado técnico dos primeiros passos de como se fazer pesquisa, o professor indicou a presença de outras estratégias presentes no curso:

Considero como estratégias voltadas à formação em pesquisa no curso as disciplinas de metodologia científica – no 1º período –, métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia – no 6º período –, e as de [TCC] I e II no último ano de curso do aluno. Além disso, são desenvolvidos projetos com grupos de pesquisa e extensão paralelos, nos quais os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos em sala de aula (PROF. F1).

A segunda entrevista foi mais técnica, pois foi questionado a outro professor sobre os núcleos e como a pesquisa comparece, tanto no curso quanto na IES. O docente entrevistado ministra a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia, e respondeu, à pergunta, dizendo que o NUPEX tem, como finalidade, gerir as atividades de pesquisa e extensão envolvendo professores e alunos da Instituição. Todas as atividades envolvidas – IC, TCC, Projetos de Extensão e SIMPAC – devem ser devidamente registradas e protocoladas

---

<sup>11</sup> O SIMPAC acontece uma vez ao ano, onde os alunos da faculdade ou de outras faculdades submetem artigos para serem avaliados e apresentados. As apresentações podem ser orais ou por meio de pôsteres, de acordo com

no NUPEX. Assim, faz-se um relatório mensal enviado pelo setor a todos os coordenadores e professores com o número preciso de projetos cadastrados no curso.

Vale ressaltar que este professor também orienta TCC, participa ativamente de bancas de defesa e faz parte do Comitê de Ética – representando o curso de Psicologia. Sendo assim, lhe foi questionado sobre como se dá essa relação entre a pesquisa:

A Instituição mantém dois Comitês de Ética: um de pesquisa com animais e outro de pesquisa com seres humanos. O [CEUA] é um órgão independente que tem por finalidade avaliar os aspectos éticos relacionados à utilização de animais para ensino e pesquisa, em conformidade com as determinações da Lei Federal nº 11.794, que regulamenta o uso científico de animais, assim como [a] legislação que lhe complementa. Já o [CEP] constitui-se como um órgão autônomo em decisões de sua alçada e de relevância pública. Está registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), [CNS] e [MS] (PROF. F2).

A Faculdade conta com um programa de IC, do qual se lançam dois editais por ano. Frequentemente, alunos do curso de Psicologia são contemplados com bolsa. O professor tem uma definição de IC e explana sobre como ela acontece na IES:

A [IC] é uma atividade de investigação, realizada por estudantes de graduação, no âmbito de projeto de pesquisa, orientado por pesquisador qualificado, e que visa ao aprendizado de técnicas e métodos científicos, bem como ao desenvolvimento da mentalidade científica e da criatividade, no confronto direto com os problemas oriundos da pesquisa. A partir de 2011, a instituição estabeleceu seu programa de [IC] [...], iniciando com 10 bolsas anuais e contando atualmente com 44 [...], distribuídas a estudantes de todos os cursos, mediante rigorosa seleção por editais, com uma projeção de chegar a 60 bolsas anuais até 2023. Para dar suporte completo às atividades de pesquisa, a instituição conta também com um Comitê de Ética, com subcomissões para pesquisas envolvendo animais e para pesquisas envolvendo pessoas (PROF. F2).

A disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia, que o professor entrevistado leciona há bastante tempo, é considerada como um preparo para o aluno que, no último ano, estará envolvido com o TCC. Este é o trabalho acadêmico, normalmente de pesquisa, desenvolvido pelos alunos ao final do curso como requisito obrigatório à sua conclusão. O TCC envolve pesquisa bibliográfica, experimental e/ou empírica, além da execução de relatório e apresentação dos resultados da pesquisa perante banca examinadora.

#### ***4.2.11.2 Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa***

Quando questionado sobre o incentivo ou apoio financeiro aos professores que querem se titular ou participar de eventos científicos/acadêmicos, o primeiro professor entrevistado explicou sobre uma quantia que o coordenador do curso tem por ano para distribuir/administrar:

Cada gestor tem direito a uma quantia por ano (hum mil e cem reais) para repassar a professores e alunos que participam de congressos externos e confirmam a apresentação de trabalho nos mesmos. A ajuda volta-se para inscrições e até mesmo transporte, que costumam ser caros devido à distância ser um fator constante. Para os projetos contemplados com Bolsas de IC, há custeio de material, xérox, [enquanto] para os demais, não. Alguns professores podem disponibilizar de horas destinadas a trabalhos administrativos para a pesquisa, conforme estabelecido com a Gestão (PROF. F1).

É importante destacar que o professor entrevistado, diferente do coordenador do curso – que tem toda a sua formação e experiência acadêmica em IESs particulares –, formou-se desde a graduação, seguida do mestrado e doutorado, em IES pública. A próxima pergunta voltou-se justamente para a percepção sobre possíveis diferenças entre elas:

Percebo uma diferença muito grande. O foco das públicas é formar pesquisadores, inclusive no curso de Psicologia. As atividades de pesquisa nas IESs públicas costumam ser mais valorizadas, mesmo que ambas dependam de incentivos e órgãos de fomento externos. Se o incentivo é interrompido por algum motivo, muitas vezes deixa comprometido o desenvolvimento das pesquisas iniciadas (PROF. F1).

Nos grupos focais realizados com alunos da Faculdade, o professor em questão foi citado inúmeras vezes, como aquele dentre o corpo docente com mais experiência em pesquisa e também mais procurado pelos alunos que se interessam. Assim, é possível suscitar mais um dado, neste estudo: de que os professores Psicólogos formados em IESs públicas lidam e entendam melhor os trâmites que envolvem a pesquisa, incluindo a determinação recente de projetos incluindo seres humanos terem que ser cadastrados na Plataforma Brasil.

#### ***4.2.11.3 Políticas de qualificação do corpo docente e plano de carreira***

Ao ser questionado sobre as políticas de qualificação do corpo docente e plano de carreira, o segundo professor entrevistado diz:

A IES promove periodicamente eventos de capacitação interna para seus professores, tais como: Congressos, Colóquios, Convenções, Seminários e outras formas de aperfeiçoamento. A Faculdade dispõe de recursos financeiros para auxiliar o [...] professor [...] [ou professora] na participação em eventos científicos, técnicos, artísticos e culturais, além de apoio para viabilizar publicações em revistas científicas. Quanto à disponibilização das bolsas para o curso de mestrado e doutorado, a Instituição estabeleceu um apoio financeiro de 50%, além de flexibilizar a atuação de docentes na Instituição com liberação parcial da jornada de trabalho para que ele [...] [ou ela] possa se dedicar ao aperfeiçoamento acadêmico. Disponibiliza também, bolsas de 50% para pós-graduação *lato sensu* dentro da própria Instituição (PROF. F2).

Como docente, da IES, é possível afirmar que há plano de carreira oferecido pela instituição, o que possibilita que os profissionais que ali atuam cresçam pessoal e profissionalmente, tendo oportunidades de se atualizar e aperfeiçoar seu currículo diante da produção intelectual, bolsas oferecidas e por publicações próprias que incorporam seu conhecimento.

#### ***4.2.11.4 Opinião geral sobre a formação em pesquisa na graduação em Psicologia***

A última pergunta, nesse tópico, voltou-se mais à opinião de uma maneira geral quanto à formação em pesquisa do curso na Faculdade em que o primeiro professor entrevistado trabalha. Este considera as condições até favoráveis para o desenvolvimento de pesquisas, deixando claro a diferença do aluno que busca uma IC e aquele que não.

Considerando que estamos falando de uma IES particular, na qual o incentivo comprovadamente é restrito, com as condições que temos acho até bem razoável. Os alunos de Psicologia frequentemente são escolhidos para bolsas de IC e temos inúmeros trabalhos já premiados nos simpósios de produção acadêmica que acontecem anualmente. A formação é bastante discrepante, para os que se envolvem nas atividades de IC à uma boa formação, para os demais, muitíssimo ruim. Estes últimos aproveitam pouco as atividades obrigatórias, talvez pelo tempo mais reduzido associado ao desinteresse. Há uma dificuldade com elementos indispensáveis, como o método científico e recursos para análise de dados quanti ou qualitativos (PROF. F1).

Embora tenha sido a opinião de apenas um dos professores consultados, vale ressaltar que o mesmo problema vem sendo apresentado também nas demais instituições de ensino pesquisadas anteriormente, ou seja, de que a pesquisa ainda precisa ser impulsionada e ter mais valorização – seja entre os próprios docentes ou entre os alunos. O comentário supracitado apenas reforça comentários anteriores de que é o discente que tem de mostrar mais interesse,

já que a instituição procura, por vezes, efetuar a divulgação e, assim, também o aluno deve buscar pela informação.

Seja pela desmotivação ou falta de tempo, é preciso que invista dedicação e trabalho àquilo que se coloca a fazer, já que o professor, pela própria necessidade advinda da profissão, requer atualização, busca constante por novos aprendizados e especialização, o que acabará conseguindo por meio da pesquisa. Em outras palavras, o professor se vê sempre diante da pesquisa, enquanto o aluno, ao caminhar em sua formação, precisa desempenhar igual interesse para destacar-se no mercado de trabalho. Do contrário, não conseguirá obter conhecimento e habilidades necessárias que lhe deixam apto à pesquisa e resolução de problemas, quando nesse âmbito.

#### 4.2.12 Grupos focais realizados com alunos do último ano

No Quadro 5, as siglas de A1 à A7 representam os 7 alunos que foram entrevistados no grupo focal realizado na Faculdade pesquisada.

Quadro 5 – Identificação dos alunos da Faculdade pesquisada

<b>Identificação</b>	<b>Período</b>	<b>Ênfase</b>	<b>Turno</b>
Aluno 1	10º	Psicologia em Instituições Educacionais e Organizacionais	Matutino
Aluna 2	10º	Psicologia em Instituições Educacionais e Organizacionais	Matutino
Aluna 3	10º	Psicologia da Saúde	Matutino
Aluna 4	10º	Psicologia da Saúde	Noturno
Aluna 5	10º	Psicologia da Saúde	Noturno
Aluna 6	10º	Psicologia da Saúde	Noturno
Aluna 7	10º	Psicologia da Saúde	Noturno

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Tendo como eixo de análise a formação em pesquisa do estudante na graduação em Psicologia, e considerando a observação das respostas que mais surgiam dos entrevistados, foram construídas as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso;
- b) diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa;
- c) oportunidades de projetos ligados à pesquisa durante o curso.

#### ***4.2.12.1 Estratégias de formação em pesquisa oferecidas no curso***

Na Faculdade pesquisada, relatórios e/ou projetos de estágio podem ser tornar pesquisa posteriormente, embora não seja uma regra. O fato das disciplinas estarem alocadas no início do curso, facilita que o aluno as esqueçam rapidamente e se distancie dos conteúdos que deveriam ser absorvidos nesta ocasião, como pode ser observado adiante pelo comentário: “a nossa disciplina de metodologia científica foi totalmente precária, não teve [...] incentivo para a gente fazer [algum] [...] tipo de pesquisa, foi basicamente *slide*, não teve [...] o que de fato é uma pesquisa” (Aluna A2, F). Outro comentário, contudo, foi o que consta abaixo:

[Foram] poucas estratégias, a gente teve apoio de um pesquisador aqui no curso [...], acho que todo mundo concorda [...] que proporcionou [...] alguma experiência maior em pesquisa. Fora ele, a gente teve muito pouco apoio para fazer pesquisa, de outros professores, [...] alguns pediam artigos, mas não explicavam como [...] tinha que fazer (Aluna A7, F).

Há, ainda, a falta de interesse demonstrada por uma aluna da Faculdade, que afirma: “eu nunca tive interesse nessa área, de pesquisa, então eu não sei opinar sinceramente se foi bem divulgado ou não, talvez tenha sido realmente pouco divulgado e talvez esse é um dos motivos também que não me interessou [...]” (Aluna A3, F).

Na Faculdade pesquisada, há concordância quanto ao fato de que o aluno encontra as oportunidades para trabalhar com pesquisa quando ele tem iniciativa, conforme pode-se observar pelo relatado:

Como era do meu interesse, eu corri atrás e tive total apoio, em tudo o que eu fiz, tanto é que fiz duas [ICs] [...], fiz o intercâmbio, tudo em cima da pesquisa, e eu achei que para mim foi válido. Eu participei do máximo que eu pude [...], eu corri atrás [...], vi [...] os editais, [...], mas foi pouco divulgado (Aluno A1, F).

Contando com a experiência de pesquisador, foi possível notar que a relação do professor da instituição privada é mais próxima ao aluno se em comparação ao da IES pública, isso porque, nesta última, o acesso ao docente mostra-se inferior. Nas instituições particulares, a relação entre professor e aluno pode tornar-se tutelar e, numa situação que envolve notas e/ou faltas, fica complexa a resolução de tais problemas. Na Faculdade pesquisada, os estudantes corroboram o supracitado a respeito da proximidade, quando afirma que, de alguma forma, ela facilita seus caminhos e acessos àquilo que seria considerado importante e, neste caso, vinculado à pesquisa – como alguns dos depoimentos revelam:

Eu acho que parte muito da proximidade com os professores. Tanto o N., quanto a L., eu participei do jornal – eu acho que dois anos –, eu só fiquei sabendo do jornal porque eu e a L. [...] tinha uma relação fora da Faculdade, e ela falou ‘T., participa do jornal’ [...] [e] eu falei ‘beleza’. Eu participei [do] projeto de extensão, [...] fiquei sabendo de um durante minha graduação inteira, [...] só que na época não dava para [...] participar, e a parte de pesquisa foi só a matéria que o N. deu mesmo. E aí eu criei gosto, por pesquisa (Aluna A6, F).

Houve pouca divulgação, Mas como eu já tinha interesse de trabalhar com N., com pesquisa, então eu procurei quem era da área de esporte. Na época, era o N., e ele foi me mostrando os caminhos que eu tinha que fazer para chegar nos pormenores [...], então a ajuda dele foi direcionada. Mas não foi para a sala toda, foi para quem tinha interesse [...] (Aluno A1, F).

Um dos alunos entrevistados acabou por desabafar enquanto respondia à questão, ao comentar sobre possíveis acertos para um aluno conseguir, por exemplo, uma bolsa de IC:

A [IC] [...] é muito pouco investida, [o professor] S. mesmo falava que era cabeça contada: ‘se você quiser que eu te oriento, você vai conseguir uma bolsa’. [Assim, entendi que se fosse] [...] pedir para um professor, alguém que não [...] relacionado ao comitê, talvez fosse muito difícil de eu conseguir. Eu acho que é muito limitado, igual [a aluna] G. falou: têm as pessoas que os professores conhecem [e assim conseguem] [...] e têm [...] outras que ficam tentando e não conseguem. É muito complicado isso (Aluna A6, F).

Nesse sentido, de acordo com Beato e Ferreira Neto (2016), cabe indagar sobre o que os atores da formação estão refletindo e como é a interação com o campo. A pesquisa colaborativa e autorreflexiva, além do aprofundamento da concepção de justiça social, são questões-chave. Na cultura universitária, docentes e estudantes são pouco recompensados por se engajarem a fundo em projetos de extensão. O resultado disso é que se investe pouco nas

comunidades locais como campos, para que se possa superar a forte divisão entre pesquisador acadêmico e profissional-pesquisador.

#### **4.2.12.2 Diferenças/investimentos entre IESs privadas e públicas em relação à formação em pesquisa**

Na Faculdade pesquisada, os alunos – mesmo dizendo que ouviram falar – apontam uma opinião sobre tal tema, no que diz respeito às diferenças de investimento entre IESs públicas e privadas:

Então, eu vou falar pelo que eu escuto [...]. Algumas pessoas que eu conheço, que estudam na federal, [...] são muito focadas para a área de pesquisa, [...] até demais, [...] coisas que eu não escuto aqui. [...] eu já vim de uma outra graduação – sou formada em Administração – e eu não escutava sobre isso também. Foi numa faculdade particular [...], não tinha [...] esse tipo de incentivo, então não é um problema só daqui, acredito que é um problema das particulares, pelo menos dessa região [...]. Conheço pessoas que são totalmente focadas para a área de pesquisa na Universidade Federal de Viçosa (UFV) (Aluna A3, F).

Bom, do meu grupo de amigas, eu sou a segunda que somente faz particular, todo mundo faz federal, todas têm bolsa de [IC] [...] em laboratório, em estágio, são muitas bolsas que saem, de ter prova, [...] parar para estudar, para participar, para [...] fazer pesquisa, para entrar em campo. Tem gente que já sai com emprego – dependendo da pesquisa que está fazendo –, da área que está trabalhando, isso tudo num mundo da federal. Da particular, a gente fica sabendo muito pouco disso [...] (Aluna A6, F).

E uma outra coisa também, que eu não sei se pode ter alguma coisa a ver, [...] [mas] a instituição particular [...] – [nas duas em que] [...] já passei – [...] envolve custos. Então, eu não sei até que ponto isso também não é muito divulgado, [...] [se as] [...] bolsas lançadas [...] [dependem] de um investimento e até que ponto essa empresa está disposta a investir nos alunos [...] (Aluna A5, F).

O que eu escuto é que as faculdades – pelo menos as federais –, [...] são muito mais preparadas para isso, não sei se é verdade [...], mas não posso opinar [...] porque não foi um interesse que partiu de mim (Aluna A3, F).

Diante do supracitado, percebe-se como a opinião geral é de que as instituições federais têm mais a oferecer, quanto à pesquisa, enquanto as privadas ficam sujeitas, pelo menos na visão dos alunos, ao investimento que elas dispõem, aos alunos, ou seja, trata-se de um foco e verba diferente, em ambas. Além disso, pelo fato de possuírem colegas e terem conhecido alguém, nas IESs públicas, opinam parcialmente quanto ao assunto, por não saberem com exatidão, apenas têm conhecimento de que o foco é diferente e não percebem o mesmo estímulo, se nas privadas.

Contudo, ressalta-se que o fator interesse advindo do aluno sempre volta aos questionamentos, portanto, são diversas as variáveis que determinam a pesquisa em formação, numa IES.

#### **4.2.12.3 Oportunidades de projetos ligados à pesquisa durante o curso**

Ao serem questionados sobre as oportunidades e incentivo à pesquisa, os alunos mostram descontentamento com a forma com a qual ela acontece, como pode-se observar pelos seus comentários:

A [IC] [...] tem que escrever um projeto, submeter [...] [e], se for aprovado, [...] tem uma bolsa, [que] se não me engano é de [cerca de] R\$ 300 [...] durante oito meses. A gente tinha que fazer um cronograma e entregar no final desse trabalho [...] [em] formato de artigo, para deixar salvo na UNIVIÇOSA. Participei dois anos seguidos (Aluno A1, F).

É, a gente tinha pouco incentivo para pesquisa, [...]. Quando tem interesse [...] vai atrás, [...] mas não tem o incentivo. Não tem [...] [quem chegue] na sala e fala: 'gente, tem [IC] [...] aberta, vamos escrever projeto', [...] [como ocorre] na UFV [...]. Eu sei que têm bolsas que são [...] cobiçadas [...], [mas] se [...] correr atrás [...] encontra, se [...] não, [...] nem fica sabendo (Aluna A7, F).

Esse cenário é o revelado por outros estudos voltados à formação em Psicologia apontam que, como o egresso é principalmente formado por instituições privadas, o impacto acontece de um modo mais característico na definição de seu perfil. Isto acontece porque IESs privadas têm restrições ao oferecimento de uma estrutura curricular diversificada e à oferta de um conjunto de disciplinas, estágios e oportunidades de aprofundamento em distintas ênfases. Entre estas oportunidades, estão as atividades de pesquisa. Sua restrição pode explicar a pouca competência em investigação científica (YAMAMOTO; OLIVEIRA; CAMPOS, 2002; YAMAMOTO *et al.*, 2010; YAMAMOTO *et al.*, 2013; YAMAMOTO; FALCÃO; SEIXAS, 2011; LISBOA; BARBOSA, 2009; SEIXAS, 2014; BAIMA *et al.*, 2014; TIZZEI, 2014), citada pelos participantes do estudo anteriormente sintetizado, em sua autoavaliação.

Na Faculdade pesquisada, os seguintes depoimentos corroboram o supracitado:

Eu acho falha essa parte de incentivar a gente [...]. Eu acho que essa postura [...] tem que mudar, não é o aluno que tem que correr atrás, dentro de sala. A gente não tem que fazer prova? A gente não tem que apresentar trabalho? Então, [...] deveria ter [...] algum evento [...] a cada semestre [e] alguma divulgação [em] [...] sala [...] [de] sala. Eu acho que independente da vontade do aluno [...], tem que ser divulgado [...] de forma próxima. Eu acho que [...] edital colado na parede deve ser uma coisa formal, [...] mas têm outros meios que atingem mais rápido [...] (Aluna A2, F).

Eu acho que falta dos professores e do corpo da Faculdade pensar na gente como [...] futuros profissionais [de Psicologia], [no intuito de nos] [...] incentivar [...] e fazer com que a gente vá além. Se eu gosto daquilo ali ou não, [...] é uma escolha minha, mas [...] acho que faltou (Aluna A4, F).

O funcionamento de disciplinas nessas IESs, de um modo geral, está condicionado ao número de estudantes matriculados. Dessa forma, os programas são limitados e voltados ao perfil profissional com maior capacidade de absorção pelo mercado de trabalho. Isto obriga a que estudantes não possam, de fato, aprofundar sua formação em áreas ou abordagens de interesse individual. Essa limitação ainda afeta mais fortemente a efetiva realização de atividades de pesquisa, pois elas são custosas. É um círculo que não se rompe e que reproduz as características profissionais mais conservadoras, apesar do avanço das DCNs em relação ao Currículo Mínimo fixado em 1963 (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2015).

#### **4.3 Análise comparativa entre as três instituições pesquisadas**

Assim, fazendo uma comparação entre as três instituições pesquisadas, inclusive diante da colocação por parte dos professores, coordenadores e alunos, pode-se fazer as seguintes inferências:

- a) Na PUC Minas há um consenso, entre docentes, que o estágio faz com que o aluno inicie algo quanto à investigação científica, mas nada muito profundo, já que é no TCC que vai desenvolver algo mais semelhante. Contudo, fala-se muito na questão da pesquisa na pós-graduação, se em comparação à graduação;
- b) No que diz respeito aos alunos, da mesma instituição, eles concordam que, de fato, não há divulgação sobre pesquisa e de que ela se dá de maneira isolada e distante de sua prática e cotidiano escolar, não havendo inclusive muitas lembranças sobre a parte metodológica ensinada já em seus primeiros anos de curso. Somado a isso, nota-se um elevado desinteresse e desinformação por parte dos discentes para se inteirarem sobre as atividades realizadas pela instituição em que estudam. Destaca-se, entretanto, alguns casos satisfatórios que participaram de algumas experiências de contato com a pesquisa;
- c) Contudo, ressalta-se que a Universidade vem buscando, entre seus docentes, o incentivo direcionado aos alunos para que esses pratiquem a pesquisa, embora seja de

conhecimento que a rotina que geralmente apresentam os impossibilitam a aprofundar, de maneira satisfatória, os conteúdos acadêmicos;

- d) No que se refere à UniBH, em especial quanto às falas dos professores e coordenadores, a investigação está presente nas atividades que os estudantes têm, no curso, seja pelo estágio ou TCC;
- e) Os alunos, por sua vez, não confirmam esse contato com a pesquisa, mas essa falta de percepção de sua presença pode ocorrer porque a mesma ocorre de forma velada, isto é, está de certa forma atrelada aos seus trabalhos acadêmicos. Contudo, a pesquisa também pode estar ocorrendo de uma maneira ineficiente ou descumprindo com seu papel, já que os estudantes não a estão notando em seu cotidiano escolar;
- f) A instituição, assim como a PUC Minas, vem procurando por atrelar mais suas atividades à pesquisa, já que os trabalhos acadêmicos devem ser desenvolvidos com base em uma investigação científica;
- g) Quanto à terceira e última instituição pesquisa, a UNIVIÇOSA, professores e alunos concordam que a pesquisa se dá de forma isolada e, por vezes, falta divulgação.

Por fim, pode-se notar que o comentário geral – entre as três instituições – é de parcial desinformação e baixo interesse pelos estudantes, falta de divulgação por parte da instituição e ausência de orientação por parte do docente. Sabe-se, contudo, inclusive por meio dos comentários, que os projetos de pesquisa, trabalhos voltados à pesquisa e TCCs com cunho científico são ao menos estimulados, quando ocorrem, devido ao caráter exploratório que apresentam. As instituições todas, em diferentes graus, contam com apoio e investimento, embora os alunos de ambas – públicas e privadas – tenham foco diferente, como por exemplo, os que se voltam quase que exclusivamente à pesquisa, como no caso das públicas – como foi de consenso entre todos os consultados.

Assim, fica evidente que a pesquisa é de fato forte nas instituições públicas, embora as privadas contem com programas que permitem, aos seus alunos, adentrar à investigação científica: basta a procura pelo apoio e direcionamento correto para que a consigam. Isso pode ser corroborado pelo que expõe o próximo tópico, no intuito de finalizar o estudo.

#### **4.4 Observações dos grupos focais**

Dentre os alunos de todas as três instituições pesquisadas, mesmo que tenham sido convidados aleatoriamente, vários participaram de projetos e estágios voltados para a

formação em pesquisa durante o curso. Esse dado é contraditório com o que se apresenta nas demais respostas, das outras categorias elaboradas, uma vez que nessas é frequente a reclamação e insatisfação com a formação em geral, inclusive no que diz respeito à pesquisa.

Nas três IESs pesquisadas, foi unânime a concordância entre os alunos de que a divulgação sobre projetos que envolvem pesquisa é precária. No entanto, isso indica, como pode-se perceber pelos depoimentos, falta de interesse no tema por parte dos estudantes, pois aqueles que se interessam acabam procurando e encontrando oportunidade para trabalharem com pesquisa, tanto em projetos de extensão, monitorias de estágio ou por meio dos editais de bolsa de IC.

O curso do Centro Universitário pesquisado é o mais recente, sendo que a primeira turma – justamente a que foi entrevistada – ainda não se formou. A previsão, quando das entrevistas, era de que se graduassem em julho de 2018. A Universidade tem um curso de tradição no Estado e no país – completados 60 anos em 2019 –, ao passo que a Faculdade iniciou a primeira turma em 2007, tendo no momento da entrevista já sete turmas formadas e com diversos profissionais atuando no mercado de trabalho.

Para os casos de entrevista que se deram na Universidade e na Faculdade, alguns alunos mostraram-se muito insatisfeitos – não só com a formação em pesquisa como também com o curso em geral. Prova disso é que, quando questionados a respeito, responderam com sentimentos expressos parecidos à impaciência e irritação:

Na verdade, eu acho que talvez seja por uma falta de interesse [...] por causa da disciplina ser muito mal aplicada, professores não tão bons [...], [que] [...] não [incentivam] [...] o aluno [...] a ir para essa área. [...] eu acho que é isso, [...] minha formação para pesquisa na PUC eu considero fraca (Aluna A3, U).

Alguns alunos, mesmo que as perguntas estivessem diretamente relacionadas à formação em pesquisa dentro da graduação em Psicologia, muitas vezes não conseguiam fornecer respostas diretas e concernentes à questão, levantando outras insatisfações, relacionadas, por sua vez, aos problemas no Comitê de Ética, estágios e ao foco na teoria psicanalítica, sendo que alguns depoimentos confirmam o supracitado: “a gente faz artigo científico e entrega para o professor, às vezes, [...] não tem retorno desses artigos. Teve um artigo que eu passei para a professora, porque ela falou que ia dar retorno [...], que [...] poderia publicar...” (Aluna A9, U).

Outros comentários foram:

Na verdade, aqui têm os dois primeiros estágios curriculares [...] em pesquisa, que [acaba por incentivar o] [...] aluno, mas os orientadores não costumam ser bons, [o] que acaba desanimando [...]. Fora esse estágio, eu acho que tem a coordenação de pesquisa, que agora está se fazendo mais presente, [...] [mas] o aluno [tem que] correr atrás [...] (Aluna A3, U).

Os nossos estágios são [...] mais de atendimento clínico [...] ou na Psicologia Organizacional ou Social, [...] mas eu não vejo [...] [algo] que nos instigue a pesquisar, apesar de ter alguns trabalhos durante as aulas [...] que sejam de [...] pesquisa. [Contudo], [...] são sempre temas muito [...] [abordados], [então] não [nos] convida muito [...] a pensar [em] [...] algo além [...]. Acho que falta muito, nesse sentido. A gente não tem um laboratório de pesquisa, a gente não teria um espaço específico para poder estar desenvolvendo isso [...] (Aluna A7, U).

Atendimento clínico é muito voltado para [a] clínica psicanalítica, mas isso é uma coisa boa que eu vejo na PUC, ‘entre aspas’, porque, querendo ou não, a gente tem muito estágio obrigatório, e isso faz a gente ter experiência durante o curso. Claro que a pesquisa fica um pouco defasada, por causa disso (Aluno A13, U).

De acordo com Beato e Ferreira Neto (2016), é possível afirmar que a clínica continua sendo o principal elemento que dá identidade ao psicólogo generalista, não apenas aos olhos da sociedade, mas para os próprios profissionais, como observa-se pelo depoimento da aluna da Faculdade pesquisada:

Você perguntou também se o estágio dava essa oportunidade para a área de pesquisa, [então], eu fiz vários estágios e todos eles foram muito voltados para a clínica. Apesar de você chega no local com uma outra proposta, sempre vinham e transformavam em clínica. Então, não é só daqui para o local de estágio, mas também é o local de estágio não enxergar a Psicologia como uma possível área de pesquisa, de transformação, só área clínica, de atendimento individual (Aluna A2, F).

Em outras palavras, o que a aluna pretendeu dizer, em especial quanto aos locais de estágio, é de que as pessoas que ali atuam costumam associar a Psicologia em si como um curso relacionado à pesquisa. Portanto, há uma desinformação ou desconhecimento quanto a isso.

Há, ainda, um dado pouco explorado, mas que se tornou importante mencionar, que se trata das diferenças de oportunidade quanto aos turnos em que o aluno estuda. Oferecido no país em diversas IESs em dois turnos – noturno e diurno –, polêmicas e discussões envolvem se o curso noturno conseguiria oferecer a mesma qualidade que um diurno, uma vez que, pela manhã, tem-se um período útil maior se em comparação à noite e, considerando os que não trabalham enquanto são estudantes, a oportunidade de realizarem estágio ou trabalho no período vespertino é maior. Pode-se observar tais conclusões conforme os próprios entrevistados revelam:

[...] eu vejo que [...] as divulgações são mais para o turno da manhã, com projetos de pesquisa realizados no turno da manhã, com professores que eram [...] [do período]. [...] o horário acaba ficando um pouco inviável, mas eu também acho que não [há] [...] vontade (Aluna A7, U).

Eu levantei [...] essa questão na supervisão de um professor, [...] [sobre as] diferenças de metodologia. Tem uma matéria que fala sobre os testes psicológicos: o que o turno da noite aprende não são os testes usuais, por exemplo, quem estuda de manhã está [...] aprendendo [...] [testes] que são mais usuais, [...] mais comuns, [que] seriam aplicados nos setores de [RH] [...] de uma empresa, por exemplo. [...] Os professores da noite falam que não existe isso, [que] o pessoal da manhã trabalha também, mas nós vemos algumas diferenças (Aluna A5, U).

O que eu percebo, em relação à diferença de turno, não tem muito a ver com pesquisa, tem a ver com estágio. Nós que estudamos de manhã [...] [temos] mais dificuldade de encontrar estágio, [...] e talvez por isso a gente procure [...] alternativas, como uma extensão, alguma coisa dentro da PUC. Quem é da noite talvez não faça tanta pesquisa por isso, mas isso [...] é [uma] percepção minha, eu não faço ideia se as pessoas fazem ou não pesquisa à noite. [...] O pessoal da noite precisa trabalhar, no geral, [...] o pessoal da manhã não necessariamente, [...] poucos têm essa necessidade [...] (Aluno A13, U).

Oliveira, Bittar e Lemos (2010) ressaltam, no entanto, que a associação com a baixa qualidade se deve ao fato de que os cursos noturnos são ofertados pelas IESs privadas, uma vez que 62% das vagas das instituições públicas concentram-se no turno diurno.



## 5 CONCLUSÃO

Dentre os objetivos propostos, percebe-se que foi possível alcançar e obter as respostas desejadas para o trabalho. Isso porque ficou evidente que a pesquisa, de maneira geral, encontra-se ainda num lugar tímido e discreto em todas as IESs pesquisadas. É consenso entre os pesquisados, seja os coordenadores de curso, professores ligados à pesquisa e alunos, que há ainda muito que melhorar no sentido de incentivo financeiro e maior divulgação quando existem projetos de iniciação científica, por exemplo. Foi possível notar que nem mesmo os professores com um tempo considerável de trabalho na instituição sabem muito a respeito, tampouco não mostram muito interesse em saber. Para isso, fica a questão: “o fato de serem professores horistas pode contribuir para isso?”.

Em todas as três IESs consideradas no estudo, os cursos de graduação em Psicologia apresentaram estratégias para a formação em pesquisa, mas, de maneira geral, os alunos consideram-nas restritas e limitadas, enfatizando apenas as disciplinas de Metodologia Científica e Métodos e de Técnicas de Pesquisa em Psicologia –, esta última oferecida por duas das IESs pesquisadas apenas.

Pode-se citar que há estratégias, como por exemplo, de bolsas de IC – ainda que restritas -, simpósios e eventos que envolvem pesquisa, além de em todas as IESs pesquisadas terem, em seus currículos, os TCCs. Esta é a estratégia mais valorizada pelos estudantes das IESs, talvez por ser obrigatória e fazer parte de todos os currículos. Ficou evidente a importância da pós-graduação, principalmente na Universidade pesquisada, já que houve comentário a respeito por praticamente todos os professores entrevistados de que esta precisa estar mais próxima da graduação para, assim, contribuir diretamente com o fortalecimento da pesquisa junto aos estudantes.

Contudo, quanto a estes últimos, ressalta-se que vários deles não se recordam com exatidão das disciplinas mencionadas, e se queixam da precocidade com que são oferecidas no curso, uma vez que a pesquisa ainda é uma realidade distante da experiência estudantil até então adquirida, quando no início da graduação em andamento.

Os caminhos percorridos durante o desenvolvimento deste estudo tornaram possível evidenciar que algumas IESs privadas têm potencial para desenvolverem mais e melhor a pesquisa nos cursos de Psicologia, embora, talvez por uma falta de foco, isso não acontece. Os dados obtidos durante a pesquisa ainda permitiram chegar à conclusão de que novas investigações devem ser feitas em outras IESs privadas, talvez até nas mesmas analisadas, para se fazer um estudo comparativo a partir do tempo, por exemplo. Isso poderia ocorrer com

as possíveis novas mudanças nas diretrizes curriculares, fazendo novos questionamentos para norteá-las, como por exemplo, de como essas IESs se preparariam, e se haveria alguma mudança na forma de se conceber a pesquisa no curso.

No que diz respeito aos impasses encontrados no percurso da pesquisa, destaca-se a enorme dificuldade em marcar a entrevista com os coordenadores de curso e professores. Mesmo cientes de que o entrevistador se trata de um coordenador de um curso de Psicologia no Estado e de que leciona há mais de dez anos, não houve espaço para troca de ideias, tampouco para diálogo. As entrevistas só aconteceram com muita insistência para a realização do estudo, e depois de enfatizar, veementemente, de que poderia ser no horário e local em que o entrevistado julgasse melhor. Além disso, lhes foi destacado sempre que a entrevista não duraria um tempo superior a quinze minutos.

Somado a isso, não foi possível ter acesso ao PPC do Centro Universitário pesquisado. O motivo para o não fornecimento do material é de que estaria sendo revisado, mas isso remete a um antigo problema: a falta de divulgação pública do PPC, seja qual for a graduação. Portanto, pode-se questionar o porquê do receio de fazer tal divulgação, já que se trata de algo que deveria ser público. Nas demais instituições pesquisadas – a Universidade e a Faculdade –, o acesso foi facilitado. No primeiro caso, isso se deu devido ao contato mantido entre o pesquisador e professores da graduação e da pós-graduação, enquanto na Faculdade, o acesso ocorreu por conta de o entrevistador compor o quadro de funcionário da instituição, e por ter sido um dos responsáveis pela elaboração do Projeto.

Com isso, entende-se que, numa sociedade carente de conhecimento e com urgência de avançar e melhorar em muitos de seus aspectos, a pesquisa e a pós-graduação têm muito a contribuir. Na lógica contemporânea de um tempo cada vez mais fugidio, cabe à pesquisa científica mais do que experimentar e inovar, ou seja, ser mais do que ser pioneira e propositiva. Globalizado e enfrentando riscos de esgotamento de seus recursos naturais, o mundo espera da ciência efetivas soluções, a exemplo de avançados e eficientes geradores de energia limpa, do super-processador informático, do sofisticado simulador automobilístico, de materiais mais duradouros e menos poluentes e, ainda, às demandas de problemas históricos, como a mobilidade do deficiente e a vacina contra as doenças que ameaçam o homem há séculos, ou seja, resposta a elementares problemas sanitários (HANRIOT, 2017).

As divergências são enormes, pois são poucas as universidades com financiamento e espaços para a pesquisa e desenvolvimento tecnológico ou, quando se analisa as faculdades de maneira isolada, não se percebe recursos humanos e financeiros para realizá-los. Nesse cenário, o que se visualiza é uma grande separação entre o ensino e a pesquisa, que, além de

ser resultado da forma como as universidades foram implantadas, é também parte das consequências da massificação do ES, do progresso tecnológico e da dificuldade da pesquisa integrar-se ao sistema educacional. Porém, sente-se a necessidade de um debate consistente sobre as finalidades da graduação, a fim de que ele assuma seu lugar de reflexão e de síntese criativa entre formação, pesquisa e inovação na sociedade (MASSI; QUEIROZ, 2015).

A expectativa é de que, em breve, haja inclusive uma melhora na forma com que se dará a organização pelas IESs, já que, atualmente, os resultados que vem apresentando não se mostram satisfatórios, principalmente quanto à elevada inadimplência dos alunos inscritos em programas de financiamento, baixo impacto científico pelas publicações acadêmicas e reduzido desempenho e eficiência, já que o elevado investimento em um estudante universitário não é devidamente correspondido.

Portanto, o presente estudo apresentou a constituição do ES e da pesquisa científica no Brasil, evidenciando um processo histórico repleto de rupturas e continuidades que contribui, de maneira geral, para o estabelecimento da graduação voltada basicamente à formação técnica e profissional do graduando, que negligencia a face humanística e científica.



## REFERÊNCIAS

AS DIFERENÇAS entre universidades do Brasil, Estados Unidos e Canadá. Daqui para fora, São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://daquiprafora.com.br/blog/as-diferencas-entre-as-universidades-do-brasil-estados-unidos-e-canada>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ACCORSI, M. P. **Atenção Psicossocial no ambiente universitário**: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158800/336948.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11155/8067>. Acesso em: 18 jul. 2018.

AMORIM, A. Atual situação econômica do Brasil – Carta do Gestor. **Par Mais**, Investimentos, [S.l.], 3 ago. 2018. Disponível em: <https://www.parmais.com.br/blog/atual-situacao-economica-do-brasil/>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BAIMA, L. S. *et al.* **Limites e possibilidades na contribuição para a mudança social**: uma avaliação da formação em Psicologia Social Comunitária no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2014. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/337/1/Larissa%20Soares%20Baima.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BARBON, J. Universidades particulares chegam ao topo em Psicologia, Administração e Direito no RUF. **Folha de São Paulo**, RUF, [São Paulo], 1 out. 2018. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/noticias/2018/10/1982679-universidades-particulares-chegam-ao-topo-em-psicologia-administracao-e-direito-no-ruf.shtml>. Acesso em: 3 fev. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011. v. 70.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, [São Paulo], v. 30, n. 7, p. 1.780-1.790, 2007. Disponível em: [http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol30No7\\_1780\\_49-AG07011.pdf](http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol30No7_1780_49-AG07011.pdf). Acesso em: 18 jul. 2018.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BASTOS, A. V. B. *et al.* Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, [Itatiba], v. 10, n. 3, p. 313-347, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BASTOS, A. V.; GONDIM, S. M. G.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. *In*: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 9, p. 174-199.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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. 516-536, ago. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n2/v22n2a16.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BECKER, H. Observação social e estudos de caso sociais. *In*: BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 117-133.

BENOIT, G. **Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1990. 535 p.

BERMÚDEZ, A. C. Chile desbanca USP e Unicamp e lidera *ranking* com 150 universidades. **Folha de São Paulo**, Educação, [São Paulo], 19 jun. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/chile-desbanca-usp-e-unicamp-e-lidera-ranking-com-150-universidades.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BERNARDES, J. S. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Brasília], v. 32, n. (esp.), p. 216-231, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca16.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. Entrevistas com profissionais como atividade de ensino-aprendizagem desejável na formação do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [Porto Alegre], v. 15, n. 3, p. 613-624, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a15v15n3.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BORGES-ANDRADE, J. E. *et al.* Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 14, n. 3, p. 865-880, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta para o Sistema federal de Ensino disposições contidas na Lei n. 9.394 de 20/12/1996 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm). Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8754.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8754.htm). Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 1ª versão.** [S.l.: s.n.], 1999a. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia – 2ª versão.** [S.l.: s.n.], 1999b. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área – Área 37: Psicologia.** Brasília: CAPES, 2019a. 28 p. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/Documento\\_de\\_%C3%A1rea\\_2019/PSICOLOGIA.pdf](https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/PSICOLOGIA.pdf). Acesso em: 3 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Brasília, 2016b. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa:** presencial e à distância – credenciamento. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Detalhes da IES.** [Brasília, 201-a]. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies-endereco/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzM4>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Detalhes da IES**. [Brasília, 201-b]. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzIwNQ==/c1b85ea4d704f246bced664fdaeddb6/UFNJQ09MT0dJQQ==>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Detalhes da IES**. [Brasília, 201-c]. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzQ5/c1b85ea4d704f246bced664fdaeddb6/UFNJQ09MT0dJQQ==>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC elevou em até 300% capacidade de investimento de universidades**. Brasília, 6 dez. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/83361-mec-elevou-em-ate-300-capacidade-de-investimento-de-universidades>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo FIES**. Brasília, [201-d]. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Programa**. Brasília, [201-e]. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Quadros informativos**. [Brasília, 201-f]. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRIDI, J. C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. *In*: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (org.) **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: UNESP, 2015. cap. 1, p. 13-35.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, [São Paulo], v. 14, n. 1, p. 61-72, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9802.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CALEFFI, P.; MATHIAS, J. L. **As companhias de capital aberto da educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. 100 p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1997. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2207-15-abril-1997-445065-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 7200/06**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 2º de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>. Acesso em: 16 out. 2016.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, [São Paulo], v. 30, n. 3, p. 285-293, jun. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, [Campinas,] v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

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

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE. **Home**. [S.l., 201-]. Disponível em: <https://www.unibh.br/o-unibh/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CHAUÍ, M. A Universidade operacional. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, 9 maio 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COM crise, cai número de alunos na rede particular de ensino superior no país. **Época**, Negócios, [São Paulo], 31 ago. 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/08/com-crise-cai-numero-de-alunos-na-rede-particular-de-ensino-superior-no-pais.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da Formação em Psicologia – 2018**. [S.l.: s.n.], 2018. 82 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **CNE discute Diretrizes Curriculares da Psicologia**. Brasília, 8 abr. 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/cne-discute-diretrizes-curriculares-da-psicologia/>. Acesso em: 10 maio 2019.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – Manual do Usuário**. Brasília: CNPq, 1996.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Bolsista do Proeb conquista prêmio de educação científica**. Brasília, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9240-bolsista-do-proeb-conquista-premio-de-educacao-cientifica>. Acesso em: 8 dez. 2019.

COSTA, J. *et al.* A Produção Científica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. **Psicologia e Pesquisa**, [Juiz de Fora], v. 6, n. 2, p. 130-138, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

COSTA, J.; YAMAMOTO, O. H. Produção científica em Psicologia nos cursos de graduação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 1, p. 20-36, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672015000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000100003). Acesso em: 3 dez. 2019.

CRIAÇÃO da Pontifícia Universidade Católica. [S.l., 201-]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/PUC>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CRUCES, A. V. V. A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, [São Paulo], v. 28, n. 2, p. 240-255, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a12.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CURY, B. M.; FERREIRA NETO, J. L. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n3/v20n3a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CURY, B. M.; FERREIRA NETO, J. L. Formação do psicólogo e estágios curriculares na graduação: um estudo de caso realizado na PUC Minas. **Laplage em Revista**, v. 5, n. 1, p. 30-43, jan.-abr.2019. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/610/859>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, Especial, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a07v2588.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DUARTE, Y. M. (coord.). Novas Diretrizes Curriculares para a Psicologia. **Jornal do Federal**, [Brasília], v. 22, n. 100, p. 12, abr. 2011. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Edixao100FINAL.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das concepções as possibilidades de aplicação. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

EZENWABASILI, M. Por que incentivar os alunos a fazer Iniciação Científica? **Revista Ensino Superior**, [São Paulo], n. 224, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/iniciacao-cientifica/>. Acesso em: 3 dez. 2019.

FAGUNDES, G. Educação Superior Comentada: políticas, diretrizes, legislação e normas no Ensino Superior. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 1, n. 9, abr./maio 2013. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/797/educacao-superior-comentada-%E2%80%93-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FÉRES-CARNEIRO, T.; LO BIANCO, A. C. Psicologia clínica: Uma identidade em permanente construção. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. V. (ed.). **Construindo a Psicologia brasileira: Desafios da Ciência e da prática psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 99-119.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA NETO, J. L. **Psicologia, políticas públicas e o SUS**. São Paulo: Escuta, 2011.

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. **Memorandum**, [Belo Horizonte], v. 18, p. 130-142, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6645/4219>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCISCO, A. L.; BASTOS, A. V. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 71-88.

FRANCO, M. L. P. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Verbete: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro, [20--]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 9 dez. 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. **O que é IES e como saber se um curso é reconhecido?** [São Paulo], 1 nov. 2019. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/o-que-e-ies/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

GARGARY, A. **Relações de trabalho no ensino superior privado brasileiro: estudo sobre a percepção dos coordenadores-docentes em uma instituição privada de ensino superior de Belo Horizonte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/mestrado2/wp-content/uploads/2016/11/ADEMIR-GARGARY.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

GOMES, M. A. J.; GONÇALVES, M. F. J.; MENIN, P. A. H. A necessidade da Iniciação Científica para alunos de Instituições de Ensino Superior Particulares: a possibilidade de acesso crítico ao conhecimento como pretensão à excelência. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27., [21-24 nov. 2004, Caxambu]. **Anais...** [Caxambu: s.n., 2004]. p. 1-15. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1116.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2019.

GOMIDE, P. I. C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. *In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA* (org.). **“Quem é o Psicólogo Brasileiro?”**. São Paulo: Edicon/Educ, 1988. p. 69-85.

HANRIOT, S. M. A Pesquisa e a Pós-graduação na PUC Minas. **Revista PUC Minas**, Belo Horizonte, n. 16, p. 39-46, 2017.

HERMES-LIMA, M. Brasil produz e investe em muitas pesquisas científicas. Resultado: baixo impacto mundial. **Gazeta do Povo**, Educação, [Curitiba], 11 fev. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/brasil-produz-e-investe-em-muitas-pesquisas-cientificas-resultado-baixo-impacto-mundial-2d80nu5riefr6q40gzdtc85lr/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

HISTÓRICO e perfil corporativo. *Anima*, [S.l.], 8 fev. 2018. Disponível em: [http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&tipo=49054&conta=28](http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&tipo=49054&conta=28). Acesso em: 2 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/legislacao\\_normas/2017/nota\\_tecnica\\_sei\\_inep\\_0126132.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf). Acesso em: 23 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 22 fev. 2019.

KIND, L. Elementos para a análise temática em pesquisa qualitativa. *In: COLÓQUIO INTERINSTITUCIONAL DE LABORATÓRIOS DE PSICOLOGIA*, I., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2007. 1 CD ROM.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>. Acesso em: 18 jul. 2018.

KOIKE, B. Faculdades privadas devem ter mais um ano de receita fraca. **Valor**, Empresas, São Paulo, 16 maio 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/empresas/6257957/faculdades-privadas-devem-ter-mais-um-ano-de-receita-fraca>. Acesso em: 20 maio 2019.

LANGENBACH, M.; NEGREIROS, T. C. G. M. A formação complementar: um labirinto profissional. *In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). “Quem é o Psicólogo Brasileiro?”*. São Paulo: Edicon, 1988. p. 86-99.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Brasília], v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MACEDO, A. R. *et al.* Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MAGNANI, I. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11>. Acesso em: 20 maio 2017.

MAIA, R. T. A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 14, p. 1-8, dez. 2007/jan.-mar. 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14maia.PDF>. Acesso em: 8 dez. 2019.

MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MARAFON, M. R. C. **Articulação pós-graduação e graduação**: desafio para a educação superior. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251889>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MARGINSON, S. *The public/private divide in higher education: a global revision*. **Higher Education**, [Amsterdam], v. 53, n. 3, p. 307-333, mar. 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.717.7180&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (org.) **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: UNESP, 2015. 160 p.  
MASSOLA, G. M. *et al.* Pré-Iniciação Científica em Psicologia: Contribuição para a Formação Científica no Ensino Médio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Brasília], v. 36, n. 3, p. 558-570, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n3/1982-3703-pcp-36-3-0558.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

MATOS, M. A. Produção e formação científica em Psicologia. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). “**Quem é o Psicólogo Brasileiro?**”. São Paulo: Edicon, 1988. p. 100-122.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Estudos em avaliação educacional**, [São Paulo], v. 18, n. 37, p. 189-216, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2095/2053>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MEC libera consulta às vagas do 2º semestre do Fies 2016. **G1**, Educação, [S.L.], 21 jun. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-libera-consulta-as-vagas-do-2- semestre-do-fies-2016.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MELO, A. A. S. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. *In*: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete escola confessional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. [São Paulo]: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/escola-confessional/>. Acesso em: 3 de ago. 2018.

MORAES, F. T. Brasil aumenta produção científica, mas impacto dos trabalhos diminui. **Folha de São Paulo**, Ciência, São Paulo, 16 out. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1927163-brasil-aumenta-producao-cientifica-mas-impacto-dos-trabalhos-diminui.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2019.

NEVES, L. M. W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. *In*: **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-106.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. CNPq: política de fomento à pesquisa nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 161-182, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10316/9579>. Acesso em: 18 jul. 2018.

OLIVEIRA, A. M. **Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17548/1/AndressaMO\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17548/1/AndressaMO_DISSERT.pdf). Acesso em: 18 jul. 2018.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/bitstream/handle/ri/12799/Artigo%20-%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20%20%20Oliveira%20-%202010.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2017.

O QUE é o RUF. **Folha de São Paulo**, RUF, [São Paulo], 2018a. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/o-ruf/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

O QUE se sabe sobre o incêndio no Museu Nacional, no Rio. **G1**, Rio de Janeiro, [S.l.], 04 set. 2018b. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/04/o-que-se-sabe-sobre-o-incendio-no-museu-nacional-no-rio.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2019.

O SISTEMA de educação americano. **Study in the USA**, [S.l.], 8 ago. 2018. Disponível em: <https://www.studyusa.com/pt/a/28/o-sistema-de-educacao-americano>. Acesso em: 3 fev. 2018.

OLIVEIRA, E. ‘Não há corte, há contingenciamento’, diz ministro sobre orçamento das universidades federais. **G1**, Educação, [S.l.], 07 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/07/nao-ha-corte-ha-contingenciamento-diz-ministro-da-educacao-sobre-orcamento-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 7 dez. 2019.

OSORIO, H. P. **A produção científica docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil: um estudo bibliométrico**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122063/000711876.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 dez. 2019.

PAIM, A. **A UDF e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

PALHARES, I. Fies registra atrasos em 1 milhão de contratos. **Estadão**, [São Paulo], 6 abr. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,fies-registra-atrasos-em-1-milhao-de-contratos,70002781377>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PEIXOTO, M. C. L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação (Campinas)**, [Sorocaba], v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PEREIRA, E. M. A. **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-27.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 154-211.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **A história da Universidade: concretização do sonho de Dom Cabral**. [Belo Horizonte, 201-a]. Disponível em: <https://www.pucminas.br/institucional/Paginas/um-pouco-de-historia.aspx>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Informações institucionais**. [Belo Horizonte, 201-b]. Disponível em: [http://www1.pucminas.br/relatorio\\_atividades\\_2010/arquivos/informacoes\\_institucionais.htm](http://www1.pucminas.br/relatorio_atividades_2010/arquivos/informacoes_institucionais.htm). Acesso em: 2 ago. 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **PUC Minas no ranking das melhores universidades do mundo**. Belo Horizonte, 12 set. 2019. Disponível em: <https://www.pucminas.br/sala-imprensa/noticias/Paginas/PUC-Minas-no-ranking-das-melhores-universidades-do-mundo.aspx#:~:targetText=A%20PUC%20Minas%20entrou%20para,com%20outras%20cinc,o%20universidades%20mineiras>. Acesso em: 3 dez. 2019.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Instituto de Psicologia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia**. Belo Horizonte: PUC Minas/Coração Eucarístico, 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Relatório de autoavaliação institucional**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. 301 p. Disponível em: <https://www.pucminas.br/cpa/Documents/%E2%80%8BRelat%C3%B3rio%20de%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

PRATES, B. V. *et al.* Considerações sobre a formação do Psicólogo no Brasil: revisão sistemática. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 97-115, ago. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/30380/26215>. Acesso em: 10 dez. 2019.

QUAL É a importância dos *rankings* na escolha das universidades? Daqui pra fora, São Paulo, [201-]. Disponível em: <https://daquiprafora.com.br/blog/rankings-ajudam-na-hora-de-escolher-sua-universidade-nem-sempre>. Acesso em: 23 jul. 2019.

RAMOS, D. Quais são as vantagens das universidades privadas em relação às públicas no Brasil. **Capital News**, Educação e Carreira, Campo Grande, 3 dez. 2017. Disponível em: <http://www.capitalnews.com.br/colunistas/educacao-e-carreira/quais-sao-as-vantagens-das-universidades-privadas-em-relacao-as-publicas-no-brasil/311619>. Acesso em: 21 jul. 2018.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGHETTI, S. Comparar universidades brasileiras a bilionárias de *rankings* globais é certo? **Folha de São Paulo**, RUF, [São Paulo], 7 out. 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/comparar-universidades-brasileiras-a-bilionarias-de-rankings-globais-e-certo.shtml>. Acesso em: 3 dez. 2019.

RONCHI, S. H. **Análise da produção científica docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2008. Monografia (Bacharelado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/126147/Contabeis292213.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 dez. 2019.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, [Campinas], n. 4, p. 28-43, [out. 2011]. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04\\_outubro2011/05\\_ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf). Acesso em: 18 jul. 2018.

SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista UFG**, [Goiânia], v. 7, n. 2, p. 17-20, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48781/23956>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em Psicologia no Brasil**: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS_TESE.pdf). Acesso em: 18 jul. 2018.

‘SEM dinheiro, produção científica vai cair’, diz especialista. **Folha de São Paulo**, TV Folha ao Vivo, [São Paulo], 19 set. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tv/tvfolhaaovivo/2016/09/1814969-sem-dinheiro-producao-cientifica-vai-cair-diz-especialista.shtml>. Acesso em: 20 set. 2016.

SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. 65 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SCRIVEN, M. *Evaluation thesaurus*. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991. 391 p. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=koL0Fs\\_ZSvQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=koL0Fs_ZSvQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 abr. 2019.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. O Impacto da mercantilização da educação superior. **Revista ADUSP**, [São Paulo], n. 19, p. 46-53, mar. 2000. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/19/r19a09.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SILVA, G. J. C. **O ensino superior privado**: o conflito entre lucro, expansão e qualidade. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1701/1/Tese\\_Gustavo%20Silva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1701/1/Tese_Gustavo%20Silva.pdf). Acesso em: 17 out. 2017.

SOCZEK, D.; ALENCASTRO, M. Pesquisa acadêmica em instituições de ensino superior particulares: desafios e perspectivas. **Revista Intersaberes**, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 46-66, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/247/156>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

SOUZA, L. C. G. **O ensino da psicologia social e suas representações: a formação do saber e o saber em formação.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TENENTE, L.; FIGUEIREDO, P. Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores. **G1**, Educação, [S.l.], 15 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>. Acesso em: 8 dez. 2019.

TIZZEI, R. P. **Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo.** 2014. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2014. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/456/1/Raquel%20Pondian%20Tizei.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da universidade em ruínas às universidades na penumbra na América Latina. *In*: GENTILI, P. (org.) **Universidades na penumbra.** São Paulo: Clacso/Cortez, 2001. p. 13-43.

TUON, L.; CERIONI, C. No Senado, Weintraub diz que cortes são reversíveis e que Fies é tragédia. **Exame**, Brasil, [São Paulo], 7 maio 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/no-senado-ministro-critica-fies-e-diz-que-cortes-sao-contingenciamento/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

UNIÃO DO ENSINO SUPERIOR DE VIÇOSA. **Cartilha FAVIÇOSA – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa.** Viçosa: UNIVIÇOSA, 2018. 10 p.

UNIÃO DE ENSINO SUPERIOR DE VIÇOSA. **História.** Viçosa, [201-]. Disponível em: <https://www.univicoso.com.br/sobre/historia>. Acesso em: 2 ago. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Apresentação.** Ribeirão Preto, [201-]. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicologiarp/pb/apresentacao/>. Acesso em: 3 dez. 2019.

VALA, J. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). **Metodologia das ciências sociais.** 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987. p. 100-128.

VIEIRA, S. L. Reformas Universitárias Brasileiras em diferentes contextos. *In*: CONGRESO NACIONAL DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, III., 2010, Buenos Ayres. **Anais...** Buenos Ayres: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/autores3.php>. Acesso em: 3 ago. 2018.

VON ZUBEN, N. A. A primeira Universidade Católica do mundo. **Jornal da PUC Campinas**, [Campinas], 28 maio 2015. Disponível em: <http://jornal.puc-campinas.edu.br/a-primeira-universidade-catolica-do-mundo/>. Acesso em: 14 fev. 2018.

VONBUN, C.; MENDONÇA, J. L. O. **Educação Superior: uma comparação internacional e suas lições para o Brasil.** Brasília: IPEA, 2012. 102 p. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2017/05/td\\_1720.pdf](http://flacso.org.br/files/2017/05/td_1720.pdf). Acesso em: 3 dez. 2019.

WITTER, G. P.; FERREIRA, A. A. Formação do psicólogo hoje. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro**: construção de novos espaços. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-39.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Brasília], v. 20, n. 4, p. 30-37, dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004). Acesso em: 18 jul. 2018.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 270-281, dez. 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/view/110/104>. Acesso em: 18 jul. 2018.

YAMAMOTO, O. H. *et al.* A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. *In*: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 3, p. 45-65.

YAMAMOTO, O. H. *et al.* *The role of Social Psychology in Brazilian undergraduate and graduate education*. **Estudos de Psicologia**, [Natal], v. 18, n. 1, p. 83-92, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n1/14.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

YAMAMOTO, O. H.; FALCÃO, J. T. R.; SEIXAS, P. S. Quem é o estudante de psicologia do Brasil? **Avaliação psicológica**, [Itatiba], v. 10, n. 3, p. 209-232, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F.; CAMPOS, H. R. Demandas Sociais Formação Profissional em Psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, [Niterói], v. 14, n. 1, p. 75-86, jan./jul. 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada aos coordenadores e professores dos cursos de graduação em Psicologia**

Tempo de formado:

Local:

Titulação:

Tempo de exercício profissional:

- 1- Qual lugar que a pesquisa encontra na graduação em seu curso?
- 2- Há projetos de formação em pesquisa no Projeto Pedagógico do seu curso, inclusive enquanto estágio? Quais? Por favor, explique cada um deles.
- 3- Quais estratégias você considera relacionadas à formação em pesquisa no curso que você coordena?
- 4- Existe algum tipo de apoio aos professores que querem se titular?
- 5- Em relação à formação em pesquisa, quais diferenças você percebe entre cursos de Psicologia de IESs privadas e públicas?
- 6- Qual sua opinião em relação à formação em pesquisa de um graduando em Psicologia na sua Instituição?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada aos graduandos em Psicologia**

Período da graduação:

Local:

- 1- Quais estratégias vocês consideram como aquelas voltadas à formação em pesquisa do aluno do curso de Psicologia na Instituição em que vocês estudam?
- 2- Você participou de projetos/estágios relacionados à formação em pesquisa, durante a graduação? Justifique sua resposta.
- 3- Em relação à formação em pesquisa, quais diferenças você percebe entre cursos de Psicologia de IES privadas e públicas?
- 4- Qual sua opinião em relação à formação em pesquisa de um graduando em Psicologia na sua Instituição?

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenador do Curso de Psicologia)**



**PUC Minas**

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

N.º Registro CEP: CAAE 66141617.0.0000.5137

Título do Projeto: Formação em pesquisa nos cursos de graduação em Psicologia: Um estudo de caso em Instituições particulares no Estado de Minas Gerais.

Prezado Sr (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a formação em pesquisa em cursos de graduação em Psicologia.

Você foi selecionado (a) porque é o coordenador do curso de Psicologia da IES que foi escolhida para a pesquisa.

A sua participação nesse estudo consiste em uma entrevista a respeito de sua experiência como docente e coordenador do curso de Psicologia. 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 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 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 da parte que cabe à pesquisa na formação do psicólogo, 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.

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: Bruno de Moraes Cury. Rua Dr. Milton Bandeira, 34/907, Centro, Viçosa, MG – (31) 98834-7567. Endereço eletrônico: brunomcury@yahoo.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou *e-mail* 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, Bruno de Moraes Cury, 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 (Professor do Curso de Psicologia)**



**PUC Minas**

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

N.º Registro CEP: CAAE 66141617.0.0000.5137

Título do Projeto: Formação em pesquisa nos cursos de graduação em Psicologia: Um estudo de caso em Instituições particulares no Estado de Minas Gerais.

Prezado Sr. (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a formação em pesquisa em cursos de graduação em Psicologia.

Você foi selecionado (a) porque é professor do curso de Psicologia da IES que foi escolhida para a pesquisa.

A sua participação nesse estudo consiste em uma entrevista a respeito de sua experiência como docente do curso de Psicologia. 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 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 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 da parte que cabe à pesquisa na formação do psicólogo, 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.

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: Bruno de Moraes Cury. Rua Dr. Milton Bandeira, 34/907, Centro, Viçosa, MG – (31) 98834-7567. Endereço eletrônico: brunomcury@yahoo.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou *e-mail* 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, Bruno de Moraes Cury, 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 E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Graduando em Psicologia)**



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

N.º Registro CEP: CAAE 66141617.0.0000.5137

Título do Projeto: Formação em pesquisa nos cursos de graduação em Psicologia: Um estudo de caso em Instituições particulares no Estado de Minas Gerais.

Prezado Sr. (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a formação em pesquisa em cursos de graduação em Psicologia.

Você foi selecionado (a) porque é aluno de graduação em Psicologia do último ano de curso da IES que foi escolhida para a pesquisa.

A sua participação nesse estudo consiste em uma entrevista a respeito de sua experiência como aluno de graduação de Psicologia. 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 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 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 da parte que cabe à pesquisa na formação do psicólogo, 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.

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: Bruno de Moraes Cury. Rua Dr. Milton Bandeira, 34/907, Centro, Viçosa, MG – (31) 98834-7567. Endereço eletrônico: brunomcury@yahoo.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou *e-mail* 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, Bruno de Moraes Cury, 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 F – Termo de compromisso de cumprimento da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**

**TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO 466/2012**

Nós, Bruno de Moraes Cury, RG MG 10.206.939, João Leite Ferreira Neto, RG 432.094, responsáveis pela pesquisa intitulada “Formação em pesquisa nos cursos de graduação em Psicologia: Um estudo de caso em Instituições particulares no Estado de Minas Gerais” declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento;
- O CEP do Centro Universitário UNA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da **Resolução 466/2012** serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, 23 de maio de 2017.

---

Bruno de Moraes Cury

CPF 044.549.706-88

---

João Leite Ferreira Neto

CPF 297.323.796-34

## **APÊNDICE G – Termo de autorização para gravação de entrevistas**

Eu, Bruno de Moraes Cury (doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas –, sob orientação do professor doutor João Leite Ferreira Neto), venho respeitosamente à vossa senhoria solicitar autorização para realizar a minha pesquisa de doutorado nesta instituição durante os anos de 2017, 2018 e 2019.

A pesquisa de doutorado tem como título “Formação em pesquisa nos cursos de graduação em Psicologia: Um estudo de caso em Instituições particulares no Estado de Minas Gerais”. A pesquisa tem como objetivo geral investigar as estratégias da formação em pesquisa durante a graduação dos estudantes em cursos de Psicologia em IESs particulares no Estado de Minas Gerais.

Seus objetivos específicos são:

- a) analisar como o tema da formação em pesquisa em cursos de Psicologia em IESs particulares é tratado em documentos governamentais;
- b) conhecer, a partir dos documentos institucionais, como as IESs particulares escolhidas para a pesquisa de campo, contemplam ou não o tema da formação em pesquisa;
- c) entender as contribuições de cada estratégia para a formação em pesquisa dos estudantes em cursos de Psicologia de IESs particulares na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais e conhecer, através de entrevistas e grupos focais, como o tema da formação em pesquisa é visto por coordenadores de cursos, professores e alunos de Psicologia.

Para tanto, serão realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com as pessoas envolvidas diretamente no processo de formação do psicólogo, tais como coordenadores, supervisores de estágio e professores dos cursos de Psicologia. Ao ser realizada a entrevista com o coordenador do curso, estarei investigando se haverá indicação de um professor para ser entrevistado, responsável por laboratórios, projetos, orientações ou estágios que envolvam pesquisa. Serão feitos, também, grupos focais com alunos do curso de Psicologia, do 9º período, formados por estudantes de ambos os sexos, visando a obtenção de dados a partir da perspectiva do estudante.

Destaca-se que são, por meio de estudos como este, que o campo de conhecimento se fortalece e novas práticas podem ser refletidas com vistas ao desenvolvimento

acadêmico/profissional e à melhoria da qualidade de vida dos estudantes e dos professores/coordenadores envolvidos. Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa de doutorado aqui apresentada. Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução pelo pesquisador, autorizando que sua investigação aconteça nas dependências desta instituição.

---

Belo Horizonte, 10 de março de 2017.

(ASSINATURA E CARIMBO DO RESPONSÁVEL)