



**DENILSON DA MATA DAHER**

**AVALIAÇÃO TRIENAL DA CAPES: UM  
ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA DE  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**LAVRAS - MG  
2013**

**DENILSON DA MATA DAHER**

**AVALIAÇÃO TRIENAL DA CAPES: UM ESTUDO DE CASO NO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de  
Lavras, como parte das exigências do Programa de  
Mestrado Profissional em Administração Pública, área  
de concentração Gestão de Organizações Públicas,  
para a obtenção do título de Mestre

Orientadora

Dra. Ana Alice Vilas Boas

**LAVRAS - MG  
2013**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e  
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Daher, Denílson da Mata.

Avaliação Trienal da Capes : um estudo de caso no Programa de  
Mestrado em Psicologia de uma universidade pública / Denílson da  
Mata Daher. – Lavras : UFLA, 2013.

270 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Ana Alice Vilas Boas.

Bibliografia.

1. Mestrado em Psicologia - Programa - Avaliação. 2. Avaliação  
Trienal Capes. 3. Publicação. 4. Orientação. 5. Docente. 6. Discente.  
I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 353.88

**DENILSON DA MATA DAHER**

**AVALIAÇÃO TRIENAL DA CAPES: UM ESTUDO DE CASO NO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, área de concentração Gestão de Organizações Públicas, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de julho de 2013.

Dr. Ricardo Carneiro            FJP  
Dr.<sup>a</sup>. Silvia Helena Rigatto    UFLA



Dra. Ana Alice Vilas Boas  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2013**

*Aos docentes, discentes e egressos do Programa de Mestrado em Psicologia  
analisado, que este trabalho possa contribuir para que o curso alcance novos  
horizontes.*

**DEDICO**

## AGRADEÇO

A Deus, por ter me concedido força e garra para superar os obstáculos durante a execução deste estudo.

À professora Dra. Ana Alice Vilas Boas, minha orientadora, pela dedicação, simpatia e contribuição em me auxiliar nesta jornada. Às professoras Dra. Marina Bandeira e M.Sc. Renata Pedretti Morais Furtado, pela colaboração com esta pesquisa.

Ao professor Dr. Ricardo Carneiro e à professora Dra. Silvia Helena Rigatto, por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora deste trabalho de conclusão de mestrado.

À família, pela base e sustentação, por possibilitar e colaborar, ao longo desses anos, com os meus estudos.

À Josi, meu amor, por compreender os momentos em que não pude estar em sua companhia, além do apoio e da colaboração na formatação deste trabalho.

A todos os docentes do Programa de Mestrado em Psicologia estudado, que contribuíram e incentivaram a realização deste estudo, em especial ao professor Roberto Calazans, à professora Maria Nivalda, à professora Kety Franciscatti e à professora Marina Bandeira.

Aos discentes e egressos do Programa de Mestrado em Psicologia, que colaboraram com esta pesquisa, em especial a Mário Rezende, Cynthia Viana e Leandro Nogueira.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da UFLA, por proporcionar um aprendizado significativo para a minha formação.

À UFSJ, pelo apoio para cursar este programa de mestrado.

Aos colegas da primeira turma do PPGAP da UFLA, em especial Andréia, Antônio Carlos, Josiane e Túlio, pelos ótimos momentos divididos, pelo companheirismo e por poder compartilhar conhecimentos e dificuldades, tornando mais fácil o processo de aprendizagem.

Para realizar grandes conquistas, devemos não apenas agir, mas também sonhar; não apenas planejar, mas também acreditar.

Anatole France



## RESUMO

A pós-graduação é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para a oferta de um ensino com nível superior de qualidade. Assim, a avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) objetiva fomentar, nos cursos de pós-graduação, a internacionalização, o reconhecimento científico, as publicações de impacto, as contribuições para sociedade e a formação de qualidade dos mestres e doutores para atuação em instituições de ensino superior e demais áreas do mercado de trabalho. Neste contexto, este trabalho foi realizado com o objetivo de descrever as principais dificuldades enfrentadas pelo Programa de Mestrado em Psicologia em relação aos quesitos da Avaliação Trienal da Capes. Esta pesquisa apresenta uma combinação de técnicas de natureza quantitativa e qualitativa, com ênfase maior nas técnicas quantitativas. Pode ser caracterizada como um estudo exploratório descritivo. Para a execução da pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas metodológicas: pesquisa bibliográfica; análise e compilação de documentos e informações do programa; entrevistas com coordenadores e ex-coordenadores e alguns discentes que compuseram o colegiado ou a comissão de bolsas do programa; elaboração e classificação dos dados coletados; sistematização, análise e interpretação dos dados iniciais; elaboração e aplicação de um questionário misto e, por fim, a triangulação. Os resultados apontaram, principalmente, para a necessidade de redução dos prazos para as defesas dos docentes, o aumento de orientações do corpo docente, a diminuição da quantidade de docentes colaboradores e o aumento da quantidade e da qualidade das publicações. A pesquisa mostrou que muitos docentes não atingem as metas estipuladas pelo Relatório de Avaliação Capes. Portanto, este estudo sugere, à coordenação do Programa, a adoção de ações alinhadas com os quesitos de Avaliação Capes.

Palavras-chave: Avaliação Trienal Capes. Publicação. Orientação. Docente. Discente.

## ABSTRACT

Post-graduation is basic for research development and for offering teaching with a superior quality level. For this reason, the evaluation carried out by the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) aims to promote, in the post-graduate courses, the internationalization, scientific recognition, publications in journals of higher impact, contributions for society, and quality formation of masters and doctors for acting in institutions of superior education and other labor fields. In this context, this work aims to describe the main difficulties faced by the Program of Master's degree in Psychology regarding the items of CAPES' Triennial Evaluation. This study presents a combination of quantitative and qualitative research techniques, with more emphasis on quantitative techniques. Thus, this research can be characterized as an exploratory and descriptive study. For implementing this research, the following techniques were chosen: bibliographical inquiry; analysis and compilation of the documents and information of a specific program; interview with the coordinator, ex-coordinators and some students whom composed the coordination team or the commission of scholarship; systematization, analyses and interpretation of primary data; elaboration and application of a mixed questionnaire; and, finally, triangulation. The results pointed out, mainly, for the necessity of reducing the period of research's defense, increase in the number of orientations for each professor, reduction in the quantity of collaborator professors, and increase in the quantity and quality of publications. The research showed that many professors do not reach the marks stipulated by CAPES' Triennial Evaluation Report. Therefore, this study suggests, to the Psychology Program Coordination, the adoption of actions aligned with the items of CAPES' Evaluation.

Keywords: CAPES' Triennial Evaluation. Publishing. Supervision. Professor. Student.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Recursos do PROAP .....	208
Quadro 1	Quesitos da ficha de avaliação .....	48
Quadro 2	Itens da proposta do Programa .....	88
Quadro 3	Itens do corpo docente avaliados .....	102
Quadro 4	Corpo discente, teses e dissertações .....	120
Quadro 5	Produção intelectual .....	167
Quadro 6	Itens que compõem o quesito inserção social .....	190

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Categoria dos docentes que responderam ao questionário .....	76
Gráfico 2	Município de residência dos respondentes .....	77
Gráfico 3	Faixa etária dos docentes respondentes .....	78
Gráfico 4	Tempo de conclusão de doutorado dos docentes respondentes .....	78
Gráfico 5	Docentes que participaram da pesquisa e que já fizeram estágio pós-doutoral.....	79
Gráfico 6	Ano de ingresso dos respondentes no PPGPSI.....	80
Gráfico 7	Linhas de pesquisa dos docentes respondentes.....	80
Gráfico 8	Categoria dos respondentes .....	81
Gráfico 9	Regiões de residência dos respondentes .....	82
Gráfico 10	Regiões de residência dos ingressos no PPGPSI.....	83
Gráfico 11	Faixa etária dos respondentes .....	84
Gráfico 12	Ano de ingresso dos discentes respondentes no PPGPSI .....	85
Gráfico 13	Linhas de pesquisa dos respondentes.....	86
Gráfico 14	Formação na graduação dos alunos do PPGPSI .....	91
Gráfico 15	Perspectiva de criação de um doutorado.....	102
Gráfico 16	Percepção dos discentes em relação à carga excessiva de trabalho na graduação. ....	118
Gráfico 17	Faixa de horas dos docentes na graduação .....	118
Gráfico 18	Relação entre candidatos e matriculados .....	126
Gráfico 19	Porcentagem de alunos matriculados que realizaram iniciação científica. ....	129
Gráfico 20	Bolsista por turma.....	130
Gráfico 21	Vínculo empregatício dos alunos ingressos no PPGPSI.....	130

Gráfico 22	Percentual de alunos com vínculo ou vínculo suspenso, por linha de pesquisa.....	131
Gráfico 23	Origem do discente do PPGPSI e percentual dos que têm vínculo empregatício ou estão com vínculo suspenso .....	132
Gráfico 24	Tempo de conclusão do curso de graduação .....	134
Gráfico 25	Agência de financiamento das bolsas do PPGPSI.....	137
Gráfico 26	Faixa de tempo de qualificação dos discentes por linha de pesquisa e o PPGPSI.....	139
Gráfico 27	Faixa de tempo de qualificação de discentes bolsistas no PPGPSI .....	140
Gráfico 28	Faixa de tempo para a qualificação dos alunos regulares e dos egressos do curso.....	141
Gráfico 29	Publicações dos discentes PPGPSI.....	144
Gráfico 30	Percentual de alunos que realizaram iniciação científica ou extensão .....	145
Gráfico 31	Percentual de alunos de instituições públicas e privadas com experiências em extensão e iniciação científica. ....	146
Gráfico 32	Publicação dos discentes que realizaram extensão universitária .....	147
Gráfico 33	Publicação dos discentes que realizaram iniciação científica... ..	148
Gráfico 34	Formas de orientação, sob a ótica docente .....	153
Gráfico 35	Formas de orientação, sob a ótica discente.....	153
Gráfico 36	Frequência das orientações, sob a ótica docente.....	154
Gráfico 37	Frequência das orientações, sob a ótica discente.....	154
Gráfico 38	Faixa de tempo para defesa no PPGPSI.....	156
Gráfico 39	Faixa de tempo dos alunos bolsistas no PPGPSI.....	157
Gráfico 40	Relação qualificação x defesa.....	158

Gráfico 41	Percentual de discentes que conhecem os critérios da Avaliação Trienal da Capes .....	159
Gráfico 42	Publicação discente e discente em parceria com docente .....	180
Gráfico 43	Publicações por categoria de discentes .....	181
Gráfico 44	Atuação acadêmica do egresso ou pretensão de atuação do concluinte.....	193
Gráfico 45	Percentual de egressos no doutorado, por linha de pesquisa ....	193
Gráfico 46	Atuação dos egressos .....	194
Gráfico 47	Vínculo empregatício dos egressos .....	195
Gráfico 48	Vínculo empregatício dos egressos .....	196
Gráfico 49	Avaliação do curso - docentes .....	218
Gráfico 50	Avaliação do curso - discentes .....	219

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do número de matrícula sem nível superior, por categoria administrativa. Brasil, 2001-2010.....	34
Tabela 2	Conceito Preliminar de Curso (CPC) de Psicologia de instituições vizinhas à Universidade do PPGPSI .....	36
Tabela 3	Distribuição dos programas avaliados em função do nível.....	52
Tabela 4	População <i>versus</i> amostra .....	70
Tabela 5	Distribuição dos docentes em 31/12/2012.....	76
Tabela 6	Situação dos alunos do PPGPSI em 31/12/2012 .....	82
Tabela 7	Alunos que possuíam pós-graduação ao ingressar no mestrado ...	84
Tabela 8	Idade dos ingressantes no PPGPSI.....	85
Tabela 9	Matrícula dos alunos do PPGPSI e percentual de retorno dos respondentes .....	86
Tabela 10	Benefícios, com a criação do Programa, para os docentes.....	88
Tabela 11	Estatística dos benefícios, com a criação do Programa, para os docentes.....	89
Tabela 12	Opção discente pelo PPGPSI .....	90
Tabela 13	Instituições de ensino superior de origem da população discente.....	91
Tabela 14	Dados estatísticos relativos à opção discente pelo PPGPSI .....	92
Tabela 15	Pontos positivos do PPGPS, sob a ótica dos discentes.....	92
Tabela 16	Distribuição de bolsas por linha de pesquisa.....	93
Tabela 17	Dados estatísticos dos pontos positivos do PPGPSI .....	95
Tabela 18	Regulamentações do PPGPSI sob a perspectiva dos docentes.....	96
Tabela 19	Dados estatísticos das regulamentações do PPGPSI.....	97
Tabela 20	Considerações e envolvimento dos discentes.....	97

Tabela 21	Dados estatísticos referentes às considerações e ao envolvimento dos discentes no Programa .....	98
Tabela 22	O sistema de informação da IES, na visão do discente .....	99
Tabela 23	Dados estatísticos sobre o sistema de informação da IES .....	100
Tabela 24	O sistema de informação da IES na visão do docente.....	100
Tabela 25	Dados estatísticos sobre o sistema de informação da IES .....	101
Tabela 26	Itens do corpo docente.....	103
Tabela 27	Dados estatísticos sobre o corpo docente do PPGPSI.....	104
Tabela 28	Redimensionamento do corpo docente.....	104
Tabela 29	Distribuição dos docentes - biênio 2008/2009 .....	109
Tabela 30	Distribuição dos docentes - triênio 2010/2013.....	109
Tabela 31	Dados estatísticos sobre o corpo docente do PPGPSI.....	111
Tabela 32	Docentes e produção científica .....	111
Tabela 33	Dados estatísticos – docentes e produção.....	112
Tabela 34	Orientações do corpo docente .....	112
Tabela 35	Docentes que orientaram e média de orientação .....	114
Tabela 36	Docentes permanentes e média de orientação .....	115
Tabela 37	Quantidade média de orientações de docente por linha de pesquisa .....	116
Tabela 38	Dados estatísticos de orientações do corpo docente.....	116
Tabela 39	Atuação dos docentes do PPGPSI na graduação.....	117
Tabela 40	Dados estatísticos de atuação na graduação .....	119
Tabela 41	Condições de ingresso no PPGPSI, sob a ótica docente .....	120
Tabela 42	Relação de inscritos na seleção/matriculas .....	125
Tabela 43	Percepção dos discentes sobre o conhecimento em língua estrangeira .....	127



Tabela 44	Opção de língua estrangeira no processo de seleção dos candidatos matriculados no PPGPSI .....	128
Tabela 45	Porcentagem de iniciação científica, por instituição .....	128
Tabela 46	Porcentagem de iniciação científica por vínculo.....	131
Tabela 47	Dados estatísticos - condições de ingresso no PPGPSI sob a ótica docente.....	133
Tabela 48	Condições de ingresso no PPGPSI sob a ótica discente.....	133
Tabela 49	Dados estatísticos sobre a condição de ingresso no PPGPSI, sob a ótica discente.....	136
Tabela 50	Avaliação do desempenho dos bolsistas sob a ótica dos docentes.....	136
Tabela 51	Tempo para qualificação dos alunos do PPGPSI .....	141
Tabela 52	Dados estatísticos sobre a avaliação do desempenho dos bolsistas sob a ótica dos docentes .....	142
Tabela 53	Avaliação do desempenho dos bolsistas, pelos discentes .....	143
Tabela 54	Publicação dos discentes, sob a ótica dos docentes.....	149
Tabela 55	Orientações sob a ótica dos docentes .....	150
Tabela 56	Dados estatísticos sobre o tempo de conclusão de curso .....	157
Tabela 57	Dados estatísticos - orientações sob a ótica dos docentes .....	160
Tabela 58	Orientações sob a ótica dos discentes.....	160
Tabela 59	Titulação por docente .....	161
Tabela 60	Média de titulação anual por docente que orienta por linha.....	162
Tabela 61	Titulação considerando apenas docentes permanentes.....	163
Tabela 62	Discentes por turma e tempo médio de orientação para os egressos titulados no triênio .....	163
Tabela 63	Tempo médio de meses de orientação para conclusão do mestrado .....	164

Tabela 64	Quantidade de discentes em curso por orientador e tempo médio de atraso nas defesas até 31/12/12.....	165
Tabela 65	Tempo médio de atraso nas defesas até 31/12/12, por linha .....	166
Tabela 66	Publicação no PPGPSI .....	167
Tabela 67	Publicação em periódicos e livros – biênio 2008-2009.....	169
Tabela 68	Média de produtos por docente por linha de pesquisa (2008-2009) .....	170
Tabela 69	Publicação em periódicos e livros – triênio 2010-2012 .....	171
Tabela 70	Média de produtos por docente e por linha de pesquisa.....	172
Tabela 71	Dados estatísticos da publicação no PPGPSI .....	174
Tabela 72	Publicações e discentes .....	174
Tabela 73	Dados estatísticos de publicações e discentes .....	176
Tabela 74	Publicações discentes .....	177
Tabela 75	Dados estatísticos – publicações discentes.....	178
Tabela 76	Preenchimento do Currículo Lattes pelo discente .....	179
Tabela 77	Parcerias em publicações .....	182
Tabela 78	Dados estatísticos sobre as parcerias em publicações .....	183
Tabela 79	Submissão de artigos.....	184
Tabela 80	Dados estatísticos da submissão de artigos .....	184
Tabela 81	Escore dos artigos publicados pelos docentes no biênio 2008-2009.....	186
Tabela 82	Média de escore dos artigos publicados por docente, por linha de pesquisa, no biênio 2008-2009 .....	187
Tabela 83	Escore dos artigos publicados pelos docentes no triênio 2010-2012.....	187
Tabela 84	Média de escore dos artigos publicados por docente, por linha de pesquisa, no triênio 2010-2012.....	189
Tabela 85	Inserção social no PPGPSI, na visão dos docentes .....	190

Tabela 86	Dados estatísticos sobre a inserção social no PPGPSI, na visão dos docentes .....	192
Tabela 87	Finanças do PPGPSI sob a ótica dos docentes .....	197
Tabela 88	Recursos do PROAP – planejado e efetivado (2008-2009) .....	201
Tabela 89	Recursos do PROAP – planejado e efetivado (2010-2012) .....	204
Tabela 90	Dados estatísticos das finanças do PPGPSI, sob a ótica dos docentes.....	206
Tabela 91	Finanças do PPGPSI sob a ótica dos discentes .....	207
Tabela 92	Aspectos gerais do PPGSPSI .....	210
Tabela 93	Distribuição estatística - aspectos gerais do PPGSPSI.....	210
Tabela 94	Itens que podem colaborar com PPGPSI .....	212
Tabela 95	Dados estatísticos dos itens que podem colaborar com PPGPSI.....	213

## LISTA DE SIGLAS

ATAP	Atividade Acadêmica Programada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CNPq	Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológica
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CTC	Conselho Técnico-Científico
DP	Docente permanente
DPSIC	Departamento de Psicologia
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de ensino superior
IFES	Instituições federais de ensino superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESP	Instituto de Ensino Superior e Pesquisa de Divinópolis
LDB	Lei de nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organizações não governamentais
PIB	Produto Interno Bruto

PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UNILAVRAS	Centro Universitário de Lavras
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UP	Universidade pública
USP	Universidade de São Paulo
USP/RP	Universidade de São Paulo <i>Campus</i> Ribeirão Preto

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização do tema e justificativa</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2</b>	<b>Problema da pesquisa</b> .....	<b>27</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>28</b>
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>28</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>28</b>
<b>1.4</b>	<b>Estruturação do relatório</b> .....	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Observações sobre o sistema educacional brasileiro</b> .....	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL</b> .....	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>A AVALIAÇÃO CAPESDA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTU SENSU</i></b> .....	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>59</b>
<b>5.1</b>	<b>Fases da pesquisa</b> .....	<b>62</b>
<b>5.2</b>	<b>Entrevistas</b> .....	<b>64</b>
<b>5.3</b>	<b>Pesquisa junto à população</b> .....	<b>66</b>
<b>5.4</b>	<b>Triangulação</b> .....	<b>70</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>72</b>
<b>6.1</b>	<b>Histórico da universidade e do PPGPSI</b> .....	<b>72</b>
<b>6.2</b>	<b>Perfil dos atores do PPGPSI e dos respondentes do questionário eletrônico</b> .....	<b>75</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Perfil dos docentes</b> .....	<b>75</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Perfil dos discentes</b> .....	<b>81</b>
<b>6.3</b>	<b>As perspectivas do PPGPSI</b> .....	<b>87</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Proposta do programa</b> .....	<b>87</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Corpo docente</b> .....	<b>102</b>
<b>6.3.3</b>	<b>Corpo discente e dissertações</b> .....	<b>119</b>
<b>6.3.4</b>	<b>Produção intelectual</b> .....	<b>166</b>
<b>6.3.5</b>	<b>Inserção social</b> .....	<b>189</b>

<b>6.3.6</b>	<b>Gestão financeira no PPGPSI .....</b>	<b>196</b>
<b>6.3.7</b>	<b>Aspectos gerais do PPGPSI .....</b>	<b>208</b>
<b>6.3.7.1</b>	<b>Contribuições gerais apontadas na pesquisa .....</b>	<b>209</b>
<b>6.3.7.2</b>	<b>Sugestões e avaliação do curso .....</b>	<b>213</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>220</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>228</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>236</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>263</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização do tema e justificativa

Para a contextualização do tema, antes de tratar especificamente da pós-graduação, é interessante conhecer alguns aspectos do sistema educacional brasileiro.

A demanda por cursos superiores no Brasil aumentou consideravelmente nos últimos anos, resultante da melhora no atendimento do ensino básico e das condições econômicas e sociais. Conforme observam Joaquim et al. (2011), há uma expansão no número de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras. Esta ampliação visa atender ao crescimento do ensino público de nível médio, tecnológico e superior, norteado pelas políticas públicas propostas pelo Estado. O crescimento de vagas no setor privado, como ressalta Sguissardi (2008), é ainda mais expressivo, com destaque para o subsetor particular ou privado/mercantil.

Logo, o Ministério da Educação deve preocupar-se, principalmente, em garantir a qualidade dos cursos oferecidos, para que os formandos estejam em condições satisfatórias de entrar no mercado de trabalho ou dar sequência em seus estudos em cursos de pós-graduações *lato* ou *stricto sensu*. Afinal, como ressalta Schwartzman (2011), os prejuízos trazidos ao país, pela má qualidade da educação, são, muitas vezes, imensuráveis.

Os programas de pós-graduação, por sua vez, representam um potencial estratégico para integração entre a pesquisa científica e a tecnológica. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), a pós-graduação foi implantada no Brasil com o objetivo de formar um professorado para atender à expansão do ensino superior e desenvolver a pesquisa científica. Para Joaquim et al. (2011), a pós-graduação



é a principal fonte de formação do professorado do ensino superior, além de estimular o desenvolvimento da pesquisa científica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), segundo o site da própria instituição (CAPES, 2012b), tem como missão desempenhar seu papel na consolidação e na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país, além de avaliar e divulgar a produção científica e, ainda, promover a cooperação científica internacional.

Na avaliação trienal realizada pela Capes, na área de Psicologia (CAPES, 2010a), entre os quesitos que apresentam maior impacto sobre a avaliação do curso estão corpo docente, teses e dissertações, além de apreciar o perfil e a produtividade do corpo docente, incluindo a quantidade, a qualidade e a distribuição de orientação dos trabalhos concluídos e o tempo médio de titulação. Outro quesito de suma relevância para o resultado da avaliação trata-se da apreciação da publicação intelectual que foca a quantidade, a qualidade e a distribuição da produção intelectual do programa. Ramalho e Madeira (2005) ressaltam que o sistema de avaliação tem a função de desenvolver a pós-graduação e incentivar a pesquisa.

Dantas (2004) salienta que, ao considerar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) como um eixo estratégico de desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal, a avaliação da Capes deve considerar a relevância dos indicadores de consequências sociais e econômicas para os atuais indicadores de processo e da qualidade científica dos resultados.

Schwartzman (2010) acredita que o sistema de avaliação da pós-graduação necessita ser alterado, visando uma descentralização e estimulação da autonomia e da diversificação dos diversos programas e objetivos que coexistem.

Spagnolo e Souza (2004) relatam a necessidade de uma simplificação do conjunto de relatórios, tabelas e cadernos utilizados na avaliação e de que sejam disponibilizadas tabelas compactas que destaquem os aspectos realmente considerados importantes pela área. No entanto, há ressalvas, pois a simplificação pode tornar os instrumentos meramente quantitativos. Para estes autores, a avaliação da Capes não precisa de reestruturação em suas linhas mestras. Entretanto, ela deve tentar abrir-se a aspectos novos e definir melhores ideias ainda não muito bem digeridas pela Academia. “Não são grandes alterações, mas já podem mudar a cara da avaliação da Capes: mais flexível, mais aberta e mais participativa, sem perder sua preocupação central com a qualidade e a pesquisa”. (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p.34).

A avaliação da Capes, como mencionam Spagnolo e Souza (2004), é tipicamente externa porque os avaliadores são externos, tanto em relação ao programa como em relação à Capes, sendo, portanto, uma avaliação comparativa.

No entanto, esta comparatividade, segundo Horta e Moraes (2005), cria um “perverso círculo vicioso”, no qual os docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, para garantir a manutenção dos conceitos e um maior financiamento, preocupando-se menos com a formação dos alunos. Por sua vez, os docentes de programas com baixo conceito buscam, a todo custo, que os seus orientandos se titulem o quanto antes, para a manutenção das bolsas da Capes; logo, publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento.

Schwartzman (2010) argumenta que muitos cursos de mestrado *stricto sensu*, na prática, funcionam como cursos de aperfeiçoamento e qualificação profissional, fazendo com que muitos alunos não terminem suas teses, ou o façam burocraticamente. Notam-se, em muitos programas de pós-graduação,

baixa produtividade acadêmica, baixo impacto das publicações e idade elevada dos alunos, indicativos de que o sistema não tem conseguido manter os níveis de exigência acadêmica esperados.

Verifica-se que, nos últimos anos, houve uma expansão do número de vagas na pós-graduação *stricto sensu*. Este avanço, para Ramalho e Madeira (2005), é motivado pela pressão social, pois houve uma desvalorização dos diplomas e dos títulos da graduação e, até mesmo, da pós-graduação *lato sensu*.

Dessa forma, para um real desenvolvimento da pós-graduação no Brasil e a formação de cursos com excelência internacional, cabe aos programas de pós-graduação, dentro do possível, atender às exigências da Capes e buscar a melhora em sua avaliação trienal. Eles devem procurar a internacionalização, o reconhecimento científico, publicações de impacto, contribuições para a sociedade e a formação de qualidade dos mestrados e doutorandos para ingresso em instituições de ensino superior e para o mercado de trabalho.

O Programa de Mestrado em Psicologia (PPGPSI)<sup>1</sup> objeto deste estudo teve sua proposta aprovada pela Capes no ano de 2007, publicada no Diário Oficial da União em 17 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), e iniciou suas atividades em março de 2008. Um dos principais fatores para a criação do programa foi a necessidade, da pró-reitoria de pós-graduação da instituição, de alavancar o número de cursos de mestrado na instituição. Verificou-se, no Departamento de Psicologia (DPSIC), potencial para a implementação de um mestrado, visto que a maioria dos docentes possuía o título de doutor e muitos deles já detinham uma considerável experiência na área de docência, pesquisa e extensão, além de uma boa média de publicações.

O referido mestrado em psicologia é composto por três linhas de pesquisa que são “Processos psicossociais e socioeducativos”, “Saúde mental e

---

<sup>1</sup> De acordo com recomendação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (COEP), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), optou-se por omitir o nome da instituição na qual foi realizada a pesquisa.

conceitos fundamentais” e “Clínica psicanalítica: articulações”. No início das atividades, era composto por quinze docentes, entre permanentes e colaboradores e por quinze alunos. No final de dezembro de 2012, tinha 26 docentes e 61 discentes.

Portanto, este trabalho justifica-se por apresentar um estudo que pode contribuir para as tomadas de decisões no Programa de Mestrado em Psicologia alinhadas à avaliação da Capes, objetivando, assim, uma melhora no conceito ou, na pior das hipóteses, a manutenção do conceito 3. Afinal, o descredenciamento implicaria em uma séria de prejuízos, entre eles o de que os egressos teriam o título de um programa que deixou de existir; o corpo docente teria um campo de pesquisa limitado, uma vez que restariam apenas as iniciações científicas e as próprias pesquisas e a população da mesorregião Campos das Vertentes, que tem mais de quinhentos mil habitantes, deixaria de contar com o mestrado na área de psicologia, que é o único da região.

## **1.2 Problema da pesquisa**

O problema de pesquisa, neste trabalho, orientou-se pelas seguintes questões: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo Programa de Mestrado em Psicologia, em relação aos quesitos da avaliação trienal da Capes e quais procedimentos poderiam ser adotados para um melhor resultado nas próximas avaliações?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo geral**

Analisar o Programa de Mestrado em Psicologia, de forma a subsidiar o curso com estratégias de atuação, objetivando elevar seu nível de classificação pela Capes, em uma próxima avaliação.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Avaliar os pontos positivos do Programa de Mestrado em Psicologia, considerando o Relatório Trienal da Capes (CAPES, 2010a).
- b) Avaliar os pontos negativos do Programa de Mestrado em Psicologia, considerando o Relatório Trienal da Capes (CAPES, 2010a).
- c) Apontar as principais deficiências (dificuldades) e vantagens do Programa de Mestrado em Psicologia, considerando sua estrutura administrativa e financeira, o seu corpo docente e discente.
- d) Propor ações que possam elevar o nível de classificação do Programa de Mestrado em Psicologia, de acordo com a classificação da Capes.

### **1.4 Estruturação do relatório**

O relatório técnico de pesquisa está estruturado em sete capítulos. No primeiro capítulo apresentam-se a introdução do relatório, que contextualiza o tema abordado e sua justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos e sua

estrutura. No segundo capítulo é apresentada uma revisão de literatura sobre o Sistema Educacional Brasileiro e, no terceiro, um embasamento bibliográfico acerca da pós-graduação no Brasil. O quarto capítulo compreende um referencial teórico, procurando situar o leitor em relação à avaliação trienal da Capes. No quinto capítulo descreve-se a metodologia da pesquisa, explicando, em detalhes, todos os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa, que inclui: pesquisa bibliográfica, compilação de dados primários e dados secundários, entrevistas, aplicação de questionários e a triangulação. No sexto capítulo, o maior deles, trata-se da Análise de Resultados e está subdividido em sete seções, cinco delas analisando as perspectivas do Programa de Mestrado em Psicologia (PPGSI), alinhadas à Ficha de Avaliação Trienal da Capes (2010a) e a outras duas seções incluídas a critério do pesquisador. As seções que compõem este capítulo são: Proposta do programa, Corpo docente, Corpo discente e Dissertações, Produção intelectual, Inserção social, Gestão financeira no PPGSI e Aspectos gerais do PPGSI. Para finalizar, no capítulo sete são feitas as conclusões do trabalho, indicando recomendações, dirigidas, principalmente, à coordenação e ao colegiado do Programa de Mestrado em Psicologia.

## 2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Antes de tratar especificamente da pós-graduação, é interessante conhecer alguns aspectos básicos do sistema educacional brasileiro. Procura-se apresentar e demonstrar algumas das fragilidades e os avanços deste sistema nos últimos anos.

Este assunto apresenta relação direta com a pós-graduação, matéria que será abordada na próxima seção, por se tratar da base, da preparação dos alunos para ingresso em cursos de pós-graduação. Como destacam Ramalho e Madeira (2005), ao contrário do que muitos imaginam, a pós-graduação brasileira não está imune aos vícios do sistema educacional. Os autores afirmam que se percebe um enaltecimento da comunidade acadêmica em relação à pós-graduação, esquecendo-se do principal fundamento, a quem e para quem se destina a pós-graduação no sistema social brasileiro. Passa despercebida a reprodução das insuficiências e deficiências, como ocorre na graduação. Não é notada, nos programas de pós-graduação, a luta pela qualidade do ensino fundamental, médio e superior.

A partir da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foi considerada ultrapassada. Portanto, uma nova formulação ocorreu por meio da Lei de nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). De acordo com Oliveira (2003), a LDB de 1996, ao contrário da que foi revogada, surgiu a partir dos anseios da sociedade, sendo apresentada no legislativo. A LDB de 1996 estabeleceu a finalidade da educação no Brasil, sua organização, os órgãos administrativos responsáveis, são os níveis e as modalidades de ensino, entre outros aspectos, em que se define e se regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A educação básica no Brasil constitui-se do ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

De acordo com o art. 21 (BRASIL, 1996), a educação escolar é também composta pela educação superior, que engloba os cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação *stricto e lato sensu* e de extensão.

Sguissardi (2008) aponta outra mudança advinda com a LDB. Para o autor, a lei também surgiu motivada pelas recomendações do Banco Mundial, em 1994, que propunha, entre outras coisas, a diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento, pelo aluno, das IES públicas. Além de considerar a universidade com foco na pesquisa inadequada para os países em desenvolvimento, deveria enfatizar o ensino na universidade e recomendava às autoridades atenção aos sinais do mercado. Logo, a LDB aprovada em dezembro de 1996 serviu como um “guarda-chuva jurídico”, possibilitando, por exemplo, a edição do Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável.

Gatti (2008) ressalta que, com a LDB, a pós-graduação não se coloca absolutamente à parte no sistema educacional, mas se integra na educação superior e articula-se com os demais níveis, destacando-se o artigo 67, o qual estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por meio do aperfeiçoamento profissional continuado.

Como salienta Castro (2007), apesar de a LDB não trazer alterações para a pós-graduação, seja *stricto sensu* (mestrado e doutorado) ou *lato sensu*, depois dela, estes cursos apresentaram acelerada expansão, em decorrência das políticas públicas de estímulo ao aperfeiçoamento profissional. Logo, os programas de pós-graduação brasileiros titularam, por exemplo, no ano de 2004, mais de 27 mil mestres e cerca de 9 mil doutores. Considerando apenas as novas titulações, por 100 mil habitantes, elas passaram de 0,82, em 1990, para 4,6, em 2003.

O autor ressalta que os números estão ainda bem inferiores aos de países como Estados Unidos, França, Alemanha, Japão e Coréia do Sul, contudo, esse



significativo crescimento, se projetado para o próximo decênio, colocará o Brasil em condições próximas a desses países.

O artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), atualizado pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), trata do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem duração decenal e cujo objetivo é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, buscando: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com proporção considerável do produto interno bruto.

O Decreto n. 5.773, de maio de 2006 (BRASIL, 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, tendo, conforme Sguissardi (2008), no SINAES e no modelo Capes de avaliação seus principais pontos de apoio.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2010 (INEP, 2012) fornece informações importantes para a análise do Projeto de Lei nº 8.035/2010, que dispõe sobre o PNE para o decênio 2011-2020, encaminhado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010.

Merece ser enfatizado que o PNE2011-2020, pela primeira vez, contempla as metas da pós-graduação, isso porque o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que será tratado mais adiante, é parte integrante do PNE.

Nota-se que a demanda por cursos de nível superior, tomando por base a quantidade de matrículas (Tabela 1), mais que duplicou na última década. É fato

que a expansão do ensino básico contribuiu para este resultado, além da melhoria das condições socioeconômicas da população, tendo sido verificada uma expansão de vagas na rede pública, mas, principalmente, na área privada. Logo, é preciso atenção do Ministério da Educação para que as instituições de ensino superior busquem garantir um ensino de qualidade e que as instituições privadas não se voltem apenas para a lucratividade.

Conforme observam Joaquim et al. (2011), está havendo uma expansão no número de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras que, segundo Sguissardi (2008), tem origem na multiplicação do número de campi das instituições federais de ensino superior (IFES), na criação de novas universidades federais e, ainda, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Entretanto, o impacto da categoria administrativa pública, em relação ao percentual de matrículas no ensino superior, é pequeno quando comparado ao crescimento expressivo do setor privado, com destaque para o subsetor particular ou privado/mercantil.

As afirmações de Sguissardi (2008) vão ao encontro ao censo realizado pelo Inep (2012), do qual alguns dados podem ser verificados na Tabela 1 Evolução do número de matrícula sem nível superior, por categoria administrativa. Brasil, 2001-2010

Ano	Total	Pública				Privada	
		Total	%	Federal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	4.736.001	74,2

Nota-se que há, realmente, um crescimento da abrangência do número de matrículas em cursos de nível superior. Em 2001, havia 3.036.113 alunos matriculados em cursos superiores e, dez anos depois, em 2010, este número mais que dobrou e as matrículas somavam 6.379.299. Destaca-se que, nesse período, o crescimento do setor privado, que passou a representar, em 2010, 74,2% das matrículas, enquanto em 2001 era responsável por 68,9%, tendo aumentado, no período, em mais de 126% o número de alunos matriculados. A expansão na área federal foi também significativa, de 85,9%.

Tabela 1 Evolução do número de matrícula sem nível superior, por categoria administrativa. Brasil, 2001-2010

Ano	Total	Pública				Privada	
		Total	%	Federal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	4.736.001	74,2

Fonte: Inep (2012)

Portanto, o Ministério da Educação deve preocupar-se, principalmente, em garantir a qualidade dos cursos oferecidos, para que os formandos estejam em condições satisfatórias de entrar no mercado de trabalho ou dar sequência aos seus estudos em cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*.

Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio da Silva, foi enviado ao Congresso um projeto de lei que alterava o Exame Nacional de Cursos “Provão”, buscando suprir suas deficiências e avaliar o ensino superior de forma mais abrangente. Em abril de 2004 foi aprovada a Lei n. 10.861 (BRASIL, 2004), que instituiu um novo sistema, chamado Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior (SINAES), com a finalidade de analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes.

Conforme informações dispostas no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2013), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para a orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente para os estudantes, como referência sobre as condições de cursos e de instituições. Alguns índices são muito divulgados e possibilitam verificar os conceitos obtidos pelas instituições e cursos, servindo de parâmetro, no que se refere à avaliação da qualidade do curso ou da instituição. Entre estes indicadores, dois são apresentados neste trabalho, o Índice Geral de Cursos (IGC) e o conceito preliminar de curso (CPP). O indicador da Avaliação Trienal da Capes também será objeto de estudo, em seção posterior, de forma mais aprofundada.

O Índice Geral de Cursos (IGC), de acordo com o site do MEC, é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os seus cursos de graduação, mestrado e doutorado. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade. No que se refere à graduação, é utilizado o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Avaliação da Capes. O resultado final do IGC está em valores contínuos e em faixas, que vão de 1 a 5. Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três no Enade, o IGC considera o triênio.

O CPC, por conseguinte, é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito Enade (que mede

o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no Enade (deixou de ser medido após o ano-base 2011), o Conceito IDD (Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado) e as variáveis de insumo (corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico).

Na Tabela 2 observa-se o CPC, contínuo e por faixa, de alguns cursos de psicologia em Minas Gerais, dos quais provém a maioria dos alunos que ingressam no Programa de Mestrado em Psicologia objeto deste estudo. Também é apontado o IGC contínuo e por faixa das instituições.

Tabela 2 Conceito Preliminar de Curso (CPC) de Psicologia de instituições vizinhas à Universidade do PPGPSI

INSTITUIÇÃO	CPC Psicologia 2009		IGC2009 / 2010/2011	
	Contínuo	Faixa	Contínuo	Faixa
Universidade Federal de São João del Rei	3,09	4	3,40	4
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora	2,05	3	2,47	3
Centro Universitário de Lavras	1,88	2	2,40	3
Centro Universitário Newton Paiva	2,21	3	2,17	3
Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte	3,03	4	2,44	3
Instituto de Ensino Superior e Pesquisa	1,91	2	1,92	2
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2,46	3	2,86	3
Universidade Federal de Juiz de Fora	3,76	4	3,60	4
Universidade Federal de Minas Gerais	3,74	4	4,14	5
Universidade FUMEC	2,61	3	2,50	3
Universidade José do Rosário Vellano	2,50	3	2,36	3
Universidade Presidente Antônio Carlos	2,15	3	1,94	2

Fonte: Adaptado do Inep (2012)

Observa-se que a maior parte dos cursos apresentados na Tabela 2 receberam conceito na faixa 3, ou seja, representaram uma qualidade razoável e satisfatória. Os cursos de psicologia ofertados pelas universidades federais e pela Faculdade Pitágoras tiveram desempenho melhor, com conceito 4. No entanto, os do Centro Universitário de Lavras (UniLavras) e o do Instituto de Ensino Superior e Pesquisa (INESP – Divinópolis) receberam uma avaliação aquém do

esperado, exibindo o conceito 2, insatisfatório e, portanto, serão visitados pelo MEC/INEP.

Considerando as instituições, merece destaque, pela qualidade de ensino, a UFMG, que obteve conceito máximo, ou seja, 5. Entretanto, outras duas receberão uma maior atenção do MEC, que são o INESP e a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Esta última, apesar do conceito 3 em Psicologia, obteve IGC 2.

Portanto, considerando apenas os índices IGC e CPP, nas instituições que formam grande parte dos alunos ingressantes no Programa de Mestrado em Psicologia analisado, espera-se que a maior parte apresente condições de ensino satisfatórias para cursarem a pós-graduação em nível de mestrado, pois são egressos de cursos e instituições bem avaliados pelo Ministério da Educação.

### **2.1.1 Observações sobre o sistema educacional brasileiro**

A abrangência do atendimento no ensino básico e a garantia da qualidade da educação são fatores elementares para o progresso e o desenvolvimento do país. Entre os benefícios gerados pela melhoria do sistema educacional para sociedade estão a oferta de mão de obra qualificada, mais pessoas habilitadas a cursar o ensino superior e técnico, diminuição da exclusão social, maior produção para o país, mais impostos, menos necessidade de transferência por parte do governo, redução da violência, etc.

O Brasil tem investido mais na educação nos últimos anos, destinando mais recursos em relação ao seu Produto Interno Bruto (PIB) com Educação. No entanto, ainda há um caminho longo para conseguir a real independência defendida pelo movimento Todos Pela Educação e para que os cidadãos tenham condições equiparadas às necessárias para sociedade moderna. Algumas

demandas a serem cumpridas foram listadas por Schwartzman (2011) no seguinte trecho:

É importante consolidar a Educação Pré-Escolar de qualidade, que é um fator decisivo para o desempenho futuro dos estudantes; aumentar a jornada escolar de todas as etapas da Educação Básica; definir com clareza os currículos requeridos dos estudantes ao longo dos cursos; desenvolver materiais e capacitar os professores para usá-los; criar alternativas reais de formação no Ensino Médio e de cursos pós-secundários, deixando de impor a todos um currículo pesado e ao mesmo tempo superficial; melhorar o recrutamento e a qualificação dos professores — o que requer melhores salários, carreiras associadas ao desempenho e a abertura para o envolvimento de estudantes universitários e profissionais formados no ensino das disciplinas especializadas; e, por fim, abrir espaço para novas formas de administração e de gerência escolar. (SCHWARTZMAN, 2011, p.26).

O avanço da pós-graduação *stricto sensu*, para Ramalho e Madeira (2005), deve-se à pressão social, pois houve aumento da demanda em razão da desvalorização dos diplomas e dos títulos da graduação, e, até mesmo, da pós-graduação *lato sensu*, mas ressaltam a necessidade de democratizá-la.

Conclui-se que, para um real desenvolvimento da pós-graduação no Brasil e a formação de cursos com excelência internacional, é necessário, prioritariamente, reorganizar a base. Percebem-se ações das entidades governamentais e de alguns movimentos sociais nesta trajetória, pois, sem um ensino básico de qualidade e cursos superiores reconhecidamente comprometidos com a educação, é difícil vislumbrar grandes avanços na pós-graduação.

### 3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A pós-graduação é a principal responsável pelas pesquisas científicas no Brasil, sendo o Sistema Nacional de Pós-Graduação um importante parceiro do desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal. Os programas de pós-graduação representam um potencial estratégico para integração entre a pesquisa científica e tecnológica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desempenha um papel na consolidação e na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país. Além de avaliar e divulgar a produção científica, ainda promove a cooperação científica internacional.

Machado e Alves (2005) relatam que a primeira tentativa de implantação da pós-graduação no Brasil ocorreu na década 1930. Tratava-se da proposta de criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril, de 1931. Nesta reforma, Francisco Campos, então ministro da educação, propunha a implantação de uma pós-graduação conforme os moldes europeus, que estabelecia o sistema de cátedra. O curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, a Faculdade Nacional de Filosofia e a Universidade de São Paulo implementaram tal modelo. Contudo, a pós-graduação surgiu mais concretamente somente após a criação da Capes, em 1951, tendo Anísio Teixeira como seu Secretário Geral. Sua primeira denominação foi Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), a pós-graduação foi implantada no Brasil com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e desenvolver a pesquisa científica. Mas, ressaltam os autores, que, ainda hoje, o Brasil carece de docentes titulados.



Foi ao longo desses anos (especificamente, de 1951 a 1964) que Anísio Teixeira, como Secretário Geral da CAPES, atual Fundação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, criada inicialmente sob a forma de Campanha, organizou a entidade, estabelecendo as bases para a surpreendente expansão que o ensino de pós-graduação viria a ter entre nós, particularmente após os anos 1970. (MENDONÇA, 2003, p.3).

Mas, como salientam Kuenzer e Moraes (2005), apenas em 1965 é que as experiências na pós-graduação tiveram um reconhecimento como um nível de ensino. As autoras consideram a ação tardia, quando comparado ao que ocorreu nos países centrais capitalistas. A mudança ocorreu a partir do Parecer n. 977/1965, do Conselho Federal de Educação, formulado por Newton Sucupira; os programas de pós-graduação *stricto sensu* foram estruturados nas universidades públicas no início da década de 1970. Esse documento cumpriu o objetivo de definir e regulamentar a natureza e os objetivos da pós-graduação no país. As autoras destacam que o parecer apresentava um modelo flexível de organização curricular, pois o mestrado não era condição indispensável para a inscrição no curso do doutorado. No entanto, com o tempo, a pós-graduação foi perdendo a flexibilidade, seja pela leitura rígida do sistema de avaliação, seja pelas características das IES, construindo um modelo predominantemente sequencial (mestrado/doutorado).

De acordo com o site da Capes (2013b), o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um documento que resume as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado. Confeccionado, normalmente, para um período de seis anos, o PNPG faz um exame da pós-graduação nacional, propondo alternativas, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações. Finalizados os trabalhos, a proposta do PNPG é apresentada ao Conselho

Superior da Capes e, em seguida, encaminhada para a aprovação pelo Ministro da Educação.

Ramalho e Madeira (2005) relatam que o 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (1º PNPG) ocorreu no período 1975-1980 e foi implantado com abundantes recursos governamentais em relação à demanda relativamente reduzida. Na época, nem foi possível aproveitar os recursos disponíveis, devido à falta de capacidade instalada.

O investimento na nacionalização da pós-graduação, segundo Kuenzer e Moraes (2005), foi uma alternativa barata para qualificar os docentes da rede federal, pois muitos faziam o doutoramento no exterior. Além disso, permitiu opções epistemológicas e escolhas de objetos mais consentâneas com a realidade do país.

O segundo PNPG foi aplicado para os anos de 1982-1985, período marcado por uma forte crise política, que indicava o fim dos governos militares. Ainda assim, o plano deu ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação, buscando adequar o sistema de pós-graduação às necessidades do país, em termos de produção de ciência e tecnologia, deixando clara sua vinculação com o setor produtivo. Já o terceiro PNPG surgiu em um momento que o país atravessa uma crise econômica, o período 1986-1989, também marcado pela retomada do processo de redemocratização política e o primeiro governo civil da Nova República. Este PNPG procurou estreitar o relacionamento entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, dando maior força à necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável do ensino de pós-graduação, e sua integração no Sistema Nacional de Tecnologia (RAMALHO; MADEIRA, 2005).

Ramalho e Madeira (2005) explicam que, nos anos de 1990, não ocorreu a formalização de um quarto PNPG. No entanto, houve uma série de medidas que constituem uma política para a pós-graduação. Tais procedimentos foram

executados com a intenção de promover a expansão do sistema de pós-graduação do país, podendo destacar os seguintes:

a) intensificação da capacitação docente das instituições de ensino superior, priorizando os estabelecimentos universitários para atender à expansão do ensino de graduação e à elevação de sua qualificação acadêmica; b) formação de profissionais de alto nível para atender às demandas dos diversos mercados de trabalho nos setores públicos e privados; c) redução do tempo de titulação médio na pós-graduação, julgando-se que os tempos são elevados em razão do próprio modelo sequencial em que se tem o mestrado como etapa prévia e obrigatória para o doutorado, faltando uma visão ampla de programa de pós-graduação; d) reorganização da estrutura de financiamento da pós-graduação; e) aprimoramento constante da qualidade dos programas, utilizando um modelo de avaliação pautado em indicadores internacionais; f) proposição de ações para reduzir o desequilíbrio regional por intermédio de estratégias que promovam a fixação de competências acadêmicas e de pesquisa. A promulgação das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) trouxeram novas exigências para a pós-graduação, enquanto determina que a preparação para o exercício do magistério superior se faça prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (art. 66) e preceitua que a expansão diferenciada da pós-graduação seja balizada por critérios de qualidade acadêmica. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.74).

Por sua vez, o quinto PNPG, aprovado em 5 de janeiro de 2005, conforme Ramalho e Madeira (2005), reafirmou a importância do sistema educacional no processo do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país. Este programa, correspondente ao período de 2005-2010, representou uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional.

Conforme informações disponibilizadas no site da Capes, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 propõe novas diretrizes, estratégias e metas, a fim de dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Também foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que, pela primeira vez, contempla as metas da pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE. No entanto, desde 2010 se encontra em tramitação no congresso e o exame do plano foi adiado para 2013.

Em seus mais de cinquenta anos, a pós-graduação brasileira expandiu-se, para Kuenzer e Moraes (2005), alcançando altos padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional. Logo, vem contribuindo para o desenvolvimento do país. Goldaniet al. (2010) destacam o crescimento das publicações no contexto internacional, que foi superior a 100% na última década, fazendo com o Brasil atingisse a nona colocação mundial. Mas, infelizmente, segundo as projeções de Freitas (2011), dez anos ainda não serão suficientes para que a pós-graduação brasileira atinja o padrão internacional de excelência das melhores universidades e institutos de pesquisa do mundo. O autor destaca que, entre os motivos que impedem essa ascensão, estão o déficit social, e a educação fundamental e o ensino médio de qualidade que deixa a desejar. Para que isso seja possível, é necessário contar com uma população em condições equânimes para acesso ao curso superior e à pós-graduação.

Schwartzman (2010) argumenta que muitos mestrados *stricto sensu*, na prática, funcionam como cursos de aperfeiçoamento e qualificação profissional, o que faz com que muitos alunos não terminem suas teses ou o façam burocraticamente. Notam-se, em muitos programas de pós-graduação, baixa produtividade acadêmica, baixo impacto das publicações e idade elevada dos alunos, indicativos de que o sistema não tem conseguido manter os níveis de exigência acadêmica esperados.

Dantas (2004) discorda, pois, no seu entendimento, a pós-graduação *stricto sensu*, que pode ser considerada uma das áreas mais bem sucedidas da universidade, preocupa-se, atualmente, com sua consolidação e a manutenção de sua qualidade. Além dos procedimentos de avaliação utilizados pela Capes, outros, como o acompanhamento dos pós-graduados, têm sido muito valorizados para este fortalecimento.

Para Dantas (2004), o conceito de pós-graduação, no Brasil, está integrado à ideia de pesquisa desde o seu surgimento, sendo ela responsável pela maior parte da produção científica brasileira. As instituições públicas mantêm 90% dos melhores programas de pós-graduação e apresentam os melhores desempenhos na avaliação da pós-graduação.

A pós-graduação, para Joaquim et al. (2011), é a principal fonte de formação do professorado do ensino superior, além de estimular o desenvolvimento da pesquisa científica. No entanto, os distintos planos nacionais de pós-graduação enfatizaram a pesquisa como foco para os cursos. Contudo, os programas de pós-graduação ainda são o meio mais efetivo para a formação do professor universitário.

Segundo Santos e Steinberger-Elias (2010), com informações extraídas do sistema Geo Capes, na distribuição de Programas de Pós-Graduação por Status Jurídico, no ano de 2007, 53,1% deles eram oferecidos por instituições federais. Para os autores, pode haver uma correlação com o fato de 48,58% das produções serem de IFES, pois grande parte da produção científica é resultado de pesquisas feitas por docentes/orientadores e estudantes de pós-graduação. O sistema Geo Capes (CAPES, 2012d), considerando os dados do ano de 2011, apresentou a seguinte distribuição: 57,1% dos programas são ofertados por instituições federais; 23,8%, por instituições estaduais; 18,3%, por instituições privadas e 0,8%, por instituições municipais.

Os pesquisadores Ramalho e Madeira (2005) relatam que, apesar dos avanços na pós-graduação, há uma concentração de programas nas regiões sul e sudeste. Portanto, na atualidade, este é um dos desafios a serem superados, ou seja, a diminuição das diferenças entre as regiões do país. Predomina, muitas vezes, certo corporativismo e a própria academia omite-se, procurando apenas enaltecer a pós-graduação, em vez de buscar solucionar seus problemas de concepção, estrutura e funcionamento.

Mendes et al. (2010) inferem que, para que uma universidade cumpra o desígnio de desenvolvimento de pessoas, formar cidadãos e qualificá-los para o trabalho, é necessário contar com docentes motivados e qualificados. Logo, esta qualificação está relacionada com a qualidade da pós-graduação e a valorização de seus títulos. Portanto, é necessário atentar para as necessidades de aprimoramento do ensino e não valorizar apenas o surto produtivista, no qual o que conta é publicar.

A pesquisa de Joaquim et al. (2011) aponta para uma preponderância do incentivo à pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, formando mestres e doutores como maior capacidade para a pesquisa, mas não tão preparados para a prática do ensino.

Dessa forma, vale ressaltar que a pós-graduação no Brasil é relativamente nova, pois, considerando-se o ano de fundação da Capes, ela tem 62 anos. Logo, a grande parte dos programas ainda tem muito a desenvolver para conseguir a internacionalização.

Há uma necessidade de melhorar a qualidade do ensino básico e superior e uma desconcentração dos cursos de pós-graduação. Contudo, destaca-se a expansão de vagas em cursos de pós-graduação nos últimos anos, a qual é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil, gerando impacto em seu crescimento econômico. Logo, o próximo PNE passa a contemplar as metas da pós-graduação. Conclui-se que, para o avanço da pós-graduação no Brasil, é

fundamental oferecer cursos com qualidade de ensino. No próximo capítulo, analisa-se a avaliação da Capes.

#### 4 A AVALIAÇÃO CAPESDA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*

A avaliação da pós-graduação foi implantada pela Capes no ano de 1976 e, nestes mais de 30 anos de avaliação, ela ganhou, segundo Spagnolo e Souza (2004), legitimidade, devido à seriedade do trabalho realizado pelas diferentes comissões e pelos resultados que garantiram o bom nível de qualidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Moreira, Hortale e Hartz (2004) corroboram que o modelo de avaliação adotado pela Capes é coerente com uma qualidade avaliativa elevada, no entanto, destacam que três princípios devem ser frisados. São eles: veracidade, coerência e justiça, lembrando as consequências negativas que podem impactar em uma avaliação injusta. Contudo, questionam se não seria o momento de incluir na avaliação o processo de ensino-aprendizagem e citam uma opinião de um docente da Fiocruz: “O problema não são as unidades de autoavaliação, o problema é a cultura de autoavaliação”. (MOREIRA; HORTALE; HARTZ, 2004, p.34).

Esta avaliação realizada junto aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pela Capes consideram, principalmente, aspectos como a pesquisa, a publicação intelectual dos docentes, a qualificação do corpo docente, a quantidade de dissertações/teses defendidas no período em relação ao corpo docente permanente e a dimensão do corpo docente. O ensino, a extensão e o impacto social acabam ficando em segundo plano.

A área de Psicologia avalia cinco quesitos e há ponderações distintas entres os itens, como apresentado no Quadro 1. Para cada quesito, de acordo com os resultados dos indicadores que compõem o item, é gerado um conceito, que pode ser “muito bom”, “bom”, “regular”, “fraco” ou “deficiente”. Nota-se que, apesar de o quesito Proposta do Programa não ter peso na ponderação do conceito final, ele é fundamental, visto que os cursos que forem classificados



com o conceito “Deficiente” ou “Fraco” não poderão atingir nota superior a 3, na avaliação.

Quadro 1 Quesitos da ficha de avaliação

<b>QUESITO</b>	<b>PESO</b>
I – Proposta do Programa	0
II - Corpo docente	15
III – Corpo discente, teses e dissertações	35
IV – Produção intelectual	35
V – Inserção social	15

Fonte: Capes (2012c)

Dantas (2004) salienta que, ao considerar o SNPG como um eixo estratégico de desenvolvimento científico e tecnológico do governo federal, a avaliação da Capes deve analisar as consequências sociais e econômicas aos atuais indicadores de processo e da qualidade científica dos resultados. Logo, há a necessidade de reavaliar os critérios de acompanhamento e avaliação na pós-graduação, dando um prestígio maior aos indicadores de medida do impacto social do conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação.

Vale ressaltar que, a partir de 2007, consta na avaliação trienal a inserção social. Trata-se de um quesito que teve o peso aumentado para 15% do total, justamente por esta ser uma demanda de vários programas. O Relatório Avaliação 2007-2009, da área de Psicologia, procurou avaliar se o Programa expôs ações que repercutiram em outras esferas. A formação e a investigação em uma pós-graduação na área de psicologia estão estreitamente associadas a iniciativas que atendem diretamente às demandas sociais, acadêmicas e não acadêmicas. Qualificam a inserção social de um programa examinando “(a) um conjunto de realizações com impacto social para além da produção de conhecimento e formação de pesquisadores, porém, (b) fortemente articuladas ao sistema de produção de conhecimento, de modo que não representem meramente atividades de extensão”. (CAPES, 2010a, p.15).

Na década de 1990, segundo Moreira, Hortale e Hartz (2004), foram propostas reformas na avaliação da pós-graduação no Brasil, acompanhando as mudanças empreendidas pelos países centrais nos seus sistemas educativos. Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que, no início dos anos de 1990, já estavam claros, tanto para a Capes quanto para a comunidade acadêmica, o esgotamento dos paradigmas vigentes e a urgência de criação de um novo modelo da avaliação. Desde os anos 1970 eram feitos ajustes, visando ao aperfeiçoamento e à modernização da sistemática, mediante procedimentos informatizados. No entanto, já não eram suficientes.

A partir de 1996, implantou-se a sistemática de descredenciamento dos programas com avaliação abaixo de um determinado ponto de corte (conceito C – até 1998 – ou nota 3). A LDB da Educação (Lei nº 9.394/96) prevê, após o processo regular de avaliação, um prazo para o saneamento das deficiências por ele identificadas, ao qual deve se seguir reavaliação, que poderá resultar em desativação e em descredenciamento, conforme o artigo 46 (BRASIL, 1996) que trata da autorização e do reconhecimento de cursos. A partir do descredenciamento, sacramentado com a publicação da decisão da Capes no Diário Oficial da União, caso o curso faça novas matrículas, estes alunos não terão direito a diploma com validade nacional. Contudo, os já inscritos têm direito a esse título.

Betania Ramalho e Vicente Madeira relatam um fato curioso ocorrido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, em 1996, com a edição de um documento intitulado: “Quem tem medo de avaliação?” Este texto incentiva os atores da pós-graduação a enfrentarem a avaliação sem complexo e sem medo, relatando que o objetivo de ser avaliado é de diagnosticar as possíveis insuficiências e deficiências, no intuito de contribuir para a melhoria do programa. Os autores salientam que a avaliação é um direito do programa para apontar os pontos positivos e negativos. Todo programa, independente do seu

conceito Capes, não deve enxergar o processo avaliativo como um obstáculo e se nutrir de insegurança e complexo de inferioridade. A avaliação não pode ser entendida como uma exigência exógena da Capes, apesar de ser um instrumento importante para a garantia de qualidade da pós-graduação. Todos os cursos deveriam se auto avaliar, independentemente da existência da Capes. “A natureza do processo educacional e a especificidade do processo acadêmico de formação pós-graduada exigem e requerem a integração de uma avaliação teoricamente concebida, metodologicamente orientada e tecnicamente aplicada.” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.77).

Contudo, apesar da importância da auto avaliação, muitos programas não a fazem e acaba por ocorrer o que Ramalho e Madeira (2005) intitulam de uma reação defensiva, quando poderia ser preventiva. A avaliação acaba por figurar como um tribunal, no qual, posteriormente, os advogados entrarão com recurso, os promotores defenderão a avaliação e um juiz julgará o mérito ratificando ou corrigindo o conceito atribuído àquele programa.

O formato de avaliação da Capes é centralizado. Definindo e coordenando o processo, busca fazer com que as 46 comissões de área do conhecimento trabalhem de forma sincronizada. Entretanto, como afirmam Spagnolo e Souza (2004), estas comissões dispõem de uma dada liberdade para estabelecer critérios e parâmetros em sua área, dando identidade e coesão ao processo.

Para Simon Schwartzman, não restam dúvidas da contribuição do sistema de avaliação da pós-graduação, implantado pela CAPES nos anos 1970, contudo, agora ele necessita ser alterado para que ocorram a descentralização e a estimulação da autonomia e da diversificação dos diversos programas e objetivos que coexistem. “Nenhum país do mundo tem um sistema de pós-graduação tão centralizado como o da CAPES, e isto é uma indicação de que

este talvez não seja realmente o melhor formato para o século XXI”. (SCHWARTZMAN, 2010, p.51).

Ramalho e Madeira (2005) ressaltam que o sistema de avaliação tem a função de desenvolver a pós-graduação e incentivar a pesquisa. Logo, a Capes e as comissões assumem finalidades e objetivos maiores, e não apenas julgar os programas. A avaliação é idealizada como um meio de apoio, de fomento ao crescimento.

O sistema de avaliação é dinâmico e periodicamente ele é ajustado, a fim de superar os desafios da pós-graduação. Entre as alterações ocorridas na avaliação, destaca-se o período de avaliação, que passou de bienal para trienal, a partir de 1998. Os conceitos, que antigamente eram identificados por cinco letras, de A até E, passaram a vigorar com o sistema numeral de 1 a 7, sendo os conceitos 6 e 7 alcançados apenas por programa que tenham doutorado de padrão internacional. Também ocorreram avanços na coleta e no tratamento de dados, beneficiados pelos avanços da informática e comunicação. O resultado preliminar expedido pela comissão da área é passível de recurso e a homologação, pelo Ministro da Educação, somente ocorre após o julgamento do pedido de reconsideração. Os programas também utilizam o Sistema Coleta – Data Capes para fornecer os dados para este órgão, bem como apresentar questionamentos e sugestões. Há também debates em reuniões periódicas com coordenadores de programas das áreas e com o Conselho Técnico Científico (CTC), a fim de mostrar as necessidades e as deficiências da avaliação.

A área de Psicologia conta, atualmente, com 66 programas de Pós-Graduação, conforme mostrado na Tabela 3. O Programa de Mestrado em Psicologia objeto deste estudo está, atualmente, avaliado com o conceito 3, assim como outros 18 cursos no Brasil. Nota-se que a boa parte dos cursos, ou 37,9%, estão avaliados com o conceito 4; receberam nota 7 apenas três

Programas no Brasil: Psicobiologia (USP/RP), Psicologia (UFRGS) e Psicologia Experimental (USP).

Tabela 3 Distribuição dos programas avaliados em função do nível

<b>Nível Programa</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
7	3	4,5
6	1	1,5
5	18	27,3
4	25	37,9
3	19	28,8
<b>Todos</b>	<b>66</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Capes (2012c)

A primeira avaliação a que o curso foi submetido referiu-se ao triênio 2007-2009. Visto que o curso iniciou suas atividades em 2008, foi considerada sua atuação no biênio 2008-2009. A Ficha de Avaliação (CAPES, 2010b) aponta indicadores que justificaram o conceito 3 ao curso.

Conforme explicitado na ficha (CAPES, 2010b), o curso estava, naquele momento em fase de consolidação, com apenas dois anos de existência. Na apreciação dos avaliadores, ele apresentava boa formulação dos objetivos e perspectivas, que orientavam iniciativas de auto avaliação e planejamento, visando seu desenvolvimento futuro. Também dispunha de infraestrutura suficiente para as atividades de pesquisa; corpo docente com formação diversificada e professores realizando atividades aprimoramento. Também foi ressaltado que não havia evasão de alunos e que a produção científica estava sendo veiculada em periódicos bem avaliados na área e com o escore médio de livros superior ao da média da área de Psicologia. As informações acerca do Programa estavam visíveis na internet, com bastante transparência.

Entretanto, entre as deficiências apontadas pelo comitê de avaliação estavam a necessidade de atualização das bibliografias das disciplinas e uma equiparação na carga letiva (graduação e pós-graduação), entre os docentes permanentes. O número de orientandos por docente apresentou média (1,07 por

docente) muito inferior ao piso sugerido pela área, que é de quatro orientandos. A produção bibliográfica do Programa, tanto em aspectos quantitativos como qualitativos, encontrava-se abaixo do escore médio da área, além de mal distribuída, concentrada em poucos docentes, atestando que o grupo com um todo não estava cumprindo tarefas para um curso de pós-graduação. Havia poucas coautorias nas publicações entre docentes do Programa (CAPES, 2010b).

Algumas características relevantes na avaliação são mencionadas por Spagnolo e Souza (2004). Trata-se de uma avaliação tipicamente externa, pois os avaliadores são externos, tanto em relação ao programa como em relação à Capes. Configura-se, assim, como uma avaliação comparativa, uma vez que a mesma comissão de uma dada área avalia os demais programas. A comissão é formada levando em conta o mérito, a experiência na pós-graduação, a representatividade e o regionalismo. O julgamento fundamenta-se, principalmente, em dados sistematizados pela Capes. Com as informações disponibilizadas é possível fazer tanto uma análise quantitativa, quanto qualitativa do corpo docente, do corpo discente, da produção intelectual e das atividades de pesquisa e de formação.

No entanto, Santos e Steinberger-Elias (2010) não concordam com esta afirmação. Para estas autoras, a avaliação da excelência acadêmica de um pesquisador e da instituição, usualmente, é feita por meio de critérios quantitativos, quando deveria ser associada a outros que contemplem também a qualidade das publicações produzidas.

O processo avaliativo, como ressaltam Horta e Moraes (2005), provocou, e ainda provoca, polêmicas no meio acadêmico, às vezes resultando em um desconforto no universo da pós-graduação brasileira. No entanto, ressalta ser consensual, mesmo entre os críticos, a importância da avaliação realizada pela Capes, particularmente a efetivada por pares. Sobre a avaliação por pares, Simon Schwartzan destaca que

Uma das inovações importantes da CAPES foi combinar os sistemas de avaliação por pares, através de comissões de especialistas das diversas áreas de conhecimento, com a produção de indicadores quantitativos de desempenho, relacionados com publicações, número de alunos titulados, e outros. A vantagem desta combinação é que, sem os dados, os especialistas podem tomar decisões influenciadas por imagens e noções imprecisas de reputação, que não se confirmam com os fatos; mas os dados estatísticos, que fazem sentido em termos agregados, nem sempre fazem sentido em sua aplicação caso a caso, e por isto necessitam de ser interpretados e validados pelos especialistas. (SCHWARTZMAN, 2010).

No entanto, os pesquisadores José Silvério Horta e Maria Cecília de Moraes, que tiveram experiências como representantes da área de educação no processo e também no Conselho Técnico Científico (CTC), formado por dois representantes de cada uma das grandes áreas, indicados pelos representantes de área, além do presidente e dos três diretores da Capes, de um representante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores e de um representante da Associação Nacional dos Pós-Graduandos, enfatizam alguns problemas na avaliação Capes. Eles relataram que, no triênio 1998-2000, os cursos que obtiveram os conceitos mais elevados foram exatamente aqueles que, de modo geral, alcançaram, nos últimos anos, índices abaixo da média, no que se refere às atividades mais relacionadas ao ensino. Eles apresentaram, quase sempre, tempo médio de titulação mais alto, baixo índice de matrículas por docente permanente, índices de evasão elevados e número de titulados por docente permanente inferior à média da área. Este fato, segundo os autores, se repetiu nos programas das áreas e nas grandes áreas que obtiveram maior número de conceitos 6 e 7, e naqueles das instituições universitárias de maior prestígio.

Ou, em outras palavras: o quesito que realmente discrimina, no atual processo de avaliação da pós-graduação, é a

produção bibliográfica, e nessa, a qualidade dos veículos de divulgação. (...) Ao contrário do senso comum, um elevado tempo médio de titulação e um baixo número de titulados por docente, bem como um alto índice de evasão, pouco repercutem na avaliação do programa, embora sejam fatais na hora da distribuição de bolsas da CAPES, fundamentais para programas que não têm acesso a outras formas de financiamento. Em contrapartida, a maioria dos órgãos financiadores de pesquisa, em âmbito federal ou estadual, toma como principal indicador o conceito do curso no momento de definir seus programas de financiamento. (HORTA; MORAES, 2005, p.101).

Horta e Moraes (2005) consideram estes fatos como o “perverso círculo vicioso”, no qual os docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, para garantir a manutenção dos conceitos e um maior financiamento. Contudo, formam menos alunos, prolongam o tempo para titulação e aumentam o número de discentes que não concluem o curso, seja por abandono ou desligamento. Já os docentes de programas com baixo conceito buscam a todo custo que os seus orientandos se titulem o quanto antes, para a manutenção das bolsas de estudo; logo, publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento.

O rompimento desse círculo vicioso poderá, em tese, dar-se tanto pela mudança do modelo de avaliação quanto pela redefinição das prioridades da política de financiamento. Contudo, a primeira opção apresenta-se de difícil concretização, tanto pela aceitação cada vez mais crescente do atual modelo no meio acadêmico quanto pelo insucesso das tentativas feitas até agora para a elaboração de um modelo alternativo. Quanto à redefinição das prioridades do financiamento, trata-se de uma decisão política, que pode apontar tanto na direção da manutenção do círculo vicioso, pela concentração cada vez maior de recursos na área de excelência, quanto na direção do seu rompimento, pela abertura de espaços para a implantação de ações afirmativas



que evitem a exclusão. (HORTA; MORAES, 2005, p.101-102).

Schwartzman (2010) propõe uma reformulação da pós-graduação, alegando a necessidade de abolir os rankings oficiais de cursos mantidos pela Capes e sua utilização como critério universal para a distribuição de recursos. Para o autor, os programas de pós-graduação, mesmo os ofertados em universidades federais, deveriam cobrar anuidade. Tanto o curso particular como o público receberiam ou não apoio pela participação em um ou mais dos diferentes programas de apoio existentes de agências públicas, ou funcionariam somente com os recursos das respectivas universidades, dos pagamentos dos alunos e de outras receitas. O volume de recursos públicos investidos na pós-graduação precisa aumentar e ser utilizado de forma descentralizada. Assim, o financiamento pleno, por mecanismos competitivos, permitiria também aos programas na área privada competirem com os públicos, fortalecendo a pós-graduação.

O levantamento feito por Spagnolo e Souza (2004), no ano de 2004, com membros das comissões avaliadoras e coordenadores de cursos de pós-graduação, aponta alguns itens que, apesar de não haver um consenso, no que se refere à relevância na avaliação CAPES, trata-se de reivindicação de boa parte dos programas: a consideração de opinião dos alunos na avaliação do programa e a valorização de experiências interdisciplinares.

Outra falha na avaliação da Capes, conforme Dantas (2004), deve-se ao fato de não exigir uma associação das linhas de pesquisa, no sentido de colaborar para o desenvolvimento social e econômico, gerando uma capacidade de inovação dos programas e a descoberta de caminhos não tradicionais da Academia. Isso proporcionaria um “ambiente dinâmico de aprendizagem organizacional e novas oportunidades de pesquisa, oxigenando linhas de pesquisa e vitalizando programas por meio de uma saudável competição”.

Dantas (2004, p. 168) conclui que, atualmente, há uma significativa possibilidade de desenvolver estratégias integradas entre a pesquisa científica e tecnológica e a pós-graduação.

Uma necessidade apontada por 87% dos entrevistados, na pesquisa realizada por Spagnolo e Souza (2004), é a de simplificação do conjunto de relatórios, tabelas e cadernos utilizados na avaliação e a disponibilização de tabelas compactas que destaquem os aspectos realmente considerados importantes pela área. Entre os argumentos favoráveis a esta simplificação estão: poder contribuir para uma avaliação mais qualitativa; os formulários são muito trabalhosos, com critérios cuja importância para a avaliação não são evidentes para os comitês e a criação de um sistema similar ao Lattes, para que os dados possam ser introduzidos durante todo o ano, de forma on-line. No entanto, há ressalvas, pois a simplificação demasiada pode tornar os instrumentos meramente quantitativos, sem espaço para experiências, inovações e outras informações qualitativas importantes; quanto maior o número de instrumentos de avaliação maior é a chance de compreender-se a complexidade das variáveis que afetam a qualidade dos programas e a importância da busca de dados, nos títulos de produções, nomes de revistas, coautorias, nomes e resumos dos projetos, disciplinas e suas ementas, texto da proposta e autoavaliação.

Schwartzman (2010) entende ser o momento de os cursos de pós-graduação pleitearem e reforçarem o princípio da autonomia universitária para a criação novos cursos em diversas modalidades (acadêmicos, profissionais, etc.), sem precisar passar pela autorização prévia ou avaliação da Capes.

Entretanto, Fernando Spagnolo e Valdinei Souza concluíram que a avaliação da Capes não precisa de reestruturação em suas linhas mestras. No entanto, deve tentar abrir-se a aspectos novos e definir melhores ideias ainda não muito bem digeridas pela Academia. “Não são grandes alterações, mas já podem mudar a cara da avaliação da Capes: mais flexível, mais aberta e mais

participativa, sem perder sua preocupação central com a qualidade e a pesquisa”. (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p.34).

Diante do exposto sobre o sistema de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, ressaltam-se sua legitimidade e a busca pelo bom nível de qualidade no Sistema Nacional de Pós-Graduação. Contudo, verifica-se que o ensino, a extensão e o impacto social figuram em segundo plano na avaliação. A avaliação é idealizada como um meio de apoio, de fomento ao crescimento e os diferenciais de qualidade tornam os programas mais competitivos por recursos e na busca pelo reconhecimento entre seus pares. Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia utilizada neste estudo.

## 5 METODOLOGIA

Para Alencar (1999), a metodologia é a forma utilizada pelo pesquisador para atingir um determinado fim. A metodologia não se reduz aos métodos (técnicas); ao contrário, os métodos é que devem se ajustar a uma metodologia. Os métodos são os caminhos utilizados para alcançar o objetivo do estudo.

Esta pesquisa apresenta uma combinação de natureza quantitativa e qualitativa, com ênfase maior nas técnicas quantitativas, devido à natureza do problema estudado. “Os resultados de uma pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, contribuem para a compreensão da realidade social, ainda que o problema pesquisado represente uma dimensão muito reduzida dessa realidade”. (ALENCAR, 1999, p. 26).

Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter empírico, que tem por objetivo, como ressaltam Marconi e Lakatos (2006) e Collins e Hussey (2005), obter *insights* e aumentar a familiaridade do pesquisador com seu objeto de pesquisa, no caso deste relatório, com o Programa Mestrado em Psicologia de uma universidade pública, a fim de oferecer subsídios e resultados que auxiliem a gestão do programa. Pode ser caracterizada como um estudo exploratório descritivo, pois,

Estudos exploratório-descritivos combinados - são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis. (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.187).

A escolha da pesquisa exploratória-descritiva surgiu da necessidade de averiguar, por meio de um levantamento com ênfase quantitativa e análises estatísticas, a situação atual de um Programa de Mestrado em Psicologia considerando o desempenho dos docentes e discentes, apoiando-se em padrões estabelecidos na avaliação trienal realizada pela Capes pela área de Psicologia (CAPES, 2010a). Entre os indicadores que foram estudados estão:

- a) análise da demanda de candidatos que participaram da seleção do programa de mestrado em psicologia no biênio 2008-2009 e no triênio 2010-2012;
- b) verificação do número de docentes permanentes ao longo do período pesquisado;
- c) verificação da quantidade média de orientações por docente no biênio 2008-2009 e no triênio 2010-2012, comparando com a média sugerida pela área. Identificação do tempo médio de orientação por orientador;
- d) identificação e distribuição das publicação de artigos, livros e capítulos de livros dos docentes do Programa de Mestrado em Psicologia no biênio 2008-2009 e no triênio 2010-2012;
- e) levantamento do escore dos docentes referente à publicação de artigos científicos, considerando os escores da área, no biênio 2008-2009 e no triênio 2010-2012;
- f) observação do tempo médio para a qualificação de mestrado e o fluxo de discentes do programa, relacionando orientandos e orientadores no biênio 2008-2009 e no triênio 2010-2012;
- g) verificação do tempo médio de formação do discente e das medidas tomadas pelo programa para que os discentes formem no tempo

sugerido pela Capes e apontamento de recomendações, visando ao cumprimento do período proposto;

- h) avaliação da quantia gasta anualmente, das receitas provenientes da Capes, por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), focando as despesas com as bancas externas, no biênio 2008-2009 e no triênio 2010-2012;
- i) comparação entre o tempo de formação e as publicações dos alunos bolsistas e a média geral dos alunos do programa;
- j) considerações em relação à distribuição de bolsas para os discentes e verificação de como é o acompanhamento;
- k) verificação da necessidade de regulamento que exija do aluno de pós-graduação um maior comprometimento, deixando explícitos seus deveres e obrigações, visando atingir as metas estipuladas pela Capes;
- l) investigação das publicações dos discentes, averiguando quantas são realizadas em parcerias com os docentes;
- m) levantamento do destino e das publicações dos egressos;
- n) análises das resoluções e regulamentos internos do programa e verificação da necessidade de alterações para que atenda melhor à demanda da Capes e para o bom funcionamento do curso;
- o) análise das regras para descredenciamento e credenciamento de docentes no Programa.

Como apontado por Malhotra (2006), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo auxiliar na compreensão da situação problema enfrentada pelo pesquisador. Pode ser considerada descritiva, em face da definição de Vergara (2005), que afirma que as pesquisas descritivas têm como fim descrever características de determinada população ou fenômeno.

Tendo em vista a delimitação do tema, realizou-se um estudo de caso e os resultados estão dispostos no próximo capítulo. Como salientam Denzin e Lincoln (2006), para o estudo de caso, devem-se adotar critérios de credibilidade, confiança e confirmabilidade. A escolha desse campo de estudo está relacionada à aproximação do pesquisador com os sujeitos que participarão do estudo. Além disso, a pesquisa tem o propósito de oferecer ao Programa uma gama de informações que possam colaborar para uma melhor gestão do mesmo, uma vez que ela foi bem aceita no âmbito do programa. Por último, a escolha deve-se à inexistência de obstáculos para a execução deste trabalho.

### **5.1 Fases da pesquisa**

Para a execução da pesquisa, utilizaram-se as seguintes técnicas metodológicas: pesquisa bibliográfica; análise e compilação de documentos e informações do programa e dados secundários; entrevistas com coordenadores e ex-coordenadores e alguns discentes que compuseram o colegiado ou a comissão de bolsas do programa; elaboração e classificação dos dados coletados; análise e interpretação dos dados; elaboração e aplicação de questionário misto e, por fim, a triangulação.

A priori foi realizada uma pesquisa bibliográfica de fundamentação teórica e, depois disso, foram levantadas suposições sobre as dificuldades enfrentadas pelos programas de mestrado, preferencialmente na área de psicologia, para se adequar às metas impostas pela Capes e para alcançar um parâmetro mediano dentro da área.

A pesquisa bibliográfica, para Marconi e Lakatos (2006), trata-se de um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, capazes de munir dados atuais e relevantes relacionados com o tema. “O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar (...) certos erros, e

representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.158). No presente estudo, foram recolhidos dados pertinentes ao tema em livros, publicações, periódicos, normas, leis, decretos, artigos, revistas, sites, jornais e dissertações.

Em seguida, foram realizadas pesquisa e análise documental no Programa de Mestrado em Psicologia, examinando as atas do colegiado, as resoluções da universidade referentes às pós-graduações, as normas internas do curso, as avaliações da CAPES direcionadas ao Programa, as fichas de inscrições nos processos seletivos do programa, as fichas de matrículas, as fichas de inscrições semestrais, os formulários de solicitações de bolsas, as cartas com justificativas para prolongamento do curso, os currículos Lattes dos docentes e dos discentes do programa disponíveis na Plataforma do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológica (CNPq), o Portal dedicado à descrição das obras publicadas e as informações contidas nos aplicativos Cadastro de Discente e Coleta da CAPES.

Vergara (2005) explica que a pesquisa documental é aquela realizada em documentos que são conservados no interior de órgãos privados e públicos de qualquer natureza ou, mesmo, com pessoas, por meio de registros, anais, circulares, memorandos e balancetes, entre outros. A análise documental permite a obtenção de informações significativas que contribuem para o enriquecimento da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2006) classificam os documentos, conforme a fonte, em primários e secundários. Os primários são, por exemplo, dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas, arquivos oficiais e particulares; correspondência pública ou privada, etc. Os secundários são, por exemplo, os dados disponíveis na imprensa em geral e em obras literárias. Malhotra (2006) complementa que os dados primários podem ser entendidos como os que são coletados ou produzidos pelo pesquisador, com a finalidade



específica de resolver o problema de pesquisa. Por sua vez, os dados secundários são os colhidos para uma finalidade diferente daquela do problema pesquisado.

Após a coleta e a separação do material, foi realizada a análise documental de maneira quantitativa, elaborando-se tabelas e cruzando-se dados relativos ao fluxo de discentes, em relação a cada orientador e também por linha de pesquisa. Posteriormente, foram gerados gráficos para a comparação do tempo médio de conclusão de bolsistas e não bolsistas, a produção bibliográfica e a técnica por linha de pesquisa e por docente, verificando-se a participação dos discentes nas publicações do programa, entre outras variáveis que foram descritas no estudo de caso e neste capítulo. Segundo Denzin e Lincoln (2006), os estudos quantitativos enfatizam a medição e a análise das relações causais entre variáveis. Como ressaltam Marconi e Lakatos (2006), antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação projetada.

Após esta análise, identificados alguns obstáculos a serem superados pelo programa, passou-se para a fase de entrevistas.

## **5.2 Entrevistas**

As entrevistas foram individuais, face a face, realizadas pelo próprio pesquisador. O roteiro foi baseado nas instruções de Alencar (1999), considerando o problema de pesquisa, o objetivo do estudo, o referencial teórico, as suposições, as observações do pesquisador e a análise de documentos.

A finalidade do roteiro é orientar o pesquisador, evitando que tópicos relevantes deixem de ser abordados. O momento e o modo como os tópicos são transformados em questões decorrerão do desenrolar da entrevista. Não há nenhuma restrição ao aprofundamento dos tópicos por meio de questões que emergem durante a conversa entre o pesquisador e o entrevistado. Aliás, o desdobramento de

questões é fundamental neste método por permitir descobertas e a compreensão de um fenômeno partindo de novas interpretações fornecidas pelo entrevistado. (ALENCAR, 1999, p.105-106).

Antes da aplicação, o instrumento foi submetido à análise de dois docentes e um discente do Programa de Mestrado em Psicologia (PPGPSI), que não seriam entrevistados. Além disso, foi submetido a um pré-teste, junto a um docente e um discente. Algumas sugestões relacionadas às elaborações das questões foram feitas e, sendo as pertinentes e viáveis, acatadas. O tempo médio necessário para responder ao roteiro de entrevista foi de quarenta minutos para os discentes e de uma hora para os docentes.

As entrevistas foram realizadas, durante os primeiros quinze dias do mês de junho, com os atuais e os antigos coordenadores do programa (no total de quatro docentes), sendo dois da linha Psicossocial, um da linha de Saúde Mental e um da linha de Psicanálise. Os discentes entrevistados foram três que fizeram ou fazem parte do colegiado ou da comissão de bolsas do curso, sendo cada um de uma linha de pesquisa. Optou-se por uma amostra não probabilística, intencionalmente selecionada de acordo com os interesses e a conveniência da pesquisa.

O pesquisador entende que os escolhidos têm uma maior aproximação e, conseqüentemente, maiores conhecimentos dos aspectos gerenciais do curso. Para Marconi e Lakatos (2006), a amostra escolhida de maneira não probabilística, nomeada intencional, é aquela cujo pesquisador está interessado na opinião de determinados elementos da população.

Esta entrevista teve o propósito de proporcionar a construção de um questionário misto que foi, posteriormente, aplicado a toda população. A pesquisa qualitativa também facilitou a definição das escalas e os índices elaborados.

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.” (DENZIN; LINCOLN, 2006 p. 23).

Os dados obtidos na entrevista, antes da análise e interpretação, segundo Marconi e Lakatos (2006), devem passar pelos seguintes passos: seleção (exame minucioso dos dados), codificação (categorização, transformação dos dados em símbolos, podendo ser tabelados e contados) e tabulação (disposição dos dados em tabelas).

Após a manipulação dos dados e obtidos os resultados, realizaram-se a análise e a interpretação, considerando, conforme Marconi e Lakatos (2006), para a análise três níveis: a interpretação, a explicação e a especificação. Para a interpretação dos dados, dois aspectos foram destacados: a construção de tipos, modelos, esquemas e a ligação com a teoria.

### **5.3 Pesquisa junto à população**

Após a análise dos dados, foi elaborado o questionário misto, aplicando-se um teste-piloto, para verificar se o instrumento de pesquisa apresenta ou não três elementos de suma importância que são, segundo Marconi e Lakatos (2006), fidedignidade, validade e operatividade. O pré-teste do questionário foi aplicado com a participação de dois docentes e três discentes do Programa de Mestrado em História da mesma universidade pública. Após o fim do pré-teste, foram

feitos os ajustes, em face da necessidade de maior clareza e facilidade de resposta. Este pré-teste evidenciou, ainda, se havia “ambiguidade das questões, existência de perguntas supérfluas, adequação ou não da ordem de apresentação das questões, se são muito numerosas ou, ao contrário, necessitam ser complementadas etc.”. (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.227).

As questões estruturadas foram de múltipla escolha, dicotômicas ou, ainda, escalares. Utilizou-se a escala de Likert, em que o entrevistado escolheria uma opção em uma escala com cinco categorias de respostas, variando desde “discordo totalmente” a “concordo totalmente” (MALHOTRA, 2006, p.266), em que cada uma das opções da escala utilizada tem um ponto, sendo “concordo totalmente”, 5; “concordo”, 4; “indiferente”, 3 ; “discordo”, 2 e a opção “discordo totalmente”, 1.

O instrumento de pesquisa conteve questões estruturadas e não estruturadas, conforme apresentado no Apêndice B. O questionário 1, aplicado aos discentes do curso, foi dividido em nove blocos e o questionário 2, aplicado aos docentes, foi dividido em oito blocos, da seguinte forma:

- Questionário 1 – aplicado aos discentes do curso

- a) Bloco 1 – Dados pessoais;
- b) Bloco 2 – Informações anteriores ao mestrado;
- c) Bloco 3 – Sobre o PPGPSI;
- d) Bloco 4 – Experiências no Programa;
- e) Bloco 5 – Plataforma Lattes;
- f) Bloco 6 – Publicações dos discentes;
- g) Bloco 7 – Sistema de informação;
- h) Bloco 8 – Finanças do PPGPSI;
- i) Bloco 9 – Considerações finais.

- Questionário 2 – aplicado aos docentes do curso

- a) Bloco 1 – Dados pessoais;
- b) Bloco 2 – Programa;
- c) Bloco 3 – Corpo docente;
- d) Bloco 4 – Corpo discente;
- e) Bloco 5 – Produção bibliográfica;
- f) Bloco 6 – Inserção social;
- g) Bloco 7 – Finanças do PPGPSI;
- h) Bloco 8 – Considerações finais.

A coleta de dados foi, então, realizada com toda a população do Programa de Mestrado em Psicologia, por meio de questionários mistos enviados via correio eletrônico, com questões fechadas e abertas. Os questionários mencionados foram elaborados como documento no Google docs® e os dados obtidos foram posteriormente tabulados. Junto a cada questionário, foi anexado um texto, descrevendo-se o objetivo da pesquisa e solicitando a contribuição das pessoas, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como forma de despertar o interesse dos respondentes, para todos os questionários preenchidos e recebidos foi prometido o envio dos resultados da pesquisa aos participantes que desejassem receber tais informações.

Os questionários ficaram disponíveis durante quinze dias (no período de 26 de junho a 10 de julho de 2013), *on-line*, aceitando respostas. No decorrer desse período, o questionário foi reenviado três vezes para todos os atores da pesquisa, agradecendo aos que já haviam colaborado e solicitando a participação dos demais.

Segundo Marconi e Lakatos (2006), o questionário é um instrumento de coleta de dados que deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador. Alencar (1999) explica que o questionário misto é composto por perguntas estruturadas e semiestruturadas. Salienta que, dependendo da natureza da pesquisa, o questionário pode conter questões fechadas para colher informações sobre um dado objeto e questões abertas para coletar informações relacionadas com razões, motivos ou experiências.

A população-alvo da pesquisa compreendeu os atores sociais do programa de pós-graduação em estudo, ou seja, docentes, ex-docentes, discentes, egressos e desistentes. Para determinar a amostra, a margem de erro e o nível de confiança, foi utilizada a calculadora *on-line* para cálculo amostral (AVANZA, 2012).

Ao final, 74 questionários foram iniciados, tendo 72 respondentes completado todas as etapas, até a sua concretização e apenas dois discentes (2,7%) relataram, por e-mail, que não conseguiram finalizar o formulário, provavelmente por alguma incompatibilidade no navegador utilizado. Todos os 72 iniciados concordaram em responder à pesquisa e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), porém, o sistema não contabilizou os dois que iniciaram, porque a contagem ocorria somente após o envio do questionário. Na Tabela 4, constam informações relativas à população, à amostra e ao número de questionários respondidos (completa e descartado). Constam, ainda, a margem de erro e o nível de confiança, considerando o número de respostas alcançado na pesquisa.

O critério utilizado para a seleção dos docentes foi a participação no Programa, desde sua fundação até a data de 31/12/2012, prevalecendo o mesmo critério para os alunos que se matricularam no curso no período.

Tabela 4 População *versus* amostra

	Po	Am	In	Cp	Ds	Me	Nc
<b>Docentes e ex-docentes</b>	29	18	18	18	0	13%	90%
<b>Discentes, egressos e desistentes</b>	114	54	56	54	2	8%	90%
<b>PPGPSI</b>	<b>143</b>	<b>72</b>	<b>74</b>	<b>72</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>	<b>95%</b>

Legenda: Po = população; Am = amostra; In = iniciados; Cp = completos; Ds = desconsideradas; Me = margem de erro; Nc = nível de confiança

O índice de retorno foi satisfatório, com o percentual de 50,3% em relação à população total considerada, ou seja, das 143 pessoas que representaram a população, 72 responderam ao questionário.

Coletados os dados, eles foram, inicialmente, tabulados com o auxílio do software Microsoft Excel<sup>®</sup> para, em seguida, serem analisados. Os resultados foram apresentados na forma de tabelas, gráficos e comentários, destacando-se as informações mais relevantes, facilitando a interpretação e a análise estatística, permitindo verificar a situação do PPGPSI no capítulo seguinte.

#### 5.4 Triangulação

Por último, foi realizada uma triangulação, para se ter uma maior clareza e uma interpretação mais próxima da realidade. A triangulação de métodos auxiliou na melhor compreensão e entendimento dos fenômenos, visto que foram utilizadas, neste estudo, diferentes ferramentas de pesquisa, como análise documental, entrevistas, análise das entrevistas e coleta de resultado dos questionários mistos. Logo, com a triangulação, objetivou-se a contextualização e a mensuração das variáveis do estudo.

Alencar (1999) ressalta que, ao utilizar a triangulação, o pesquisador busca aumentar a confiança dos resultados do seu estudo, diante da complexidade das pesquisas em ciências sociais. Denzin, que foi um dos precursores da triangulação, explicita que “a realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações. A

triangulação não é uma estratégia ou ferramenta de validação, mas uma alternativa para validação.” (DENZIN; LINCOLN, 2006 p. 19).

Trabalhando-se com triangulação de métodos, está previsto que as operações já mencionadas sejam realizadas, primeiro, separadamente. Os que utilizam questionários de acordo com o desenho e o modelo adotados passam a tabular, a digitar, a categorizar, a produzir estatísticas simples e cruzamentos, chegando, aos poucos, a análises capazes de transformar, em números, indicadores de processos e de resultados. Quem faz análise qualitativa passa a separar as diferentes modalidades dos instrumentos aplicados e dos materiais históricos e institucionais recolhidos. Em uma dinâmica de leitura que vai do campo para as categorias analíticas e vice-versa, estabelece as bases compreensivas da unidade reflexiva, que é o objeto ou a pergunta inicial. (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p.43-44).

Portanto, a utilização da triangulação neste estudo deve-se à combinação de uma variedade de técnicas de coleta de dados no trabalho de investigação. Ela tem a função de contribuir com novos dados aos já alcançados com a aplicação das técnicas de pesquisa de forma isolada.

Espera-se que, com este levantamento das demandas, das expectativas e dos pontos positivos e problemas, enfrentados pelo Programa de Mestrado em Psicologia, possa-se contribuir para as futuras avaliações trienais da Capes, pois o estudo também oferece informações e sugestões relevantes para o programa. Ressalta-se que esta pesquisa é limitada, pois se trata de um estudo de caso no programa de pós-graduação de uma instituição federal de ensino superior, não sendo, portanto, possível uma generalização ou aplicação das conclusões em outros programas de mestrado.



## **6 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Realizou-se uma análise por triangulação, mediante a apresentação de alguns dados primários coletados por meio de informações de documentos que constam na secretaria do curso, além do Qualis Capes, do Coleta Capes, do Portal de Obras Publicadas pela Capes e do Lattes dos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), de algumas considerações levantadas nas entrevistas e dos resultados apontados na pesquisa de campo. Buscou-se situar as informações para melhor compreensão dos objetivos deste trabalho.

### **6.1 Histórico da universidade e do PPGPSI**

A entidade à qual o PPGPSI está inserido trata-se de uma universidade pública, instituição de ensino originada de três instituições anteriormente existentes em uma cidade mineira, na década de 1980. A Fundação de Ensino Superior nasceu em 1986 (BRASIL, 1986), de acordo com lei sancionada pelo então presidente José Sarney, sucessor de Tancredo de Almeida Neves, que era natural daquela cidade. A Fundação tornou-se a mantenedora das escolas superiores da cidade, representadas pela Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, Faculdade de Engenharia Industrial e Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 2002, a Fundação transformou-se em universidade pública, por meio da Lei n. 10.425, de 19 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e passou a ter como objetivo, além de ministrar ensino superior, desenvolver a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária.

A partir de 2008, a universidade inseriu-se em um amplo projeto de expansão do governo federal, resultante da adesão do Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aprovado na Resolução n. 33, de outubro de 2007 (UFSJ, 2007c). Logo, o número de campi saltou de três para seis, dos quais três são na cidade sede, um em uma cidade da microrregião de Conselheiro Lafaiete, um em uma cidade da microrregião de Divinópolis e o último campus foi implantado em uma cidade da microrregião de Sete Lagoas.

A instituição vem crescendo consideravelmente, de acordo como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2018 (UFSJ, 2009), o que faz aumentar suas responsabilidades e compromissos junto à União, resultante da adesão aos programas de expansão do Governo Federal, como o Expandir e o Reuni. No PDI (UFSJ, 2009) ressaltava-se a necessidade de crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, pois, no ano de 2007, a universidade mantinha apenas dois cursos de mestrado. Portanto, teve início uma considerável pressão sobre os departamentos no sentido de criar mais cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Logo, nos anos de 2008 e 2009, foram criados sete novos cursos de mestrado e duas propostas de doutorado foram encaminhadas para avaliação da Capes.

O Programa de Mestrado em Psicologia (PPGPSI) teve sua proposta aprovada pela Capes no ano de 2007 e publicada no Diário Oficial da União em 17 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), iniciando suas atividades em março de 2008. Um dos principais fatores para a criação do programa foi a necessidade da pró-reitoria de pós-graduação em alavancar o número de cursos de mestrado na instituição. O Departamento de Psicologia (DPSI) apresentava potencial para a implementação de um mestrado, visto que a maioria dos docentes já detinha o título de doutor e muitos já detinham uma considerável experiência na área de docência, pesquisa e extensão, além de uma boa média de publicações.

Os cursos de pós-graduações *stricto sensu* em psicologia reconhecidos pela Capes somavam, em novembro de 2012, conforme o site da citada fundação (CAPES, 2012a), 74 programas, que oferecem 70 cursos de mestrado e 48 de

doutorado. A área de psicologia é a segunda maior, dentro da grande área de Ciências Humanas, com número de programa inferior apenas aos da área de Educação. Considerando o total de programas, 34 estão situados na região sudeste e seis no estado de Minas Gerais. Dentre estes cursos está o Programa em estudo.

Este mestrado em psicologia é composto por três linhas de pesquisa, que são Processos psicossociais e socioeducativos, Saúde mental e conceitos fundamentais, e Clínica psicanalítica: articulações. Ao iniciar as atividades, era composto por quinze docentes, entre permanentes e colaboradores e por quinze alunos. No final de dezembro de 2012, eram 26 docentes e 61 discentes. Trata-se da única pós-graduação *stricto sensu* em psicologia da mesorregião em que se situa e tem como proposta a formação de quadros acadêmicos com competências profissionais e de pesquisa para atuarem num contexto social complexo, numa área de influência imediata com mais de 550 mil habitantes e com 36 municípios (IBGE, SIDRA, 2013). Os docentes que participam desse Programa desenvolvem ações de pesquisa e intervenção no campo da saúde mental, dos processos psicossociais e socioeducativos e da clínica psicanalítica.

A visão do programa pode ser ramificada em três dimensões: pesquisa, ensino e extensão. Com esses três objetivos mais específicos, busca formar seus mestres de modo articulado com essas três dimensões que envolvem o trabalho acadêmico. Busca-se, portanto, que tal articulação se inscreva no perfil do egresso, trazendo, como movimento próprio do ensino, da pesquisa e da extensão, a consolidação e a ampliação das linhas de pesquisa oferecidas.

A competência em pesquisa visa possibilitar aos alunos a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos científicos e acadêmicos, desenvolver a habilidade de fazer pesquisa e divulgar seus resultados, nas linhas de investigação propostas pelo programa. A competência em ensino tem o objetivo de fortalecer as condições de desenvolvimento das atividades de ensino

articuladas à pesquisa em Psicologia, promovendo a consolidação e a ampliação das linhas de pesquisa do mestrado. Já a competência em extensão busca produzir conhecimentos que contribuam para a solução dos problemas sociais da região, relativos a diferentes contextos sociais, educacionais, da saúde e do trabalho, que se referem às temáticas desenvolvidas nas linhas de pesquisa.

Na seção de Análise de resultados, procura-se estudar o desempenho do programa, baseando-se nos requisitos da Avaliação Trienal da Capes (CAPES, 2010a), que abrange tanto a pesquisa, como o ensino e a extensão.

## **6.2 Perfil dos atores do PPGPSI e dos respondentes do questionário eletrônico**

Antes de avaliar a percepção do corpo docente e discente do PPGPSI, é interessante apresentar os atores que participaram da pesquisa de campo, utilizando-se dos dados fornecidos por meio do Google Docs® combinados com alguns dados primários coletados. A amostra está separada em dois segmentos: docentes e discentes.

### **6.2.1 Perfil dos docentes**

Dos 29 docentes do programa, 18 participaram da pesquisa, ou seja, 62,07%. Dos questionários analisados, a maioria (72,2%) foi respondida pelos docentes permanentes, seguidos dos docentes colaboradores (22,2%) e, por fim, dos ex-docentes (5,6%).

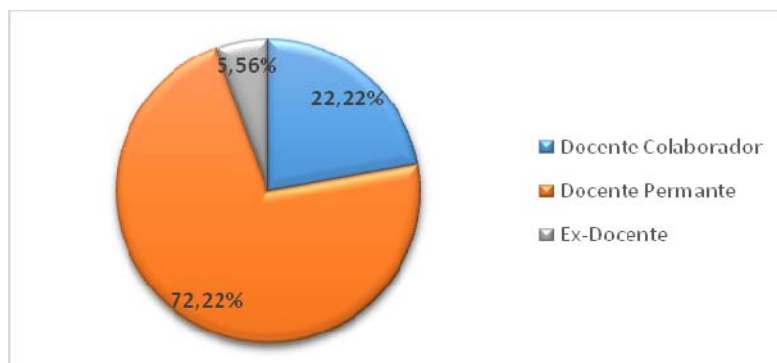


Gráfico 1 Categoria dos docentes que responderam ao questionário

No entanto, comparada com a distribuição populacional de categorias de docentes no Programa em dezembro de 2012, a proporção é bem diferente. Dos docentes permanentes, apenas um (7,1%) não participou da pesquisa e, entre os colaboradores, somente quatro, ou seja, 33,3%, participaram. A ausência talvez possa ser explicada pelo ajuste previsto no número de docentes colaboradores em 2013 que, em julho de 2013, irá para oito, passando quatro a serem ex-docentes do PPGPSI. Considerando-se os ex-docentes em 2012, apenas um participou desta pesquisa.

Tabela 5 Distribuição dos docentes em 31/12/2012<sup>2</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Permanente	14	53,8%
Colaborador	12	46,2%
Ex-docente	3	11,5%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,00 %</b>

Os dados da pesquisa indicam que a maior parte dos respondentes (55,6%) é do sexo masculino, e 44,44% do sexo feminino.

<sup>2</sup> Dados obtidos por meio do Coleta Capes (2008-2012) do PPGPSI.

Este é um dado curioso, visto que, na população dos docentes, a situação é inversa, ou seja, 62,1% do sexo feminino e apenas 37,9% do sexo masculino. Dos onze atores do sexo masculino, dez (90,91%) participaram da pesquisa.

Na cidade de São João del-Rei é onde residem 77,8% dos respondentes. Outros 11,11% residem na cidade de Tiradentes, a, aproximadamente, 15 km da sede e o restante (11,11%) em cidades que ficam a menos de 200 km da sede. Isto pode ser considerado um fator positivo, pois pode indicar a facilidade de encontrar o docente no campus. Também pode ser justificado pelo fato de a grande maioria tratar-se de docentes contratados no regime de dedicação exclusiva.

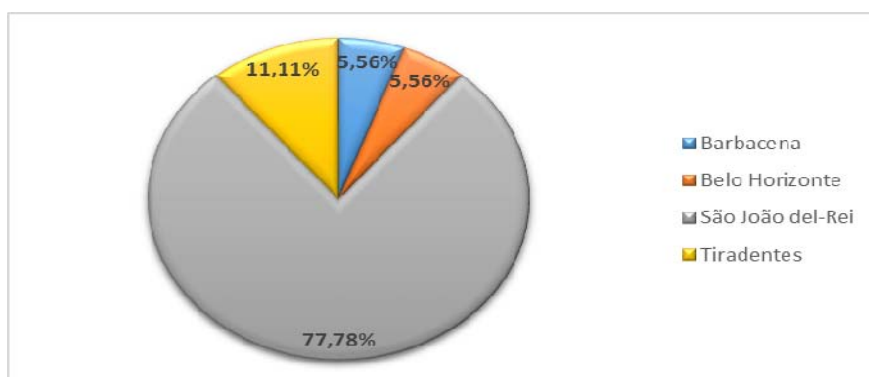


Gráfico 2 Município de residência dos respondentes

A maior frequência dos respondentes (38,9%) tem entre 31 e 40 anos; 27,8% estão na faixa etária entre 51 e 60 anos; 22,2% têm entre 41 e 50 anos e 11,1% têm idade superior a 61 anos. A distribuição por faixa etária demonstra que o corpo docente é jovem, pois mais de 61% dos respondentes tem menos de 51 anos.

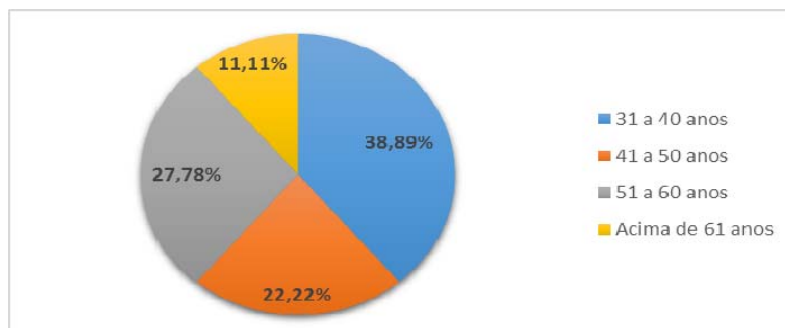


Gráfico 3 Faixa etária dos docentes respondentes

Os dados do Gráfico 3 vai ao encontro dos dados do Gráfico 4 que indicam que a maior parte (77,8%) dos docentes completou o doutorado há menos de 11 anos, tendo 44,4% completado entre 6 e 10 anos e 11,11%, entre 11 e 15 anos, a mesma proporção dos que concluíram o doutoramento há mais de 15 anos.

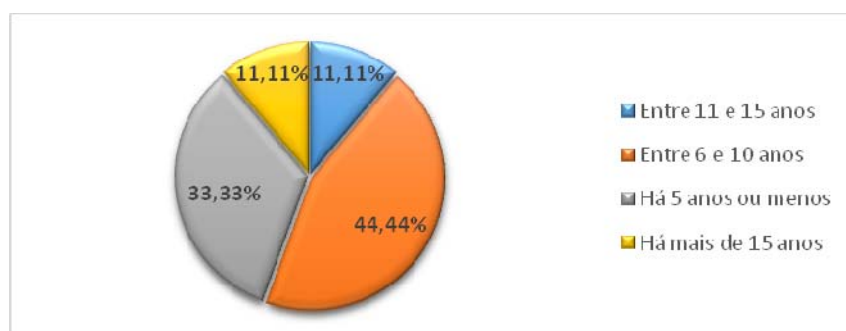


Gráfico 4 Tempo de conclusão de doutorado dos docentes respondentes

O pouco tempo de doutoramento também explica o fato de 72,2% ainda não terem feito um pós-doutorado (Gráfico 5).

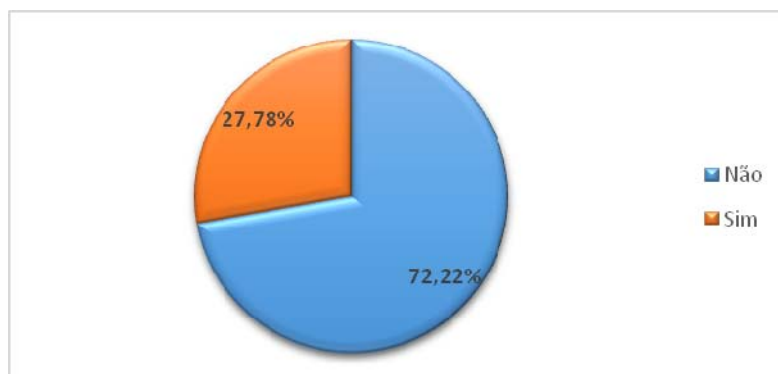


Gráfico 5 Docentes que participaram da pesquisa e que já fizeram estágio pós-doutoral

Os dados do Gráfico 6 demonstram quando foi o ingresso do docente no PPGPSI. Observa-se que um número maior de respondentes, equivalente a 27,78%, ingressou no ano de 2008, naturalmente por ser o ano de início das atividades. Na sequência, o ano de 2010 (22,22%), o primeiro do triênio atual, quando houve uma expansão do número de docentes e que será mais bem detalhada na seção que trata da análise do corpo docente e, em seguida, com 16,67%, vem o ano de 2007, quando a proposta foi enviada para aprovação da Capes. Nos demais anos, 11,11% dos docentes ingressaram no Programa.



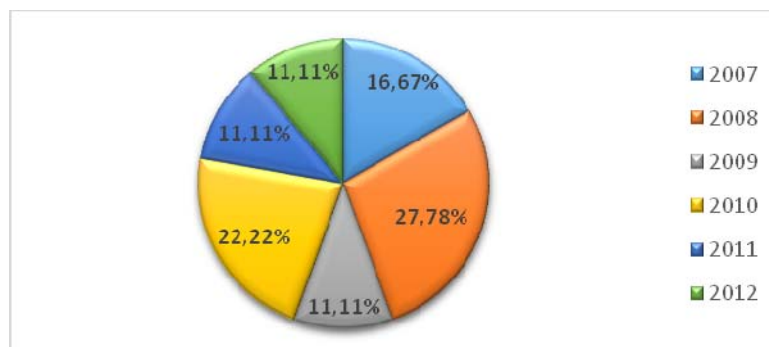


Gráfico 6 Ano de ingresso dos respondentes no PPGPSI

Dos docentes que participaram da pesquisa, 88,89% pertencem ao Departamento de Psicologia (DPSIC) e os outros 11,11% são docentes de outro departamento didático da universidade. Considerando a população, do total de 29 docentes, 4 são de outros departamentos, sendo dois do Departamento de Matemática, um do Departamento de Medicina e um não vinculado a esta IFES. Assim, a proporção de participantes equivale à divisão departamental. Por fim, na distribuição dos respondentes por linhas de pesquisa, nota-se que 44,44% dos docentes são vinculados à linha 1; 33,33% à Linha 2 e 22,22% são vinculados à Linha 3. A proporção da população é bastante semelhante à distribuição dos respondentes: Linha 1: 44,83%, Linha 2: 34,48% e Linha 3: 20,69%.

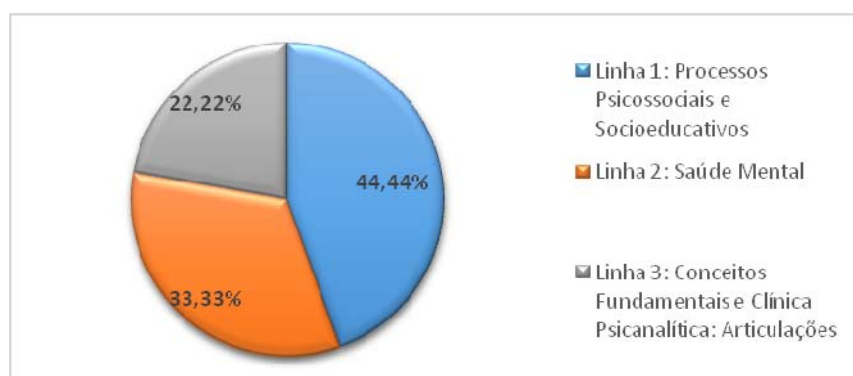


Gráfico 7 Linhas de pesquisa dos docentes respondentes

Concluída, de maneira geral, a análise de perfil dos docentes, a seguir passa-se à análise do perfil dos discentes que participaram da pesquisa.

### 6.2.2 Perfil dos discentes

Os discentes participantes da pesquisa, no total de 54, representam 47,37% da população. Dos questionários analisados, a maioria (62,96%) foi respondida pelos egressos, seguidos pelos alunos regulares (35,19%) e, finalmente, dos alunos desistentes (1,85%).

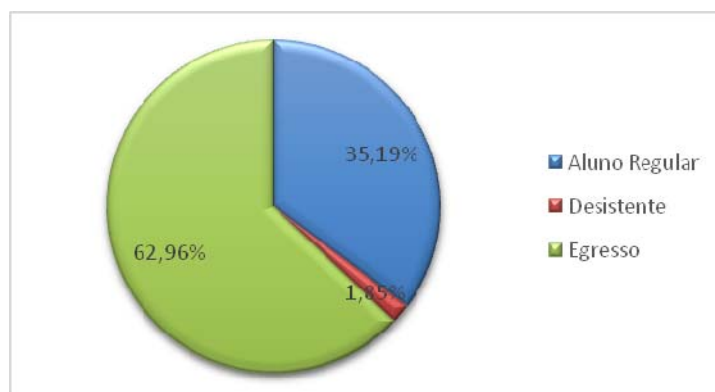


Gráfico 8 Categoria dos respondentes

No entanto, comparando-se com a distribuição populacional de categorias dos alunos no Programa, em dezembro de 2012, a proporção é diferente. Ao contrário dos respondentes, a maioria da população é de alunos regulares (53,51%), ou seja, os egressos representam 44,74% e a porcentagem de desistentes está muito próxima do percentual dos que participaram da pesquisa (1,75%). A participação dos egressos foi mais relevante; dos 51 egressos, 34, ou seja, 66,66% participaram da pesquisa. Já entre os alunos regularmente matriculados, o interesse em participar foi de apenas 31,15%, ou seja, 19 dos 61 alunos regulares responderam ao questionário.

Tabela 6 Situação dos alunos do PPGPSI em 31/12/2012<sup>3</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Regular	61	53,51%
Egresso	51	44,74%
Desistente	2	1,75%
Desligado	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100,00%</b>

Em relação ao gênero, os dados indicam que a maior parte dos respondentes é do sexo feminino (74,1%), portanto, apenas 25,9% são do sexo masculino. Resultado natural, visto que, na população do PPGPSI, a situação é muito próxima à dos respondentes, sendo 73,68% do sexo feminino e apenas 26,32% do sexo masculino.

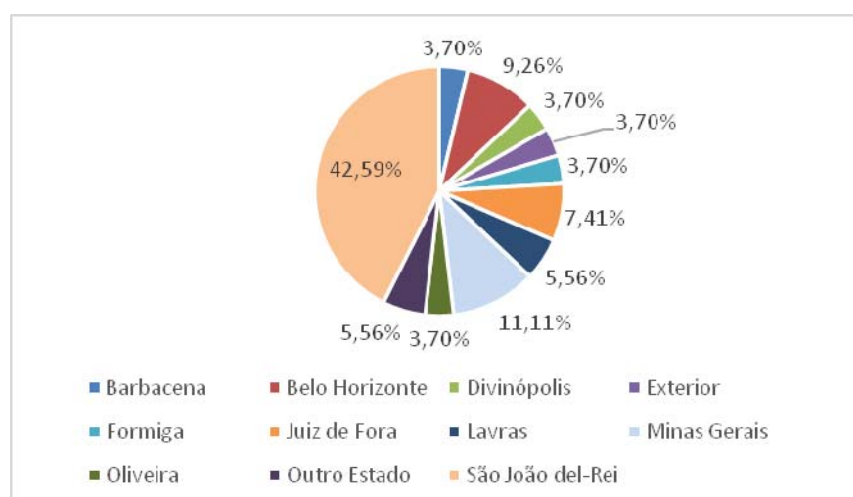


Gráfico 9 Regiões de residência dos respondentes

Os dados do Gráfico 9 mostram que, na microrregião de São João del-Rei, residem 42,59% dos respondentes, cidade na qual o *campus* está localizado,

<sup>3</sup> Dados obtidos por meio do Capes Coleta e Atas de Defesas de Dissertação (2008-2012).

demonstrando a relevância regional do Programa. Outras regiões que merecem destaque são as de Belo Horizonte, com 7,41% e a de Juiz de Fora, com 9,26%. Considerando as microrregiões e a opção Minas Gerais, é possível concluir que 90,74% dos respondentes residem em cidades mineiras.

Os dados do Gráfico 10 demonstram onde residiam os ingressantes no Programa, quando realizaram a matrícula, sendo possível notar que são bastante semelhantes aos da residência dos respondentes da pesquisa, na qual 98,25% dos ingressos são oriundos do estado de Minas Gerais e 64,91% da mesorregião Campos das Vertentes, que abrange as microrregiões de São João del-Rei (51,75%), Barbacena (7,02%) e Lavras (6,14%).

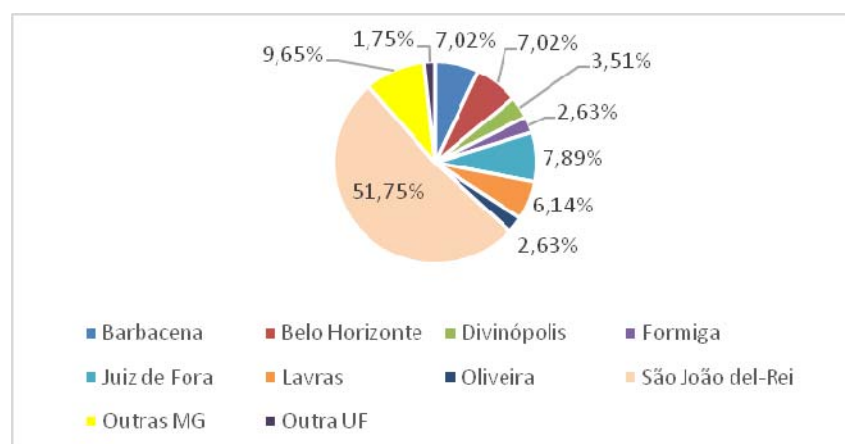


Gráfico 10 Regiões de residência dos ingressos no PPGPSI<sup>4</sup>

Os alunos respondentes da pesquisa, em sua maior parte, são egressos de instituições de ensino superior públicas (77,78%), enquanto apenas 22,22% são de instituições particulares. Os números são muito próximos ao da população do PPGPSI, na qual 79,82% são de instituições públicas e 20,18%, de particulares. Com relação às linhas de pesquisa, a linha 3 chama a atenção, pois foi a que recebeu maior número de alunos provenientes de instituições privadas (10,53%

<sup>4</sup> Dados obtidos por meio das fichas de matrícula (2008-2012).

do total). Considerando apenas os alunos desta linha de pesquisa, 36,63% graduaram-se em IES particulares.

A maioria dos respondentes ingressou no Programa sem ter cursado uma pós-graduação (64,81%), tendo apenas 35,19% realizado este nível de curso.

Considerando a população do curso, a situação em relação à realização de pós-graduação antes do ingresso no curso é bem próxima, como mostram os dados da Tabela 7.

Tabela 7 Alunos que possuíam pós-graduação ao ingressar no mestrado<sup>5</sup>

Possuía pós-graduação ao ingressar no mestrado?	%
Sim	32,46%
Não	59,65%
Em curso	7,89%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

O maior número de respondentes situou-se na faixa entre 28 a 32 anos (40,74%), seguida pelos que tinha entre 23 e 27 anos (24,07%), mesma proporção para a faixa de 33 a 37 anos. O menor percentual, 11,11%, tinha idade superior a 37 anos.

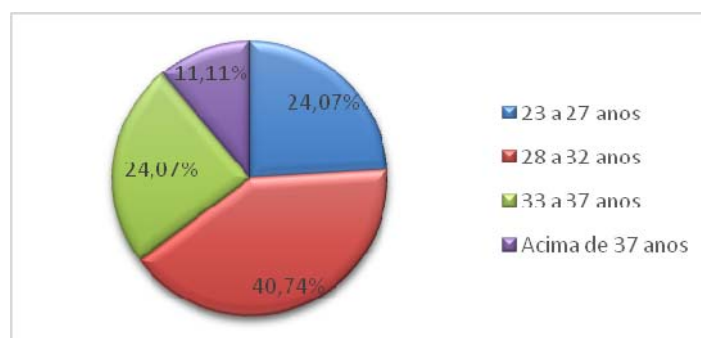


Gráfico 11 Faixa etária dos respondentes

<sup>5</sup> Dados obtidos por meio de consulta em Currículo Lattes e Ficha de Matrículas (2008-2012).

Os dados da Tabela 8 referem-se à idade dos alunos, quando se matricularam no PPGPSI, considerando que deve ser somado o tempo médio de formação no Programa, aproximadamente 30 meses, que será detalhado em seções posteriores. Nota-se que a faixa de idade dos respondentes está de acordo com dados estatísticos.

Tabela 8 Idade dos ingressantes no PPGPSI<sup>6</sup>

<b>Indicadores estatísticos</b>	<b>Idade</b>
MÉDIA	30,41
MODA	25,00
MEDIANA	27,81

Os dados do Gráfico 12 referem-se ao ano de ingresso dos discentes que participaram da pesquisa e apontam que a maior frequência ingressou no ano de 2011 (31,48%), seguidos dos que se matricularam em 2009 (22,22%); os que iniciaram o curso em 2012 (20,37%) e os ingressantes das turmas de 2008 e 2010 corresponderam a 12,96% cada.

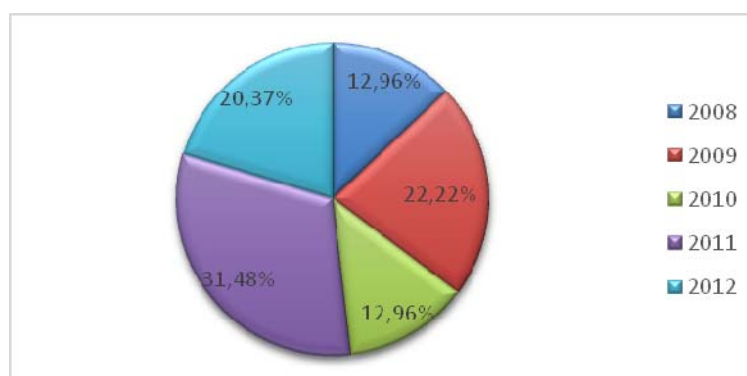


Gráfico 12 Ano de ingresso dos discentes respondentes no PPGPSI

<sup>6</sup> Dados obtidos por meio das fichas de matrícula (2008-2012).

Comparando-se os dados do gráfico com os da Tabela 9, nota-se que a menor proporção ficou por conta da turma que entrou no Programa em 2010, que representa 20,18% dos alunos, pois apenas 7 (30,43%) dos 23 preencheram o questionário. A mais ativa na pesquisa foi a turma de 2011, com 58,62% de adesão.

Tabela 9 Matrícula dos alunos do PPGPSI e percentual de retorno dos respondentes<sup>7</sup>

Ano de ingresso	Qt de Mat.	% de Mat.	Qt. de Resp.	% de Resp.
2008	15	13,16	7	46,67
2009	23	20,18	12	52,17
2010	23	20,18	7	30,43
2011	29	25,44	17	58,62
2012	24	21,05	11	45,83

Legenda: Qt-quantidade; Mat.-matriculados; Resp.-respondentes

No Gráfico 13 apresenta-se a distribuição dos respondentes por linha de pesquisa, sendo possível observar que a maioria (59,26%) dos discentes é vinculada à linha 1; 24,07% pertencem à linha 3 e 16,67%, à linha 2. A proporção da população é próxima à distribuição dos respondentes: linha 1, 49,12%; linha 2, 21,93% e linha 3, 28,95%. Nota-se uma menor participação dos discentes vinculados à linha 2.

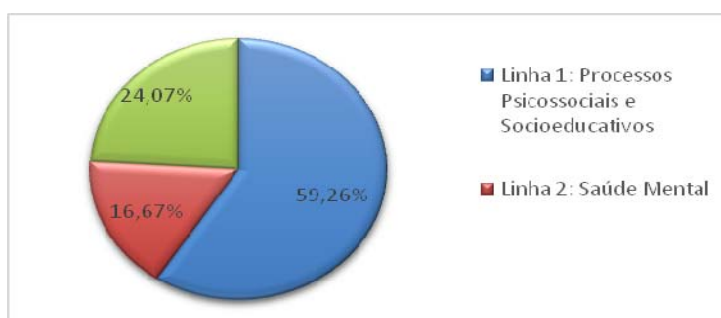


Gráfico 13 Linhas de pesquisa dos respondentes

<sup>7</sup> Dados obtidos por meio das fichas de matrícula (2008-2012).

Feita a apresentação do perfil dos respondentes da pesquisa, comparado aos dados da população do PPGPSI, será abordada a análise dos resultados, considerando as percepções sobre o PPGPSI.

### **6.3 As perspectivas do PPGPSI**

Para um melhor entendimento das necessidades e desafios do Programa de Mestrado em Psicologia em estudo, optou-se por separar os objetivos deste programa por diferentes quesitos, por acreditar ser uma forma mais didática e clara para apresentação, além de estar alinhada com o Relatório de Avaliação Trienal da Capes (CAPES, 2010a).

Os cinco quesitos do Relatório de Avaliação Capes da área de Psicologia (CAPES 2010a) são os seguintes: I – Proposta do Programa; II – Corpo docente; III – Corpo discente, Teses e dissertações; IV – Produção intelectual e V – Inserção social. Além destes cinco quesitos foram incluídos um sexto, que trata da administração dos recursos financeiros pelo curso e um sétimo e último, que aborda aspectos gerais do curso.

#### **6.3.1 Proposta do programa**

O primeiro quesito trata-se da Proposta do Programa que, conforme documento apresentado no Seminário Anual de Acompanhamento dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (CAPES, 2012c), envolve os itens discriminados no Quadro 2.

Apesar de tratar-se de um quesito não avaliativo, é de grande importância, pois os programas que apresentarem conceito fraco ou deficiente neste quesito não podem atingir nota maior que 3 (CAPES,2012c).



**Quadro 2 Itens da proposta do Programa**

1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.
1.2 Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.
1.3 Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.

Fonte: Capes (2010a)

Visando avaliar algumas variáveis relacionadas aos itens que compõem a Proposta do Programa, colocam-se algumas percepções dos docentes e dos discentes, apuradas na pesquisa de campo. No total, são 31 variáveis, sendo 11 assertivas dos docentes e 20 dos discentes. Ao final, há um gráfico indicando a perspectiva de um doutorado para o curso.

Tabela 10 Benefícios, com a criação do Programa, para os docentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V01A O Mestrado em Psicologia da IES foi benéfico para a instituição, pois possibilitou aos alunos a continuação dos estudos e aos docentes o aprofundamento das pesquisas.	0,00	0,00	0,00	33,33	66,67
V02A O PPGPSI possibilitou uma maior integração entre os docentes das diferentes linhas de pesquisa.	11,11	16,67	27,78	27,78	16,67
V03A Antes da criação do Programa, eu fazia pesquisas que envolviam os alunos de graduação por meio da iniciação científica ou de estágio de pesquisa.	0,00	5,56	11,11	33,33	50,00
V04A A criação do mestrado possibilitou uma ampliação da minha atividade de pesquisa, consequentemente aumentando o número de publicações.	0,00	0,00	16,67	38,89	44,44

Legenda: DT-Discordo totalmente; D-Discordo; I-Indiferente; C-Concordo; CT-Concordo totalmente.

Os dados da Tabela 10 procuram mostrar os benefícios advindos da criação do Programa de Mestrado. Na variável V01A, 100% escolheram a opção

“concordo” ou “concordo totalmente”, indicando que todos acreditam que o PPGPSI é benéfico para a instituição, os alunos e os docentes, daí a importância de sua manutenção.

Verificou-se que, com a criação do programa, não há ainda um consenso sobre a aproximação dos docentes das diferentes linhas de pesquisa. Para a variável V02A, as opções “concordo” ou “concordo totalmente” foram as que tiveram maior percentual de escolha (44,45%), enquanto 27,78% acreditam que o programa é indiferente no que se refere a esta aproximação.

A variável V03A é um dos indicativos do perfil de pesquisador do docente do DPSIC, pois, antes do mestrado, 83,33% já desenvolviam atividades de pesquisa na graduação, por meio da iniciação científica e dos estágios de pesquisa. Logo, a variável posterior demonstra que, com a criação do PPGPSI, 83,33% dos docentes viram a possibilidade de ampliação das atividades de pesquisa, resultando em um aumento de suas publicações.

Alguns dados estatísticos, como moda, média, variância e desvio padrão, referentes à percepção dos benefícios do PPGPSI, constam na Tabela 11. Observa-se que, dos primeiros quatro itens considerados, apenas o V02A não tem moda 5. É justamente esta a variável que trata da aproximação dos docentes das diferentes linhas de pesquisa, sendo o item que apresenta maior variância e desvio padrão, indicando a divisão de opiniões sobre o assunto.

Tabela 11 Estatística dos benefícios, com a criação do Programa, para os docentes

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V01A	5,00	4,67	0,24	0,49
V02A	3,00	3,22	1,59	1,26
V03A	5,00	4,28	0,80	0,89
V04A	5,00	4,28	0,57	0,75

Agora, tratando da opção dos discentes pelo Programa, verifica-se, para a variável V01B (Tabela 12), que uma das razões para que os alunos escolhessem o programa foi a qualificação docente, apontada por 90,74%.

Considerando as linhas de pesquisa, 92,59% dos pesquisados escolheram a opção “concordo” ou “concordo totalmente” com relação ao alinhamento da temática do projeto do aluno em relação à linha de pesquisa.

Tabela 12 Opção discente pelo PPGPSI

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
Optei em cursar o Programa de Mestrado em Psicologia:					
V01B Por possuir um corpo docente qualificado.	0,00	5,56	3,70	64,81	25,93
V02B Por oferecer uma linha de pesquisa alinhada à temática de meu projeto.	0,00	1,85	5,56	40,74	51,85
V03B Pela experiência em trabalhos anteriores com docente do Programa.	20,37	12,96	12,96	25,93	27,78
V04B Pela minha história com a UP.	22,22	5,56	18,52	24,07	29,63
V05B Por residir em São João del-Rei ou cidades próximas.	18,52	3,70	12,96	31,48	33,33

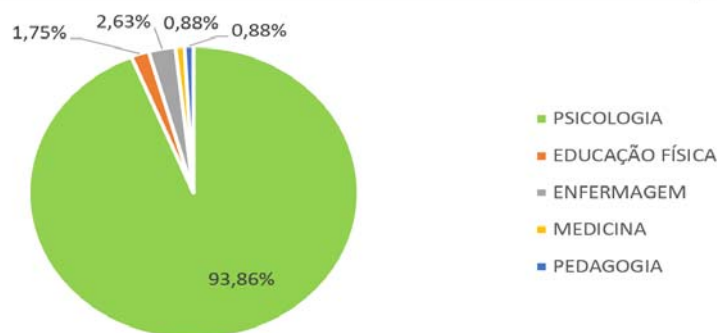
Por sua vez, para a variável V03B, a maioria (53,71%) dos entrevistados apontou que já tinha alguma experiência em trabalhos anteriores com docentes do Programa. Isto pode ser explicado pelo fato de 62,96% dos respondentes serem ex-alunos do curso de graduação em psicologia da mesma instituição. Quando considerada a população do programa, 74 alunos, ou seja, 64,91%, eram ex-alunos de graduação em Psicologia daquela mesma universidade.

A variável V04B indica a opção pela história com a instituição, tendo sido apontada, por 53,70% dos pesquisados, como um dos motivos da opção pelo curso. Avaliando-se os dados primários, pode-se considerar que esta era uma resposta esperada, visto que 65,79% dos alunos eram egressos desta instituição, conforme dados da Tabela 13.

Tabela 13 Instituições de ensino superior de origem da população discente<sup>8</sup>

IES	%
Universidade pública estudada	65,79%
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora	2,63%
Centro Universitário de Lavras	1,75%
Instituto de Ensino Superior e Pesquisa	4,39%
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	5,26%
Universidade Federal de Juiz de Fora	4,39%
Universidade Federal de Minas Gerais	7,89%
Universidade Presidente Antônio Carlos	2,63%
Outra IES	5,26%

Observa-se que a porcentagem de ex-alunos do curso de graduação em Psicologia (64,91%) é quase a mesma de ex-alunos da IES estudada (65,79%), como mostrado na Tabela 13. Isto pode ser explicado pelo fato de a maioria (93,86%) ter cursado, na graduação, Psicologia, conforme o Gráfico 14.

Gráfico 14 Formação na graduação dos alunos do PPGPSI<sup>9</sup>

Por último, a variável V05B aponta que 64,81% dos respondentes colocaram que um dos motivos para optarem pelo PPGPSI foi o fato de residirem próximo à cidade sede da universidade, o que vai ao encontro das informações do Gráfico 10, que aponta que 64,91% da população de discentes do Programa é proveniente da mesorregião Campos das Vertentes.

<sup>8</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e das fichas de matrícula (2008-2012).

<sup>9</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e das fichas de matrícula (2008-2012).

Tabela 14 Dados estatísticos relativos à opção discente pelo PPGPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V01B	4	4,11	0,52	0,72
V02B	5	4,43	0,48	0,69
V03B	5	3,28	2,28	1,51
V04B	5	3,33	2,30	1,52
V05B	5	3,57	2,14	1,46

Nota-se, pelos dados da Tabela 14, que aponta os dados estatísticos, que a moda é 5, exceto na variável V01B, que equivale a 4. As duas primeiras variáveis apresentaram média entre 4 e 5 e menor dispersão. Já V03B, V04B e V05B apresentaram média entre 3 e 4 e dispersão maior em relação à média.

Avaliando, ainda, a percepção dos discentes, os dados da Tabela 15 tratam dos pontos positivos do PPGPSI. Verifica-se, para a variável V06B, que 94,44% dos pesquisados destacam o corpo docente como forte e bem qualificado.

Tabela 15 Pontos positivos do PPGPS, sob a ótica dos discentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
Entre os pontos positivos do Programa estão:					
V06B Um corpo docente forte e bem qualificado.	0,00	5,56	0,00	74,07	20,37
V07B Uma boa infraestrutura.	0,00	11,11	20,37	57,41	11,11
V08B Um número considerável de bolsas de estudos.	9,26	31,48	22,22	29,63	7,41
V09B Poucas disciplinas, restando mais tempo para a realização da pesquisa.	0,00	42,59	31,48	24,07	1,85
V10B Comprometimento, por parte dos alunos, em cumprir os prazos para a qualificação e a defesa de dissertação.	14,81	33,33	35,19	14,81	1,85
V11B Os docentes das diferentes linhas de pesquisa do Programa interagem de forma satisfatória.	16,67	46,30	16,67	16,67	3,70
V12B Os discentes das diferentes linhas de pesquisa do Programa interagem de forma satisfatória.	12,96	40,74	14,81	29,63	1,85

Em relação à bolsa de estudos, as respostas estão mais divididas, mas 40,74% entendem que o curso não tem uma quantidade considerável de bolsas. Observa-se, nos dados da pesquisa, que, entre os participantes desta pesquisa, 59,26% eram bolsistas. Por coincidência, a mesma porcentagem dos que discordaram é a dos que não recebem bolsa. No entanto, houve bolsistas que discordaram e não bolsistas que concordaram com a assertiva.

Analisando a população, os discentes que receberam pelo menos seis parcelas de bolsas representam 55,26% do total de alunos. Talvez as respostas de discordância sejam influenciadas pela divisão de bolsas, que tem uma maior concentração na linha 1, na qual 64,29% dos discentes foram contemplados com bolsa de estudos e menor na linha 3, na qual apenas 42,42% dos discentes foram contemplados com bolsas. Ressalta-se que a distribuição é feita de forma imparcial, seguindo uma tabela de seleção (Anexo A), na qual são pontuadas as atividades acadêmicas e profissionais do aluno. Esta tabela é revista anualmente pelo colegiado do curso e pela comissão de bolsas e, se necessário, são efetuados ajustes. No entanto, como há uma menor valoração para as atividades profissionais em relação às atividades acadêmicas, na linha 3, os alunos acabam sendo menos pontuados.

Tabela 16 Distribuição de bolsas por linha de pesquisa

	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Alunos bolsistas por linha</b>	<b>Em relação à população</b>
Linha 1	36	62,29%	31,58%
Linha 2	13	52,00%	11,40%
Linha 3	14	42,42%	12,28%
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>-</b>	<b>55,26%</b>

A variável V09B trata da quantidade de disciplinas no programa. Conforme a estrutura curricular, há 9 créditos divididos em 3 disciplinas obrigatórias e 6 créditos em atividades ou disciplinas optativas, ou seja, dois estágios em docência ou um estágio e mais uma disciplina optativa, ou duas

disciplinas optativas e a não realização de atividade de estágio em docência, durante o curso. A este respeito, assim se expressou um dos docentes entrevistados:

Optamos levando em consideração experiências de outras instituições, principalmente a UFMG, uma estrutura mais enxuta, com o menor número de disciplinas possíveis e o foco na pesquisa. (relato de entrevista, Docente X, 10/06/2013).

No entanto, 42,59% dos alunos discordam do fato de que este seja um fator positivo para o programa e 31,48% responderam que é indiferente. Contudo, não fica claro se não consideram um fator positivo o fato de haver poucas disciplinas ou se pensam que há disciplinas em demasia e isto não colabora para a realização da pesquisa.

Em relação ao comprometimento dos discentes com o prazo para a qualificação e a conclusão do curso (V10B), 48,14% dos discentes responderam que não percebem este compromisso. Isto será abordado de forma mais aprofundada na seção que trata do corpo discente.

Assim, como apontado pelos docentes em V02A, os alunos também não percebem uma interação entre os docentes das diferentes linhas de pesquisa do Programa, pois 62,97% marcaram as opções “discordo totalmente” ou “discordo” na afirmativa de que os docentes interagem de forma satisfatória, para V11B.

Da mesma forma que os docentes, verifica-se uma separação por linhas entre os discentes, pois 53,70% escolheram as opções “discordo totalmente” ou “discordo”, para V12B.

Tabela 17 Dados estatísticos dos pontos positivos do PPGPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V06B	4	4,09	0,43	0,65
V07B	4	3,69	0,67	0,82
V08B	2	2,94	1,30	1,14
V09B	2	2,85	0,73	0,86
V10B	3	2,56	0,97	0,98
V11B	2	2,44	1,16	1,08
V12B	2	2,67	1,21	1,10

Nota-se, na Tabela 17, em que são apontados os dados estatísticos dos pontos positivos do PPGPSI, que a moda é igual a 2 em quatro das variáveis (V08B, V09B, V11B e V12B). As variáveis V06B e V07B apresentaram moda 4 e, em V10B, a moda foi 3. A menor média foi em V11B, que trata da integração entre os docentes de diferentes linhas e a variável com maior dispersão de respostas foi V08B, que trata das bolsas no curso.

Algumas variáveis relacionadas às regulamentações do Programa, sob a ótica dos docentes, são tratadas na Tabela 18. O primeiro item, V05A, trata do edital do processo seletivo e apresenta como sugestão a apresentação da temática com que os docentes trabalham, pois alguns discentes são reprovados na etapa de projetos por apresentarem propostas com temáticas com as quais os docentes no PPGPSI trabalham. Dos respondentes, 88,89% entendem que este item deveria ser contemplado no próximo Edital.

Um fator preocupante é apontado na variável V06A. De acordo com os dados levantados nas entrevistas, as contratações do DPSIC não estão valorizando, com o devido peso, as publicações, item de muita relevância na pós-graduação. A pesquisa apontou que 88,88% dos docentes entendem que não está havendo a valorização deste importante quesito, 16,67% acham que o DPSIC tem sido indiferente quanto a isso e nenhum dos entrevistados discordou.

A variável V07A aponta uma das necessidades do PPGPSI, pois 61,11% dos docentes acreditam haver uma necessidade de um regulamento



determinando deveres dos alunos bolsistas. Esta necessidade será mais bem abordada na seção sobre o Corpo docente, na qual será verificado o desempenho dos bolsistas.

O estudo também revela que é preciso que o membro docente do colegiado realize mais reuniões com os docentes da linha de pesquisa que representam, afinal, 44,45% discordam da assertiva referente à variável V08A, que afirma que existem reuniões constantes para que o membro represente os anseios do grupo nas decisões do Programa.

Tabela 18 Regulamentações do PPGPSI sob a perspectiva dos docentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V05A Uma boa opção para o próximo processo seletivo do PPGPSI é a divulgação, no Edital, da temática do pesquisador, pois alguns candidatos terão a oportunidade de verificar o que cada docente trabalha.	0,00	5,56	5,56	38,89	50,00
V06A O Edital de seleção para contratação de docentes para o DPSIC deveria valorizar mais as publicações.	0,00	0,00	16,67	50,00	33,33
V07A O Regulamento dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da IES e o Regimento do PPGPSI carecem de um maior detalhamento descrevendo os deveres dos alunos bolsistas.	0,00	5,56	33,33	38,89	22,22
V08A O membro docente do Colegiado realiza reuniões constantes com os docentes de sua linha de pesquisa, buscando representar os anseios do grupo.	5,56	38,89	27,78	22,22	5,56

Na Tabela 19 são apontados os dados estatísticos, demonstrando que a moda é 5 na variável que trata da inclusão da temática do docente no Edital de Seleção (V05A), 4 em V06A e em V07A e 2 na V08A, que também tem a menor média e a maior dispersão, o que aponta uma necessidade de mais reuniões dos membros do colegiado com sua respectiva linha de pesquisa.

Tabela 19 Dados estatísticos das regulamentações do PPGPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V05A	5	4,33	0,71	0,84
V06A	4	4,17	0,50	0,71
V07A	4	3,78	0,77	0,88
V08A	2	2,83	1,09	1,04

Na Tabela 20 trata-se de algumas considerações e avalia-se o envolvimento dos discentes em relação ao PPGPSI. A variável V13B buscou avaliar a percepção dos alunos em relação às decisões da coordenação do Programa. A maioria (55,55%) acredita que há uma abertura da coordenação para a discussão com os discentes, enquanto apenas 14,81% apontam as decisões como não democráticas.

Grande parte dos alunos (53,71%) declarou-se, em V14B, envolvida em participar das atividades e decisões coletivas do Programa, enquanto 35,19% responderam ser indiferentes.

Em V15B, assertiva contrária à anterior, a maioria dos alunos (61,11%) refutou o fato de que estavam preocupados apenas com a formação. No entanto, há 27,77% que preferem não se envolver com as questões institucionais do curso.

Na variável V16B, 75,93% indicaram que as disciplinas ofertadas são suficientes, não carecendo de um aumento na obrigação de cursar mais disciplinas.

Tabela 20 Considerações e envolvimento dos discentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V13B As decisões no Programa são democráticas, havendo abertura da coordenação para discussão com o corpo discente.	1,85	12,96	29,63	51,85	3,70

“continua”

Tabela 20 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V14B Considero-me interessado em participar das decisões e atividades coletivas do Programa.	1,85	9,26	35,19	48,15	5,56
V15B Procuo não me envolver com as questões institucionais do curso, pois o meu objetivo é apenas a formação.	22,22	38,89	11,11	24,07	3,70
V16B Entendo que a quantidade de disciplinas ofertadas no curso é suficiente	0,00	20,37	3,70	57,41	18,52

Analisando-se estatisticamente, os dados da Tabela 21 mostram que a moda 4 aparece em três variáveis, sendo que a única distinta (V15B) é uma opção negativa, moda 2, apontando que os alunos buscam se envolver com as questões institucionais do curso.

Tabela 21 Dados estatísticos referentes às considerações e ao envolvimento dos discentes no Programa

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V13B	4	3,43	0,70	0,84
V14B	4	3,46	0,67	0,82
V15B	2	2,48	1,42	1,19
V16B	4	3,74	0,99	0,99

Os dados da Tabela 22, ainda sob a ótica do discente, avaliam o sistema de informação tanto da instituição quanto do Programa. A primeira variável do constructo (V17B) aponta que 68,52% dos discentes entendem que o sistema de informação da IES apresenta falhas e que ainda há muitos documentos acadêmicos que não estão *on-line*.

O item V18B mostra que, também na perspectiva dos alunos, o site apresenta problemas, visto que, para 46,29% dos discentes entrevistados, muitas das informações não são intuitivas e, às vezes, é necessário abrir várias páginas para chegar ao que se deseja consultar.

O indicador V19B versa sobre uma nova tarefa que poderia ser desenvolvida pela secretaria e 81,48% entendem que deveria ser colocada em prática. Trata-se de um acompanhamento dos discentes do programa e o envio de alertas referentes ao tempo de qualificação, à defesa e às inscrições semestrais, entre outros.

A última variável do bloco aborda o site do Programa e, conforme a opinião de 50% dos alunos, também precisa de melhorias, pois as informações nem sempre são claras e simplificadas. Contudo, 33,33% discordaram dessa opinião.

Tabela 22 O sistema de informação da IES, na visão do discente

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V17B Entendo que o sistema de informação da instituição é falho, uma vez que não posso consultar meu histórico, retirar um comprovante de matrícula ou fazer inscrições em disciplinas através da internet.	3,70	14,81	12,96	37,04	31,48
V18B O site da IES é muito redundante e, às vezes, é necessário dar muitos cliques e entrar em várias páginas para que se consiga encontrar o item desejado.	3,70	24,07	25,93	31,48	14,81
V19B Os alunos deveriam receber alertas, por parte da secretaria, sobre as datas e prazos que devem cumprir, como, por exemplo, a respeito das inscrições semestrais, do tempo para qualificação, do prazo para defesa e outros.	0,00	7,41	11,11	44,44	37,04
V20B O site do PPGPSI carece de informações mais claras e simplificadas para o acesso do aluno.	3,70	29,63	16,67	37,04	12,96

Observando-se os dados estatísticos neste constructo, as informações da Tabela 23 demonstram que a moda 4 aparece em todas as variáveis, indicando a necessidade de melhorias nos sites, tanto da instituição como do Programa, assim como a melhoria no sistema de informação, de forma que o aluno possa

consultar seu histórico, obter atestado de matrícula, consultar o plano de curso de forma *on-line* etc.

Tabela 23 Dados estatísticos sobre o sistema de informação da IES

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V17B	4	3,78	1,35	1,16
V18B	4	3,30	1,23	1,11
V19B	4	4,11	0,78	0,88
V20B	4	3,26	1,29	1,14

Os dados da Tabela 24 também tratam da avaliação dos sites institucionais e do Capes Coleta. A variável V09A aponta que 66,67% dos docentes, uma proporção maior que os discentes (V18B), veem problemas no site da universidade. Os docentes também entendem que o site do Programa carece de informações mais claras. Isso é o que aponta a variável V10A, com 55,56%.

Dentre os itens do bloco, o que apresenta uma maior necessidade de atualizações é o Coleta Capes, pois 72,22% dos docentes veem de forma negativa o fato de o programa não estar *on-line* e de não apresentar uma integração total com o Lattes.

Tabela 24 O sistema de informação da IES na visão do docente

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V09A O site da IES é muito redundante e, às vezes, é necessário dar muitos cliques e entrar em várias páginas para que se consiga encontrar o item desejado.	0,00	11,11	22,22	38,89	27,78

“continua”

Tabela 24 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V10A O site do PPGPSI carece de informações mais claras e simplificadas para o acesso do docente.	5,56	16,67	22,22	55,56	0,00
V11A O software de sistema de informação da Capes, o Coleta, impede a participação de alguns docentes, pelo fato de não estar <i>on-line</i> e não haver uma integração total com o Lattes.	0,00	5,56	22,22	33,33	38,89

Os dados estatísticos neste constructo, conforme dados da Tabela 25, demonstram que a moda 4 aparece em duas das três variáveis e a moda 5 aparece na variável V11A, que trata do Coleta Capes. Isto demonstra a necessidade de melhora nos sites institucionais e, principalmente, no software da Capes.

Tabela 25 Dados estatísticos sobre o sistema de informação da IES

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V09A	4	3,83	0,97	0,99
V10A	4	3,28	0,92	0,96
V11A	5	4,06	0,88	0,94

Para finalizar esta seção, os dados do Gráfico 15 tratam da perspectiva de criação de um doutorado no Programa. Dos docentes, 35,29% acreditam que, em até cinco anos, isso acontecerá; outros 29,41% apostam que isso vai se realizar em três anos. Apenas 5,88% confiam que o curso terá um doutorado em até dois anos, enquanto o restante (29,41%) acredita não haver uma perspectiva de doutorado.

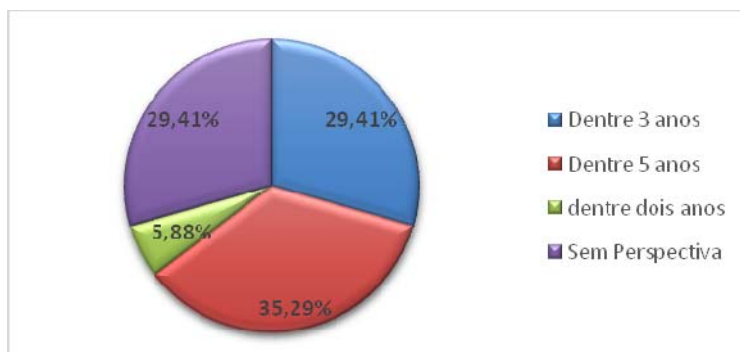


Gráfico 15 Perspectiva de criação de um doutorado

### 6.3.2 Corpo docente

O segundo quesito abordado trata-se do corpo docente. Na avaliação da Capes (CAPES, 2010a), este é um quesito que tem peso de 15% e está distribuído conforme o Quadro 3.

#### Quadro 3 Itens do corpo docente avaliados

2.1 Perfil do corpo docente, considerados titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.
2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.
2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.
2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.
2.5 Maturidade, inserção acadêmica e liderança do corpo docente.

Fonte: Capes (2012c)

O primeiro grupo de assertivas sobre o corpo docente encontra-se na Tabela 26. A variável V12A teve 94,44% de aceitação, determinando que o que

move esses docentes a lecionarem na pós-graduação é a produção do conhecimento.

Tabela 26 Itens do corpo docente

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V12A O que me move a ser docente na pós-graduação é a produção do conhecimento.	0,00	0,00	5,56	61,11	33,33
V13A O quadro docente conta com alguns pesquisadores reconhecidos por seu mérito em algumas áreas, o que colabora para a consolidação do programa.	0,00	5,56	0,00	66,67	27,78
V14A Considero um problema o fato de muitos docentes na pós-graduação assumirem cargos administrativos, em conselhos, comissões, laboratórios, entre outros.	5,56	11,11	11,11	16,67	55,56
V15A Considero que alguns docentes gastam muito tempo em projetos sem interface com a pesquisa.	0,00	0,00	22,22	50,00	27,78

Para a variável V13A, 94,44% dos respondentes afirmam que, dentro do quadro de docentes, há alguns pesquisadores reconhecidos, que colaboram para a consolidação do Programa.

A maioria (72,23%) acredita, em V14A, que o fato de alguns docentes assumirem cargos administrativos em conselhos e comissões, entre outros, pode comprometer o seu desempenho na pós-graduação, enquanto 16,67% discordam. Logo, é interessante observar que o percentual de docentes que ocupam algum desses cargos é de 44,44%. Desse modo, nota-se haver docentes que ocupam cargos administrativos e consideram que isso prejudica o seu rendimento na pós-graduação.

Para finalizar este grupo de variáveis, observou-se que, na assertiva V15A, 77,78% dos docentes acreditam que há muitos professores no Programa que perdem tempo com projetos sem interface com a linha de pesquisa em que atuam.



De acordo com os dados estatísticos (Tabela 27), verifica-se que a moda 4 aparece em três variáveis. Na variável que trata do acúmulo de cargo administrativo com a docência na pós-graduação, a moda é 5, tendo sido encontrada maior divergência nas respostas. Todas as variáveis têm média superior a 4.

Tabela 27 Dados estatísticos sobre o corpo docente do PPGPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V12A	4	4,28	0,33	0,57
V13A	4	4,17	0,50	0,71
V14A	5	4,06	1,70	1,30
V15A	4	4,06	0,53	0,73

Os dados que tratam do redimensionamento do corpo docente, no sentido de uma melhor adequação às exigências da área de Psicologia para a avaliação da Capes, se encontram na Tabela 28.

Tabela 28 Redimensionamento do corpo docente

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V16A Para mim, o redimensionamento dos docentes e os descredenciamentos foram necessários para o curso se adequar às avaliações da CAPES.	0,00	11,11	5,56	61,11	22,22
V17A O descredenciamento de docentes é algo comum dentro da pós-graduação no Brasil.	0,00	16,67	22,22	38,89	22,22
V18A Um desafio para o próximo triênio será identificar os professores que realmente têm comprometimento com a pesquisa, para que o programa possa chegar nos conceitos 4, 5 e 6.	0,00	5,56	22,22	50,00	22,22

“continua”

Tabela 28 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V19A Não faz sentido o docente estar em um Programa de Mestrado, se não possui vocação para a pesquisa.	0,00	11,11	16,67	27,78	44,44
V20A Não faz sentido ter um Programa com poucos docentes. O objetivo é ampliar o grupo e não reduzir. Temos de colaborar para que todos aumentem suas produções e orientações.	5,56	22,22	16,67	38,89	16,67
V21A Entendo que já houve um enxugamento no quadro de docentes, pois as pessoas que não possuíam o perfil exigido pela Capes já foram descredenciadas.	0,00	16,67	27,78	44,44	11,11
V22A Ainda há um excesso de colaboradores (oito) no Programa. Para o curso, é melhor um grupo menor e ao mesmo tempo mais forte.	0,00	33,33	27,78	22,22	16,67
V23A Algumas afiliações ao Programa são, ainda, por questão de vaidade, não havendo a clareza dos deveres acarretados por trabalhar no mestrado.	0,00	16,67	33,33	27,78	22,22

A primeira variável, V16A, trata de uma resolução do curso (UFSJ, 2011a), editada no final do ano de 2011, que avaliou os docentes e realizou alguns descredenciamentos e mudanças de categoria. No entendimento de 83,33% dos docentes, os ajustes foram necessários para se adequar às avaliações da Capes.

O Programa de Mestrado em Psicologia demorou quase quatro anos para estabelecer, de forma mais clara, os critérios e os procedimentos para o credenciamento e o descredenciamento de docentes, pois a resolução foi publicada apenas em 16 de dezembro de 2011 (UFSJ, 2011a). Antes da publicação da resolução, seguia-se o que foi acordado na primeira reunião do Colegiado do Programa, realizada em 21 de setembro de 2007, que estabelecia, de forma genérica, que, para que um professor se tornasse permanente, ele

deveria ter publicações compatíveis com a área da psicologia e apresentar, pelo menos, uma orientação de iniciação científica concluída. Para o ingresso na categoria de colaborador, deveria ter o título de doutor e produção compatível, nos últimos três anos, com a média da área de psicologia. O docente seria descredenciado da categoria de colaborador se, dentro de um ano, não publicasse ou submetesse um artigo científico, e, da categoria de permanente, se não apresentasse uma produção equivalente à média da produção da área de psicologia (UFSJ, 2007a).

No ano de 2009 houve a primeira visita de uma comissão da área de psicologia, indicada pela Capes, para verificar a situação do Programa de Mestrado. No livro de atas, consta que, no Boletim nº 05/2009 (UFSJ, 2009a), de junho de 2009, foi apontada pela comissão a necessidade da criação dos critérios de credenciamento e descredenciamento. A coordenadora solicitou aos demais membros do colegiado que pensassem sobre tal assunto e estabeleceu que a data para a criação de tal resolução seria março de 2010, o que não se concretizou.

Finalmente, em dezembro de 2011, a referida resolução (UFSJ, 2011a) foi confeccionada, abordando ações que seriam seguidas para o Coleta 2012, ano base 2011. A resolução teria a função de:

- a) caracterizar e enquadrar o atual corpo docente;
- b) determinar procedimentos de credenciamento e reconhecimentos específicos para os anos 2011 e 2012;
- c) proceder à transição e os procedimentos específicos para os novos critérios de credenciamento e reconhecimentos para o triênio 2013-2015;
- d) adotar procedimentos específicos para docentes que não atendam aos critérios para o reconhecimentos.

A análise e a avaliação das atividades e das produções acadêmicas dos docentes passaram a ser realizadas no mês de novembro de cada ano, pelo Colegiado do Programa, com base no último quadriênio e considerando as informações atualizadas disponíveis na plataforma Lattes do CNPq.

Para ser mantido como membro permanente, no Coleta do ano base 2011, além de desempenhar atividades de ensino e orientação na graduação e pós-graduação, o docente teria de somar um total de quatro produtos (artigos, livros, capítulos de livros) no quadriênio.

Considerando o ano base de 2012, além de desempenhar atividades de ensino e orientação na graduação e pós-graduação, o docente deverá somar um total de seis produtos (artigos, livros, capítulos de livros) no quadriênio.

Para o triênio 2013-2015, o docente permanente deverá somar, pelo menos, um total de cinquenta pontos, por quadriênio de exercício efetivo, com base na Tabela de Pontuação (Anexo B). A produção de cada docente deverá estar distribuída em todas as seguintes modalidades: produção científica, orientações, inserção na área e disciplinas ministradas. O docente deverá somar um total de oito produtos (artigos, livros, capítulos de livros). Os artigos deverão ser publicados em periódicos com classificação de A1a B5, dos quais pelo menos dois devem ser publicados em periódicos com Qualis A1 a B2. O docente poderá produzir somente quatro artigos científicos, em cada quadriênio, desde que publicados em periódicos com Qualis A1 a B2.

Para o credenciamento de um novo membro colaborador no Programa, o docente deverá somar, pelo menos, um total de trinta pontos, por quadriênio de exercício efetivo, com base na Tabela de Pontuação (Anexo B).

O item V17A aponta que a maioria (61,11%) entende ser algo comum o descredenciamento de docentes na pós-graduação do Brasil, no entanto, 16,67% discordaram.

A variável V18A mostra que, para chegar aos conceitos maiores na avaliação Capes, 72,22% marcaram a opção “concordo” ou “concordo totalmente”, afirmando que é necessário identificar os docentes que estão realmente comprometidos com a pesquisa. Logo, isso pode indicar a necessidade de mais descredenciamentos.

O item V19A aponta que, para ser docente na pós-graduação, é necessário ter vocação para a pesquisa, conforme 72,22% das opiniões coletadas.

A variável V20A indica que 55,56% dos docentes entendem que não faz sentido ter um programa com poucos docentes, que o objetivo é sua ampliação e que os docentes devem colaborar para que todos aumentem suas produções e orientações. No entanto, 27,78% dos respondentes discordaram ou discordaram totalmente desta afirmação.

A maioria dos docentes, 55,55%, acredita que já houve o enxugamento necessário no curso para se adequar à avaliação Capes, não sendo necessários novos descredenciamentos (V21A). Entretanto, 16,67% pensam que ainda é preciso descredenciar outros docentes.

A assertiva V22A buscava identificar se o grupo entende que ainda há um excesso de docentes colaboradores. Em dezembro de 2012, data base do Coleta Capes, eram doze; em julho de 2013, eram oito colaboradores. O resultado aponta que 38,89% acreditam ainda haver excesso, apesar de a opção mais marcada ter sido “discordo”, com 33,33% das respostas.

Em relação à categoria dos docentes no Programa, é interessante observar os dados das Tabelas 29 e 30, uma com a distribuição no biênio 2008-2009 e a outra no triênio 2010-2012.

Tabela 29 Distribuição dos docentes - biênio 2008/2009<sup>10</sup>

	<b>2008</b>		<b>2009</b>		<b>2008-2009</b>
Permanente	14	77,80%	15	71,40%	74,40%
Colaborador	3	16,70%	4	19,00%	17,90%
Visitante	1	5,60%	2	9,50%	7,70%
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>		<b>21</b>		<b>19,50</b>

Como se observa nos dados da Tabela 29, no primeiro biênio do curso, a proporção de docentes colaboradores era de 17,9%, sendo que, no ano de 2009, o número de docentes colaboradores era de quatro, o que representava 19% do quadro. Havia dois docentes enquadrados na categoria de visitantes e quinze permanentes.

Tabela 30 Distribuição dos docentes - triênio 2010/2013<sup>11</sup>

	<b>2010</b>		<b>2011</b>		<b>2012</b>		<b>2008-2012</b>
Permanente	18	72,00%	14	50,00%	14	53,80%	58,20%
Colaborador	7	28,00%	14	50,00%	12	46,20%	41,80%
Ex-docente	0	0,00%	1	3,60%	3	11,50%	0,00%
Visitante	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>		<b>28</b>		<b>26</b>		<b>26,30</b>

No ano de 2010, houve um aumento expressivo no número de docentes permanentes e colaboradores, saltando de 19 professores para 25, ou seja, um aumento de 31,58%, em apenas um ano.

Assim, em 2011, com a resolução (UFSJ, 2011a) que trata de descredenciamento, alguns docentes foram desligados e a maior parte realocada na categoria de docente colaborador. Isto talvez tenha sido um equívoco, pois a proporção de docentes permanentes, o carro-chefe de um curso de pós-graduação, ficou idêntica à dos colaboradores.

Outra possível debilidade ocorreu ao realizar o descredenciamento de um docente permanente que não atingiu as metas da resolução (UFSJ, 2011a).

<sup>10</sup> Dados obtidos por meio do Coleta Capes (2008-2009).

<sup>11</sup> Dados obtidos por meio do Coleta Capes (2010-2012).

Em vez de ser desligado do curso, era realocado para a categoria de colaborador, continuando no Programa até que o seu orientado concluísse o curso. A orientação não era repassada e o docente aumentava ainda mais a lista dos colaboradores. Além disso, por não ter mais vínculo, formalmente, com o Programa, não há como exigir publicação e não há desligamento de alunos antes que atinjam quatro anos de curso, como será visto na seção de corpo discente.

Verificando as atas de reuniões do colegiado, observa-se que outro equívoco foi a aprovação de mudança de categoria de docentes no segundo semestre, pois, para a Capes, fica como permanente, mas segue sem nenhuma orientação naquele ano, visto que o processo seletivo ocorre no final de cada ano e o ingresso apenas no ano seguinte. Outro problema verificado refere-se ao fato de o docente ingressar no segundo semestre daquele ano corrente, mas o colegiado avaliar sua produção do ano anterior e a que vai ser registrada no Coleta é a do ano de sua mudança de categoria.

Portanto, para este triênio (2010-2012) que será avaliado pela Capes, houve um aumento considerável do número de docentes colaboradores, atingindo o patamar de 41,8%, bem acima do teto da área, que é de 30% (CAPES, 2012c). Este item terá um impacto negativo na avaliação.

Retomando a Tabela 28, o último item, V23A, trata das afiliações ao Programa. A maior frequência (50%) dos entrevistados entende que algumas afiliações foram por questão de vaidade, e o docente não tinha a clareza dos deveres decorrentes do fato de integrarem um programa de pós-graduação. No entanto, 16,67% discordaram dessa assertiva.

Analisando-se os dados estatísticos da Tabela 31, apenas na variável V20A, que versa sobre o fato de não fazer sentido haver poucos docentes no Programa, algum docente marcou a opção 1. A moda 4 foi a mais utilizada, aparecendo em 5 itens (V16A, V17A, V18A, V20A e V21A). A variável que apresentou maior média (4,06) foi V19A, que aborda a necessidade de vocação

para a pesquisa para atuar na pós-graduação. Aquela em que houve maior dispersão em relação à média, indicando maior divergência nas respostas, foi a assertiva V20A, que indica que é mais importante ampliar o grupo e não reduzir.

Tabela 31 Dados estatísticos sobre o corpo docente do PPGPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V16A	4	3,94	0,76	0,87
V17A	4	3,67	1,06	1,03
V18A	4	3,89	0,69	0,83
V19A	5	4,06	1,11	1,06
V20A	4	3,39	1,43	1,20
V21A	4	3,50	0,85	0,92
V22A	2	3,22	1,24	1,11
V23A	3	3,56	1,08	1,04

O próximo grupo de variáveis, disposto na Tabela 32, procurou identificar a percepção dos docentes em relação ao corpo docente e às publicações.

Tabela 32 Docentes e produção científica

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V24A Ainda há docentes no programa com uma baixa produção.	0,00	5,56	16,67	50,00	27,78
V25A Mesmo havendo docentes com baixa produção, acredito que eles apresentam a tendência de melhora neste aspecto.	0,00	0,00	22,22	72,22	5,56
V26A O fato de o docente não ter muitas publicações e pesquisas em andamento, dificulta o interesse de futuros candidatos ao mestrado sob sua orientação.	5,56	11,11	38,89	38,89	5,56

A variável V24A mostra que a maioria (77,78%) acredita que no programa há docentes com baixa produção e apenas 5,56% discordam. Isto será comprovado na seção que tratará das publicações.



Contudo, os docentes estão confiantes de que haverá uma melhoria na produção, visto que 77,78% (V25A) apostam em uma tendência de melhoria.

A variável V26A aponta que grande parte dos docentes (44,45%) enxerga dificuldade de interesse, por parte dos candidatos, em relação àqueles que pouco publicam. Mas, 38,89% se declararam indiferentes, não vendo relação entre publicação e interesse do candidato.

Observando-se os dados estatísticos da Tabela 33, nota-se que a moda 4 apareceu nas assertivas V24A e V25A; na variável V26A, a moda foi 3. A maior média foi em V24A, que afirma haver docentes com baixa produção no Programa.

Tabela 33 Dados estatísticos – docentes e produção

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V24A	4	4,00	0,71	0,84
V25A	4	3,83	0,26	0,51
V26A	3	3,28	0,92	0,96

As assertivas da Tabela 34 referem-se às atividades dos docentes, principalmente em relação às orientações no Programa.

Tabela 34 Orientações do corpo docente

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V27A Entre os motivos que geram um desequilíbrio na atuação dos docentes na pós-graduação está o fato de haver alguns próximos da aposentadoria e outros recém-doutores.	5,56	38,89	16,67	33,33	5,56

“continua”

Tabela 34 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V28A Acredito haver uma conscientização do grupo de que é preciso buscar uma maior homogeneidade em relação às orientações, às aulas na pós-graduação e às publicações.	5,56	38,89	0,00	44,44	11,11
V29A Deve haver um maior empenho, por parte dos docentes, para que todos tenham um número equivalente de orientandos.	0,00	5,56	22,22	61,11	11,11
V30A Apesar de o quadro docente contar com muitos recém-doutores, grande parte deles já apresenta um número considerável de publicações, orienta bastante alunos e busca conexões com outras instituições.	0,00	5,56	33,33	55,56	5,56

A variável V27A, que versa sobre o desequilíbrio na atuação dos docentes, decorrente da diferença de situações profissionais, uns recém-doutores outros próximos da aposentadoria, é contestada pela maior frequência dos docentes (44,45%). No entanto, uma parte considerável deles (38,89%) acredita haver relação entre os fatores apontados.

A variável V28A também apresentou uma divisão de respostas entre os docentes, já que 55,55% acreditam que o grupo está mais consciente da necessidade de uma maior hegemonia, mas 44,45% discordam. Ninguém marcou a opção “indiferente”.

O item V29A aborda a necessidade de um empenho dos docentes para que a quantidade de orientações seja equiparada e 72,22% deles confirmaram que é preciso este ajuste; apenas 5,56% discordaram.

Em relação às orientações é interessante avaliar os dados primários coletados. O Relatório de Avaliação Trienal da Capes (2010), da área de psicologia, classifica a relação de orientação de discentes por docente permanente como muito boa, situada entre 4 e 8.

Os dados da Tabela 35 demonstram a relação dos docentes que já orientaram no Programa, a média nos dois períodos de avaliação Capes e nos cinco anos de curso. Analisando-se o triênio a ser avaliado, apenas 35% atingem o piso estipulado: acima de quatro discentes.

Tabela 35 Docentes que orientaram e média de orientação<sup>12</sup>

<b>Professor</b>	<b>Categoria em 31/12/2012</b>	<b>2008-2012</b>	<b>2008-2009</b>	<b>2010-2012</b>
Prof. 1	Colaborador	2,50	1,50	3,50
Prof. 2	Permanente	1,00	-	1,00
Prof. 3	Permanente	0,80	1,00	0,67
Prof. 4	Permanente	2,00	-	2,00
Prof. 5	Permanente	3,40	1,00	5,00
Prof. 6	Permanente	3,60	2,50	4,33
Prof. 7	Permanente	2,00	-	2,00
Prof. 8	Permanente	3,00	3,00	3,00
Prof. 9	Colaborador	1,33	-	1,33
Prof. 10	Colaborador	3,40	2,00	4,33
Prof. 11	Permanente	3,20	2,00	4,00
Prof. 12	Permanente	3,80	1,00	5,67
Prof. 13	Permanente	1,33	-	1,33
Prof. 14	Permanente	4,60	3,50	5,33
Prof. 15	Colaborador	0,60	0,00	1,00
Prof. 16	Permanente	3,00	1,50	4,00
Prof. 17	Colaborador	1,25	1,50	1,00
Prof. 18	Colaborador	2,75	3,00	2,50
Prof. 19	Permanente	2,75	0,00	3,67
Prof. 20	Permanente	3,00	2,50	3,33
<b>Média de orientação por docente</b>		<b>2,47</b>	<b>1,73</b>	<b>2,95</b>

Considerando apenas os docentes que figuravam na categoria de permanente em 31/12/2012(Tabela 36), a média no triênio é um pouco melhor, mas, ainda assim, não atinge o piso para ser classificada como muito boa. A média de 3,24 é considerada como boa, pois é superior a 3. No entanto, este valor está inflado, devido ao fato de muitos alunos estarem cursando o mestrado

<sup>12</sup> Dados obtidos por meio do Coleta Capes (2008-2012).

em um prazo maior que o de 24 meses, como será tratado na seção sobre os discentes.

Tabela 36 Docentes permanentes e média de orientação<sup>13</sup>

Professor	Categoria em 31/12/2012	Quantidade de orientações			Média no período
		2010	2011	2012	
Prof. 2	Permanente	0	1	2	<b>1,00</b>
Prof. 3	Permanente	0	0	2	<b>0,67</b>
Prof. 4	Permanente	-	-	2	<b>2,00</b>
Prof. 5	Permanente	4	5	6	<b>5,00</b>
Prof. 6	Permanente	4	4	5	<b>4,33</b>
Prof. 7	Permanente	-	-	2	<b>2,00</b>
Prof. 8	Permanente	3	3	3	<b>3,00</b>
Prof. 11	Permanente	3	4	5	<b>4,00</b>
Prof. 12	Permanente	4	6	7	<b>5,67</b>
Prof. 13	Permanente	0	1	3	<b>1,33</b>
Prof. 14	Permanente	6	5	5	<b>5,33</b>
Prof. 16	Permanente	3	5	4	<b>4,00</b>
Prof. 19	Permanente	3	4	4	<b>3,67</b>
Prof. 20	Permanente	2	4	4	<b>3,33</b>
<b>Média de orientação por docente</b>		<b>2,66</b>	<b>3,5</b>	<b>3,86</b>	<b>3,24</b>

Dos docentes permanentes, 42,86% atingiram o piso médio de quatro orientações por ano, durante o triênio. Nota-se, no entanto, que há três docentes permanentes que têm classificação fraca, pois orientam menos de dois alunos, em média. Outros dois estão classificados como regular, pois orientam entre dois e três alunos.

Os dados da Tabela 37 mostram a média de orientações nos dois períodos de avaliação, podendo-se observar o aumento da média em todas as linhas, o que pode ser, em parte, explicado pelo fato de o curso ter iniciado no biênio anterior. Logo, no primeiro ano, havia poucos alunos. Observa-se que a linha 3 é que apresenta uma maior média de orientações. No entanto, ao verificar o tempo de titulação dos discentes, no item que versa sobre o corpo discente,

<sup>13</sup> Dados obtidos por meio do Coleta Capes (2008-2012).

observa-se que este expressivo número é resultante, principalmente, de atrasos nas defesas de dissertações.

Tabela 37 Quantidade média de orientações de docente por linha de pesquisa<sup>14</sup>

<b>Linhas de pesquisa</b>	<b>2008-2012</b>	<b>2008-2009</b>	<b>2010-2012</b>
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	2,32	1,61	2,79
L2: Saúde mental	2,65	2,50	2,75
L3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: Articulações	3,11	1,75	4,02

Retomando a análise do grupo que trata das orientações do corpo docente, a última variável da Tabela 34 contempla a atuação dos recém-doutores no quadro docente. A maioria dos respondentes (61,12%) considera que muitos desses professores já apresentam um número considerável de publicações, orientam bastante alunos e buscam conexões com outras instituições.

Passando para os dados estatísticos (Tabela 38), nota-se que a moda 4 prevalece em três variáveis (V28A, V29A e V30A). Por sua vez, em V27A, que trata das diferentes situações de carreiras dos docentes, a moda foi 2 e a média de 2,94, indicando a discordância em relação à assertiva. A opção que apresentou maior discrepância de respostas foi a V28A, que trata da conscientização do grupo em relação às orientações e publicações, indicando a grande divisão de percepções dos participantes.

Tabela 38 Dados estatísticos de orientações do corpo docente

<b>Variáveis</b>	<b>Frequência</b>			
	<b>Moda</b>	<b>Média</b>	<b>Variância</b>	<b>Desvio padrão</b>
V27A	2	2,94	1,23	1,11
V28A	4	3,17	1,56	1,25
V29A	4	3,78	0,54	0,73
V30A	4	3,61	0,49	0,70

<sup>14</sup> Dados obtidos por meio do Coleta Capes (2008-2012).

O último bloco de questões (Tabela 39) trata da atuação dos docentes na graduação. Conforme documento do Seminário de Avaliação (CAPES, 2012c), é importante e bem visto que os docentes permanentes do Programa ministrem aulas na graduação e orientem alunos de iniciação científica.

Tabela 39 Atuação dos docentes do PPGPSI na graduação

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V31A O Departamento de Psicologia tem um corpo docente deficitário, com muitos encargos na graduação.	0,00	11,11	16,67	33,33	38,89
V32A Embora eu seja um docente da pós-graduação, continuo orientando projetos de iniciação científica na graduação.	0,00	5,56	5,56	44,44	44,44
V33A Uma das formas de despertar o interesse de novos candidatos ao mestrado é através do investimento dos docentes em iniciação científica na graduação.	5,56	5,56	5,56	44,44	38,89

Embora seja importante a participação na graduação, alguns docentes disseram haver uma sobrecarga de atividades, o que compromete a atuação na pós-graduação, conforme expressou um dos participantes da pesquisa:

Apesar de não ser um problema só no DPSIC, e sim devido ao sucateamento do ensino público, há uma sobrecarga muito grande sobre os docentes, que acabam não dando conta de tantas atividades e compromete o seu desempenho.(relato de entrevista. Docente Y, 05/06/2013).

Assim, a primeira assertiva, V31A, questiona se o Programa tem um quadro deficitário de docentes, com muitas atividades na graduação e 72,22% dos docentes afirmam que este problema existe.

Na percepção dos discentes também não é diferente. Os dados do Gráfico 16 demonstram que 57,41% dos discentes entendem que os docentes

têm uma carga excessiva na graduação, o que pode indicar dificuldades de tempo para a orientação dos alunos da pós-graduação.

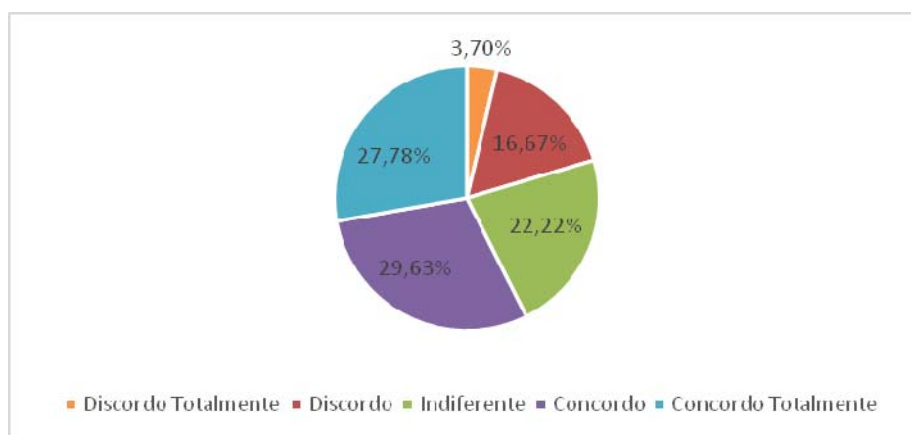


Gráfico 16 Percepção dos discentes em relação à carga excessiva de trabalho na graduação.

Os dados do Gráfico 17 mostram a faixa de carga horária dos docentes do Programa. Nota-se um fator positivo: todos lecionam na graduação, pois apenas um está com zero hora, o que é justificado pelo fato de já estar aposentado. Porém, 55,55% dos docentes indicaram estar com uma carga horária igual ou acima de 324 horas e 38,9%, com 288 horas.

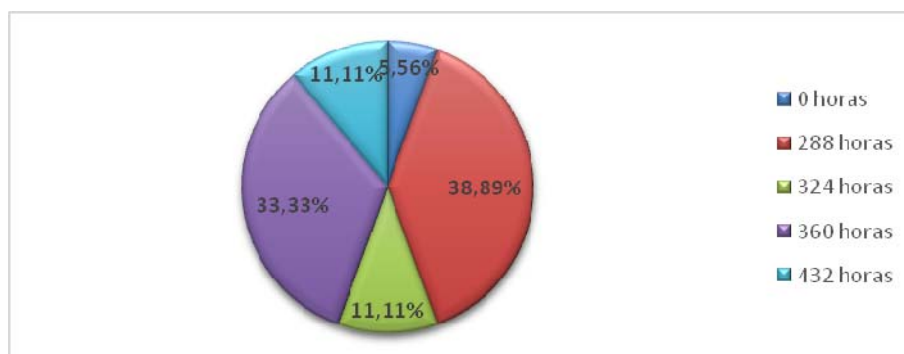


Gráfico 17 Faixa de horas dos docentes na graduação

Continuando a análise da Tabela 39, a variável V32A aponta que 88,88% dos docentes do programa mantêm atividades de iniciação científica na graduação, um fator de destaque para o Programa, tanto pela recomendação da Capes (2012c), como para a preparação dos alunos antes do ingresso na pós-graduação.

Para finalizar o bloco, 83,33% dos docentes apontam (V33A) que a iniciação é uma forma de despertar o interesse do aluno em cursar o mestrado.

Tabela 40 Dados estatísticos de atuação na graduação

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V31A	5	4,00	1,06	1,03
V32A	5	4,28	0,68	0,83
V33A	4	4,06	1,23	1,11

A Tabela 40, de dados estatísticos, apontou a moda 5 nas variáveis V31A e V32A e 4 na variável V33A, que foi o item com maior discrepância, com um desvio padrão de 1,11. No entanto, todos os itens apresentaram média superior ou igual a 4.

### 6.3.3 Corpo discente e dissertações

O terceiro item do Relatório de Avaliação da Capes (CAPES, 2010a) intitula-se Corpo discente, teses e dissertações e busca analisar o perfil e a produtividade do corpo discente, incluindo a quantidade, a qualidade e a distribuição de orientação dos trabalhos concluídos, além do tempo médio de titulação. Trata-se de um quesito que apresenta um peso relevante, 35% da avaliação (CAPES, 2012c) e está distribuído conforme se observa no Quadro 4.



Quadro 4 Corpo discente, teses e dissertações

3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.
3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.
3.3 Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.
3.4 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.

Fonte: Capes(2012c)

As tabelas da seção estão agrupadas por blocos e alguns desses blocos têm duas percepções: a dos docentes e a dos discentes. Os dados da Tabela 41 referem-se às condições em que os discentes ingressam no Programa, sob a ótica do docente.

Tabela 41 Condições de ingresso no PPGPSI, sob a ótica docente

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V34A A maior parte dos discentes ingressa no PPGPSI com a preparação adequada para a realização das atividades acadêmicas do mestrado.	11,11	22,22	22,22	38,89	5,56
V35A Há muitos candidatos participantes do processo seletivo que não estão preparados para cursar o mestrado, dificultando o preenchimento das vagas ofertadas.	5,56	27,78	22,22	33,33	11,11
V36A Acredito que haverá um aumento do número de candidatos no futuro, apesar de ter havido uma constância nos últimos cinco anos.	0,00	5,56	33,33	61,11	0,00
V37A Acredito ser melhor não preencher todas as vagas do curso do que aprovar um aluno sem plenas condições.	0,00	5,56	0,00	55,56	38,89
V38A Muitos alunos aprovados no processo seletivo apresentam deficiência em língua estrangeira.	0,00	0,00	22,22	55,56	22,22

“continua”

Tabela 41 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V39A Muitos dos alunos provindos de outras instituições não possuem experiência com projetos de pesquisa.	0,00	0,00	33,33	50,00	16,67
V40A Alguns alunos ingressam no Programa em busca de uma elevação de status ou de remuneração, sem a devida motivação e perfil para a pesquisa.	0,00	11,11	11,11	61,11	16,67
V41A Vários candidatos possuem experiências profissionais, o que traz enriquecimento para o Programa.	0,00	11,11	11,11	61,11	16,67

A variável V34A aborda o ingresso dos alunos no Programa. Nota-se que as respostas estão bastante divididas, todavia, boa parte dos docentes (44,45%) entende que os alunos matriculados no curso apresentam uma preparação adequada. Contudo, 33,33% acreditam que estes alunos matriculam-se no curso sem a devida preparação. Analisando-se os dados da Tabela 48, V27B, nota-se que, para os discentes, a percepção é bem distinta, visto que 83,33% declararam que, ao fazer a matrícula, estavam preparados para cursar o programa e somente 11,11% disseram que não estavam preparados.

O item V35A trata do processo seletivo e da dificuldade para o preenchimento das vagas do mestrado. O maior percentual, 44,44%, indica que há candidatos que prestam a seleção sem as devidas condições, no entanto, 33,34% não veem dificuldades para o preenchimento das vagas.

O primeiro edital para o processo seletivo foi lançado em outubro de 2007 (UFSJ, 2007b) e previu 14 vagas. As inscrições nos processos seletivos deste programa são realizadas no segundo semestre de cada ano, separadas por linha de pesquisa, ou seja, há a possibilidade de muitos candidatos para uma linha e poucos para outra. A primeira seleção foi feita em duas etapas: a primeira fase abrangia prova de conhecimentos e prova de língua estrangeira (língua inglesa ou francesa) e a segunda etapa, da análise do currículo Lattes e do

histórico escolar, do projeto de pesquisa e uma entrevista com o candidato. A nota mínima para aprovação em cada uma das etapas era 7,0. Todas as vagas previstas foram preenchidas e a primeira turma ainda contou com uma aluna transferida da UFMG, ou seja, foram quinze os discentes que ingressaram no curso em março de 2008.

Para o segundo edital (04/2008) (UFSJ, 2008) houve mudanças consideráveis. A primeira das alterações foi a expansão do número de vagas, que passou para 24. As fases da seleção foram mais bem divididas, passando de duas para quatro, sendo a primeira, de língua estrangeira, de caráter eliminatório, mas não classificatório, com nota de corte igual a 6,0. As outras três fases eram eliminatórias e classificatórias, com nota mínima para aprovação igual a 7,0, composta de análise dos anteprojetos, prova de conhecimento específico e a quarta etapa, composta de análise do currículo Lattes, do histórico escolar e de entrevista com o candidato. Das vagas previstas, 23 foram preenchidas inicialmente e um candidato entrou com recurso judicial, conseguindo, posteriormente, seu ingresso.

No terceiro processo seletivo, lançado por meio do Edital 04/2009 (UFSJ, 2009b), a oferta de vaga expandiu-se, atingindo a 30. Em relação às fases da seleção ocorreram alterações apenas na quarta etapa do processo seletivo; visando uma maior justiça, foi excluída a análise do histórico escolar, pois os docentes chegaram à conclusão que não havia informações suficientes para comparar históricos de diferentes instituições, disciplinas e períodos. Para a análise do currículo Lattes foi criada uma tabela de pontuação, divulgada junto com o edital, que buscava avaliar as atividades profissionais e acadêmicas do candidato. Outra possibilidade ao candidato foi a apresentação de recurso administrativo. Das 30 vagas previstas, apenas 23 foram preenchidas.

O processo seletivo para ingresso em 2011 foi aberto pelo Edital 03/2010 (UFSJ, 2010) e teve previsão de até 36 vagas. Em relação às fases da

seleção, houve uma mudança na quarta etapa. Em vez de entrevista, o candidato passou a fazer uma defesa oral de seu anteprojeto de pesquisa. Das 36 vagas previstas, 29 foram preenchidas.

O Edital 01/2011(UFSJ, 2011b) abriu o quinto processo seletivo, para o qual havia a previsão de até 34 vagas. Em relação às fases da seleção, para a prova de língua estrangeira, as linhas Psicossocial e Psicanálise passaram a contar com uma terceira opção a de língua, a espanhola. Por sua vez, a linha de Saúde mental manteve apenas duas possibilidades de línguas, a inglesa e a francesa. Os candidatos passaram a contar com a possibilidade de dispensa de prova de língua estrangeira, no caso daqueles que realizaram exames recomendados pela Capes nos últimos 24 meses anteriores à data final de inscrição. Em relação à quarta etapa, as defesas orais passaram a ser gravadas. Todos os candidatos passaram a ter direito a vista de suas avaliações, bem como a de outro candidato que obteve uma nota maior. Das 34 vagas previstas, somente 24 foram preenchidas.

O último a ser analisado foi o Edital 04/2012 (UFSJ, 2012b), que teve previsão de até 37 vagas. As mudanças neste Edital se deram para garantir mais transparência ao processo seletivo. Em cada uma das fases foram descritos, com detalhes, o que seria avaliado e o peso de cada um destes itens. Outra modificação foi o prazo de dez dias de recurso, para cada uma das etapas do processo seletivo. Do total de 37 vagas, 32 alunos foram selecionados.

Ao longo deste período, percebe-se que houve um amadurecimento no processo seletivo, que atualmente é bastante transparente e impessoal. Garantem-se ao candidato todos os direitos à vista de suas avaliações e recursos, trazendo, dessa forma, confiabilidade e segurança para o Programa. O último edital do processo seletivo está sendo utilizado pela universidade como modelo para os novos cursos de pós-graduação.

Em V36A, 61,11% dos docentes acreditam que haverá um aumento do número de candidatos no futuro, enquanto apenas 5,56% creem que não haverá expansão de candidatos. No que se refere à seleção, é interessante observar os dados primários coletados no Programa.

Tabela 42 Relação de inscritos na seleção/matriculas<sup>15</sup>

Linhas de pesquisa	2007/2008			2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012			2012/2013			Média no período
	C	M	Σ	C	M	Σ	C	M	Σ	C	M	Σ	C	M	Σ	C	M	Σ	
<b>Linha 1</b>	32	7	4,57	29	13	2,23	31	9	3,44	22	13	1,69	34	13	2,62	34	21	1,62	<b>2,35</b>
<b>Linha 2</b>	13	3	4,33	18	4	4,50	12	7	1,71	14	6	2,33	12	5	2,40	14	6	2,33	<b>2,73</b>
<b>Linha 3</b>	14	4	3,50	13	6	2,17	16	7	2,29	17	10	1,70	17	6	2,83	15	4	3,75	<b>2,42</b>
<b>PPGPSI</b>	<b>59</b>	<b>14</b>	<b>4,21</b>	<b>60</b>	<b>23</b>	<b>2,61</b>	<b>59</b>	<b>23</b>	<b>2,57</b>	<b>53</b>	<b>29</b>	<b>1,83</b>	<b>63</b>	<b>24</b>	<b>2,63</b>	<b>63</b>	<b>31</b>	<b>2,03</b>	<b>2,45</b>
Média de candidatos no período: 60						Desvio padrão: 3,67													
Legenda: C: Candidatos; M: Matriculados.																			

<sup>15</sup> Dados obtidos por meio das fichas de inscrição no processo seletivo e fichas de matrícula (2008-2013).

Nota-se que houve pouquíssima variação no número de candidatos, desvio padrão de 3,67 e média anual de 60 inscritos. A média de candidato por vaga, considerando as inscrições/matriculas no PPGPSI, é 2,45. A linha 2 é a mais concorrida, devido, principalmente, à menor oferta de vagas, com 2,73 candidatos/vaga. A linha 1 é a menos concorrida, devido ao maior número de docentes permanentes, com 2,35 candidatos/vaga. O Programa já tem cinco anos e, talvez, para fomentar as inscrições, seja necessário melhorar a divulgação do processo seletivo. Uma alternativa simples, barata e eficiente é por meio das redes sociais, o que ainda não é aproveitado pelo Programa.

Os dados do Gráfico 18 mostram a relação de candidatos e de matriculados, observando-se que o primeiro ano foi o que teve a maior demanda, o que pode ser explicado pelo fato de atender a um público maior de alunos formados na graduação há mais tempo e que aguardavam pelo mestrado.

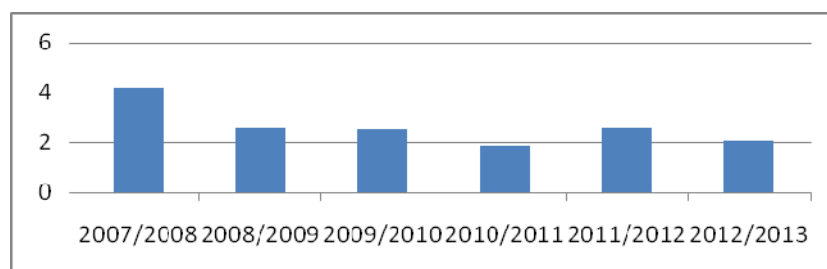


Gráfico 18 Relação entre candidatos e matriculados<sup>16</sup>

A variável V37A aponta que 94,45% dos docentes preferem reprovar os alunos do que aprová-los, se observarem, no processo seletivo, que não apresentam condições de cursar o mestrado.

O item V38A indica um problema em relação aos alunos do curso, relacionado à língua estrangeira, pois, na percepção de 77,78% dos docentes,

<sup>16</sup> Dados obtidos por meio das fichas de inscrição no processo seletivo e fichas de matrícula (2008-2013).

eles não têm conhecimento adequado de outra língua e não há nenhum professor que discorde da assertiva.

A seguir, na Tabela 43, verifica-se, sob a ótica dos discentes, a percepção em relação às três línguas estrangeiras aceitas para ingresso no curso. Importante ressalva é a de que a língua espanhola passou a ser aceita a partir do processo seletivo de 2011. Assim, apenas a turma que ingressou em 2012 passou a ter a faculdade de optar por esta língua. Outra ressalva é que, na linha 2, o candidato opta por francês ou por inglês, não havendo a possibilidade de opção por língua espanhola.

Tabela 43 Percepção dos discentes sobre o conhecimento em língua estrangeira

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
Ao iniciar o curso, classifico como satisfatório e adequado o meu conhecimento em:					
V21B Língua: inglesa.	3,70	25,93	3,70	44,44	22,22
V22B Língua: francesa.	46,30	35,19	9,26	7,41	1,85
V23B Língua: espanhola.	12,96	20,37	14,81	46,30	5,56

Ao contrário do que apontam os docentes, 66,66% dos discentes do curso consideram adequado e satisfatório seu conhecimento em língua inglesa (V21B) e 51,86% tiveram a mesma opinião em relação à língua espanhola (V23B). Os discentes entrevista dos concordam com os docentes apenas quando analisam as habilidades em língua francesa (V22B), da qual 81,49% admitem não possuir conhecimento adequado.

Comparando-se as respostas dos discentes com a população do Programa, (Tabela 44), observa-se que alguns alunos que ingressaram no curso e optaram pela língua inglesa (81,58%) não tinham, realmente, o conhecimento adequado, pois apenas 66,66% responderam afirmativamente em V21B. Na língua francesa, a proporção está muito próxima, 9,65% versus 9,26%, em V22B. Ressalta-se que os que optam por francês, em sua maioria são alunos da



linha 3 ou da 1. No caso da língua espanhola não é possível comparar, visto que há apenas uma turma.

Tabela 44 Opção de língua estrangeira no processo de seleção dos candidatos matriculados no PPGPSI<sup>17</sup>

LÍNGUA	QUANTIDADE	%
Francês	11	9,65%
Inglês	93	81,58%
Espanhol	6	5,26%
Dispensado	4	3,51%
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>	<b>100,00%</b>

A variável V37A aborda a experiência em pesquisa dos discentes oriundos de outras instituições e a maioria dos docentes (66,67%) afirmou que eles não têm esta experiência. Os dados da Tabela 45, relativos à população do Programa, considerando a experiência em pesquisa exclusivamente, como a realização de iniciação científica, aponta que do total dos alunos 57 haviam realizado. Dentre eles, 80,70% eram provenientes da própria IES. O Gráfico 19 mostra que 61,33% dos alunos provenientes da IES tinham experiência com iniciação científica, enquanto apenas 28,21% dos provenientes de outras IES tinham essa experiência.

Tabela 45 Porcentagem de iniciação científica, por instituição<sup>18</sup>

IES	%
IES do PPGPSI	80,70%
Centro Universitário de Lavras	3,51%
Instituto de Ensino Superior e Pesquisa	1,75%
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	5,26%
Universidade Federal de Juiz de Fora	3,51%
Universidade Federal de Minas Gerais	3,51%
Outra IES	1,75%

<sup>17</sup> Dados obtidos por meio das fichas de inscrição no processo seletivo e fichas de matrícula (2008-2013).

<sup>18</sup> Dados obtidos por meio de consulta no Currículo Lattes (2008-2013).

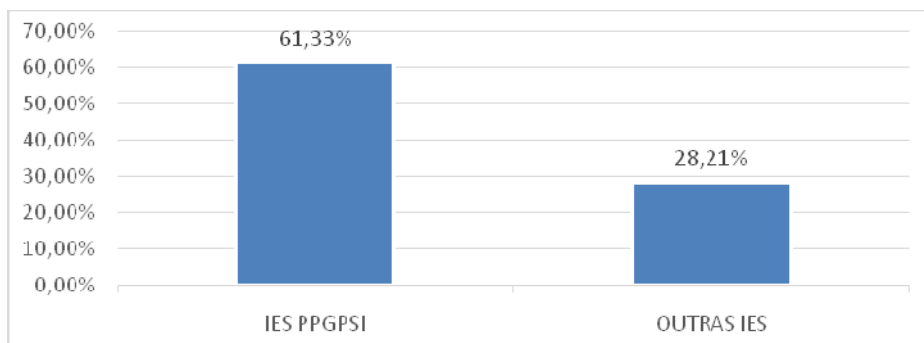


Gráfico 19 Porcentagem de alunos matriculados que realizaram iniciação científica<sup>19</sup>.

O indicador V25B, da Tabela 48, mostra que 44,44% dos alunos haviam se voltado, durante a graduação, para a formação para a pesquisa, enquanto 40,74% afirmaram que não focaram a pesquisa. No entanto, ressalta-se que, em V27B, a grande maioria (87,04%) declarou ter ingressado no mestrado por gostar de fazer pesquisa e lecionar, e apenas 9,26% não concordaram com a assertiva.

O próximo indicador (V40A) da Tabela 41 versa sobre a ausência do perfil e de motivação para pesquisa por parte de alguns discentes e que o motivo seria uma elevação de status ou de remuneração; 77,78% dos docentes apontaram estar de acordo com a assertiva e apenas 11,11% discordaram.

Analisando-se o item V29B, da Tabela 48, que trata sobre o ingresso no mestrado motivado pela possibilidade de uma bolsa de estudos, apenas 27,78% concordaram com a assertiva, enquanto, para a maioria (66,66%), não foi este um dos motivadores para ingresso na pós-graduação.

Na Tabela 16 observa-se a proporção de bolsas em relação às linhas de pesquisa, no Gráfico 20, a porcentagem de alunos, por turma, que foram contemplados, até dezembro de 2012, com pelo menos seis parcelas. Nota-se

<sup>19</sup> Dados obtidos por meio de consulta no Currículo Lattes (2008-2013).

que a turma com maior percentual de alunos contemplados foi a de 2008, por ser a primeira turma e, em segundo lugar, a turma de 2011, devido às novas bolsas que chegaram ao mestrado, devido ao Reuni.

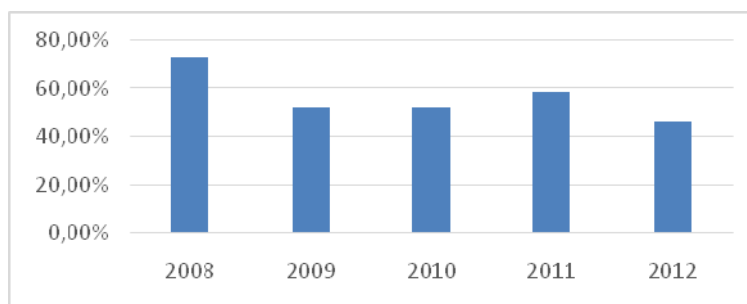


Gráfico 20 Bolsista por turma<sup>20</sup>

A última assertiva do bloco de seleção (V41A), no âmbito dos docentes, aborda o fato de muitos alunos enriquecerem o programa com experiências profissionais. Logo, 77,78% dos respondentes observaram este benefício, enquanto 11,11% não perceberam este enriquecimento.

Os dados do Gráfico 21 retratam que há um percentual significativo de discentes que ingressam no mestrado acadêmico com experiências profissionais, 36,84%, 44 no total, e outros 1,75% ingressaram com vínculo suspenso para cursar o mestrado.

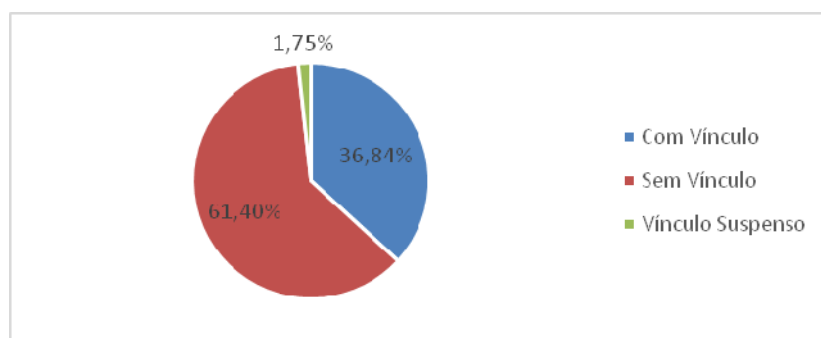


Gráfico 21 Vínculo empregatício dos alunos ingressos no PPGPSI<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Dados obtidos por meio do Cadastro de Discentes da CAPES (2008-2012).

A maior frequência destes 44 discentes, conforme se observa na Tabela 46, trabalha em empresa pública ou estatal, destacando-se, principalmente, as atividades em prefeituras municipais, como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Em seguida, com a mesma proporção, vêm as IES e as empresas privadas, com ênfase nas clínicas particulares e, por último, na opção “outras”, destacam-se as organizações não governamentais (ONGs).

Tabela 46 Porcentagem de iniciação científica por vínculo<sup>22</sup>

COM VÍNCULO		
Instituição de ensino e pesquisa	10	22,73%
Empresa pública ou estatal	20	45,45%
Empresa privada	10	22,73%
Outros	4	9,09%

Os dados do Gráfico 22 apontam que a linha 3 é a que tem maior proporção de alunos que ingressam com vínculos profissionais, (51,52%), talvez pela abrangência da área e pelo fato de muitos deles atuarem em clínicas. A que menos apresentou discentes com vínculo é a Psicossocial, com apenas 28,57%.

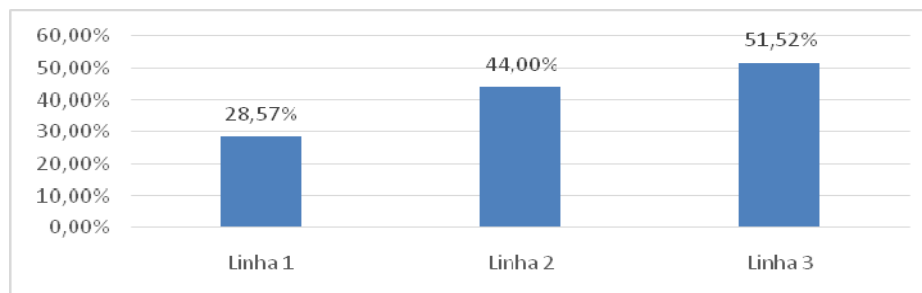


Gráfico 22 Percentual de alunos com vínculo ou vínculo suspenso, por linha de pesquisa<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e fichas de matrículas (2008-2012).

<sup>22</sup> Dados obtidos por meio de consulta em fichas de matrículas (2008-2012).

<sup>23</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e fichas de matrículas (2008-2012).

Ainda em relação ao vínculo empregatício, os dados do Gráfico 23 mostram o percentual do tipo de instituição dos alunos que têm vínculo. Nota-se que, entre os oriundos de instituições de ensino superior particulares, o percentual é de 54,55%, enquanto para os que estudaram em instituições públicas é de 35,71%.

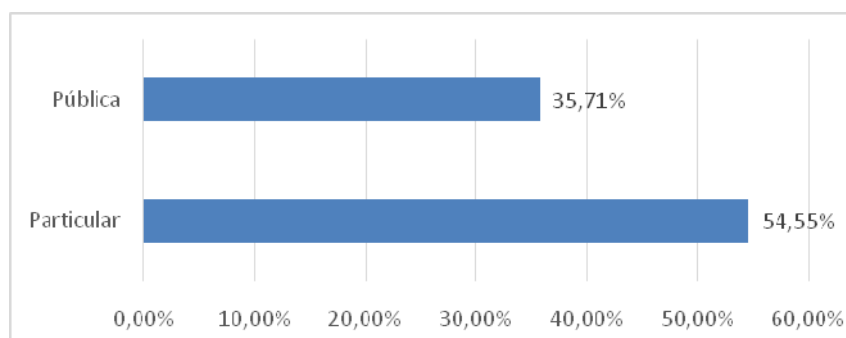


Gráfico 23 Origem do discente do PPGPSI e percentual dos que têm vínculo empregatício ou estão com vínculo suspenso<sup>24</sup>

Na Tabela 47 observam-se os dados estatísticos deste grupo, apontando a moda 4 em todas as variáveis. As médias foram acima de 4 em V37A, que trata do não preenchimento de vagas por discentes que não estejam preparados e em V38A, que relata a deficiência dos discentes em língua estrangeira. As respostas que apresentaram maior discrepância foram V34A, que versa sobre a preparação adequada do discente para ingresso no PPGPSI, com desvio padrão de 1,16 e a V35A, sobre o fato de haver muitos participantes do processo seletivo sem a devida condição, com 1,15.

<sup>24</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e fichas de matrículas (2008-2012).

Tabela 47 Dados estatísticos - condições de ingresso no PPGPSI sob a ótica docente

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V34A	4	3,06	1,35	1,16
V35A	4	3,17	1,32	1,15
V36A	4	3,56	0,38	0,62
V37A	4	4,28	0,57	0,75
V38A	4	4,00	0,47	0,69
V39A	4	3,83	0,50	0,71
V40A	4	3,83	0,74	0,86
V41A	4	3,83	0,74	0,86

Com relação às variáveis da Tabela 48, que ainda não foram discutidas, a V24B aborda quantos alunos decidiram cursar o mestrado antes de concluir a graduação. O resultado aponta que 66,67% dos respondentes decidiram antes, enquanto 29,63% fizeram esta opção após a conclusão da graduação.

Tabela 48 Condições de ingresso no PPGPSI sob a ótica discente

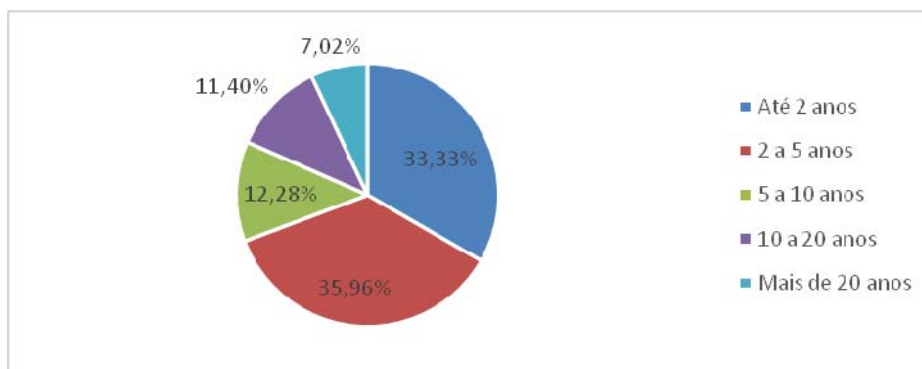
Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V24B Decidi cursar o mestrado antes de concluir a graduação.	16,67	12,96	3,70	16,67	50,00
V25B Decidi cursar o mestrado porque, durante a graduação, voltei minha formação para a pesquisa.	16,67	24,07	14,81	22,22	22,22
V26B Eu tinha receio em seguir a carreira acadêmica devido à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho.	27,78	29,63	11,11	25,93	5,56
V27B Eu ingressei no mestrado porque gostava de fazer pesquisa e lecionar.	1,85	7,41	3,70	50,00	37,04
V28B Eu ingressei no mestrado porque não consegui trabalho.	61,11	22,22	7,41	7,41	1,85
V29B Ingressei no mestrado porque tinha a possibilidade de receber uma bolsa de estudos.	44,44	22,22	5,56	22,22	5,56
V30B Ao ingressar no Programa considero que estava preparado para cursar o mestrado.	0,00	11,11	5,56	51,85	31,48

“continua”

Tabela 48 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V31B Considero adequada e satisfatória a minha formação no ensino superior.	0,00	9,26	3,70	62,96	24,07

Verificando-se os dados primários no Gráfico 24, constata-se o interstício de tempo entre a conclusão da graduação e o ingresso no mestrado. Observa-se que boa parte dos ingressantes (35,96%) entrou no PPGPSI entre dois e cinco anos após a conclusão do curso de graduação e, em seguida, vêm os recém-formados, com até dois anos de conclusão, que representam 33,33% do total, e os que tinham cinco anos ou mais de formados representam 30,70% dos discentes. A linha 3 foi a que apresentou a maior dispersão em relação a esta faixa, pois 45,45% dos seus discentes têm cinco anos ou mais de tempo de conclusão da graduação. Com mais de 20 anos, ficaram 15,15% dos alunos.

Gráfico 24 Tempo de conclusão do curso de graduação<sup>25</sup>

O indicador V26B trata sobre o receio, por parte do discente, em cursar no mestrado, por encontrar dificuldades para ingresso na profissão futuramente. No entanto, a maioria (57,41%) não expôs este receio, ao contrário de 31,49%.

<sup>25</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e fichas de matrículas (2008-2012).

A maioria dos discentes (83,33%) marcou a opção “discordo totalmente” ou “discordo”, em relação ao ingresso no mestrado em decorrência de não conseguir um emprego (V28B). Estes resultados mostram que, apesar de os dados do Gráfico 21 retratarem que 61,40% dos alunos não tinham vínculo empregatício, este não foi o motivo para ingresso no PPGPSI.

A última questão deste bloco (V31B) teve o objetivo medir a qualidade do ensino superior dos discentes do PPGPSI. Na percepção de 87,03% deles, o ensino foi adequado e satisfatório, enquanto apenas 9,26% consideraram insatisfatório. Na Tabela 2, na seção que tratado referencial teórico deste trabalho, pode ser observada a nota do CPC do curso de Psicologia de algumas instituições nas quais estes alunos cursaram a graduação.

Fechando este bloco, os dados da Tabela 49, de dados estatísticos, apontaram a moda 5 apenas na variável que aborda sobre a decisão de cursar o mestrado ainda na graduação. No entanto, é uma questão com muita discrepância de respostas, sendo a de maior desvio padrão 1,59 e com a média de 3,70. A moda 4 apareceu nas variáveis V27B, que trata do ingresso por gostar de pesquisar e lecionar; V30B, que os discentes consideram estar preparados para ingresso no mestrado e V31B, na qual os discentes consideram satisfatório o aprendizado no ensino superior. A moda 2 surgiu em duas assertivas, sendo V26B, que trata do receio de ingresso no mestrado, a qual também apontou alto desvio padrão de 1,30 e V25B, que aborda o foco na pesquisa durante a graduação, mas a média é 3,09 e desvio padrão alto de 1,43. Por último, duas questões apresentaram moda 1: V28B, que versa sobre o ingresso no PPGPSI por não conseguir emprego e tem média de 1,67, indicando que apenas uma minoria ingressa por este motivo e V29B, que trata do ingresso pela possibilidade de obter bolsa de estudos, com média 2,22, indicando também ser o motivo de poucos para ingresso no Programa.



Tabela 49 Dados estatísticos sobre a condição de ingresso no PPGPSI, sob a ótica discente

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V24B	5	3,70	2,51	1,59
V25B	2	3,09	2,05	1,43
V26B	2	2,52	1,69	1,30
V27B	4	4,13	0,87	0,93
V28B	1	1,67	1,06	1,03
V29B	1	2,22	1,87	1,37
V30B	4	4,04	0,83	0,91
V31B	4	4,02	0,66	0,81

O próximo bloco de assertivas tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos bolsistas no PPGPSI, conforme as variáveis descritas na Tabela 50.

Tabela 50 Avaliação do desempenho dos bolsistas sob a ótica dos docentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V42A Minha cobrança em relação aos orientandos se dá da mesma forma, seja bolsista ou não bolsista.	0,00	11,11	11,11	55,56	22,22
V43A Não exijo dos não bolsistas a realização da Atividade Acadêmica Programada (ATAP).	22,22	27,78	33,33	16,67	0,00
V44A Exijo que todos os bolsistas, independente da agência de financiamento, realizem estágio docência semestralmente.	5,56	16,67	33,33	44,44	0,00
V45A Deveria haver um processo anual de avaliação do aluno para a renovação de bolsa (considerando as notas nas disciplinas, as atividades desenvolvidas, o tempo correto para qualificação), podendo o aluno perder as 12 parcelas subseqüentes, caso seu desempenho não seja satisfatório.	5,56	5,56	22,22	50,00	16,67

A variável V42A refere-se à cobrança de desempenho de alunos que são bolsistas e não bolsistas, se ela ocorre da mesma forma para ambos e 77,78% assinalaram o “concordo” ou “concordo totalmente”. Esperava-se outro

resultado, visto subentender-se que os alunos bolsistas podem dedicar-se integralmente ao curso e, por isso, empenharem-se mais.

A Atividade Acadêmica Programada (ATAP) faz parte da estrutura curricular do PPGPSI, UFSJ (2010) e equivale a três créditos. As atividades que podem ser realizadas são orientação de alunos de graduação, estágio supervisionado em docência na graduação, participação em projetos de extensão e participação em projetos de pesquisa. Na variável V43A, a assertiva afirmava que a ATAP não era exigida dos alunos sem bolsa. No entanto, 50% discordaram, o que pode ser considerado um fator positivo, pois a ATAP contribui tanto para o aprimoramento das atividades de pesquisa e extensão pelos discentes, como para a atividade de docência. Outros 16,67% afirmaram não exigir tal atividade dos alunos sem bolsa de estudos.

A forma como ocorre a distribuição de bolsas no Programa, considerando as agências de fomento, pode ser observada no Gráfico 25. Algumas agências, como a UFSJ e a CNPq, não exigem a atividade de docência, contudo, Capes e Fapemig exigem que ela seja realizada em pelo menos um dos quatro semestres do mestrado. Por sua vez, os bolsistas do Reuni devem realizar atividades de docência todos os semestres do curso.

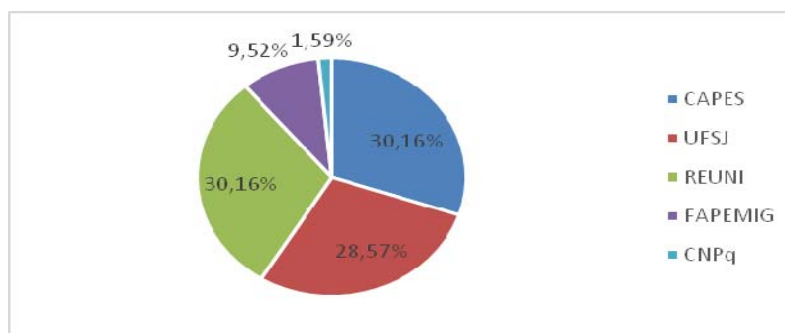


Gráfico 25 Agência de financiamento das bolsas do PPGPSI<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Dados obtidos por meio de consulta as fichas de cadastro dos alunos bolsistas e acesso ao Cadastro dos Discentes da Capes (2008-2012).

Desse modo, na variável V44A verifica-se se são exigidos dos alunos atividade de docência em todos os semestres, independente do pagamento de bolsa e 44,44% dos respondentes concordaram. O resultado significa que, além dos bolsistas do Reuni, outros alunos têm praticado a docência com frequência, o que é um ponto positivo para a formação do discente. Outros 22,23% disseram não exigir a atividade, todo semestre, para quem não é obrigado a praticá-la.

A última variável do bloco, V45A, aborda a necessidade de um processo anual de avaliação do aluno para a renovação de bolsa, visto que, atualmente, ao ser contemplado, o discente tem garantidas as 24 parcelas, independentemente de seu desempenho. Entre os itens apontados na assertiva como indicadores do desempenho do bolsista estão as notas nas disciplinas, as atividades desenvolvidas e o tempo correto para a qualificação. O percentual de docentes que enxergam a necessidade desta prática foi de 66,67% e os que não acham que ela seja necessária é de apenas 11,12%.

Na Tabela 53, a variável V33B aborda o mesmo assunto e 57,41% dos discentes também apontaram essa necessidade. O interessante é que a maioria dos participantes da pesquisa era de bolsistas (59,26%), o que indica que até parte dos que foram ou estão sendo contemplados com as 24 parcelas acha justa a avaliação para a renovação

Um dos itens a serem avaliados para a renovação da bolsa seria o tempo para a qualificação que, segundo o regimento do curso, deve ocorrer, preferencialmente, nos primeiros doze meses de curso do discente (UFSJ, 2012a). Assim, no Gráfico 26, observa-se o tempo de ocorrência das qualificações no PPGPSI. Este tempo é um indicador relevante para as defesas, pois, se for prolongado, provavelmente, afetará o tempo para a defesa de dissertação. Observa-se que a maioria dos discentes participantes desta pesquisa (72,94%) está fora da faixa sugerida pelo regimento do curso, que é de até 12 meses. A exceção é para a linha 2, na qual 77,78% das qualificações ocorrem no

prazo e o pior resultado é na linha 3, na qual apenas 8% dos alunos qualificam-se dentro deste intervalo de tempo. Nota-se que a maior frequência qualifica-se entre 12 e 15 meses (34,12%) e que 5,88% dos alunos qualificaram-se com mais de 24 meses (tempo sugerido pela Capes para a conclusão do curso de mestrado), sendo todos eles da linha 1.

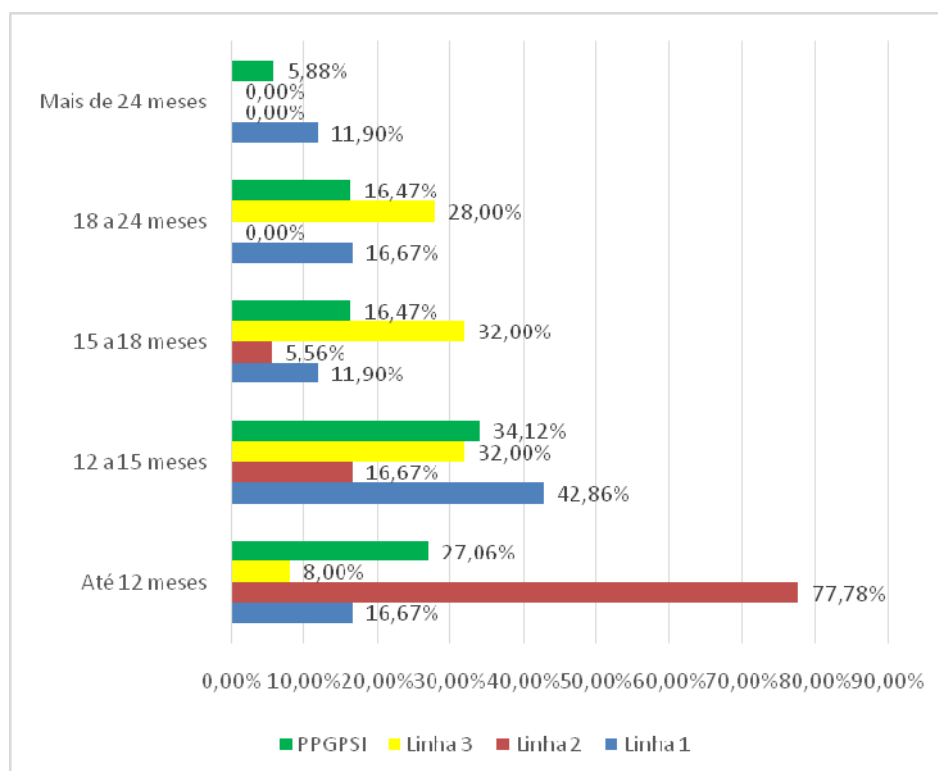


Gráfico 26 Faixa de tempo de qualificação dos discentes por linha de pesquisa e o PPGPSI<sup>27</sup>

Comparando-se o resultado geral dos discentes com o tempo de qualificação dos alunos bolsistas, a situação é ainda pior, pois 74% qualificaram-se fora do prazo. Boa parte dos bolsistas qualificou-se no intervalo de tempo

<sup>27</sup> Dados obtidos por meio das atas de qualificação realizadas no PPGPSI (2008-2012).

entre 12 a 15 meses (36%);na faixa de 18 a 24 meses para qualificação, 18% dos bolsistas e 10% deles levaram mais de dois anos para qualificar. Estes dados, por si só, já são o suficiente para retratar a urgência da avaliação do desempenho do bolsista para a renovação e a manutenção da bolsa de estudos, pois não sentido manter como bolsista um aluno que está prejudicando o curso em sua avaliação junto à Capes.

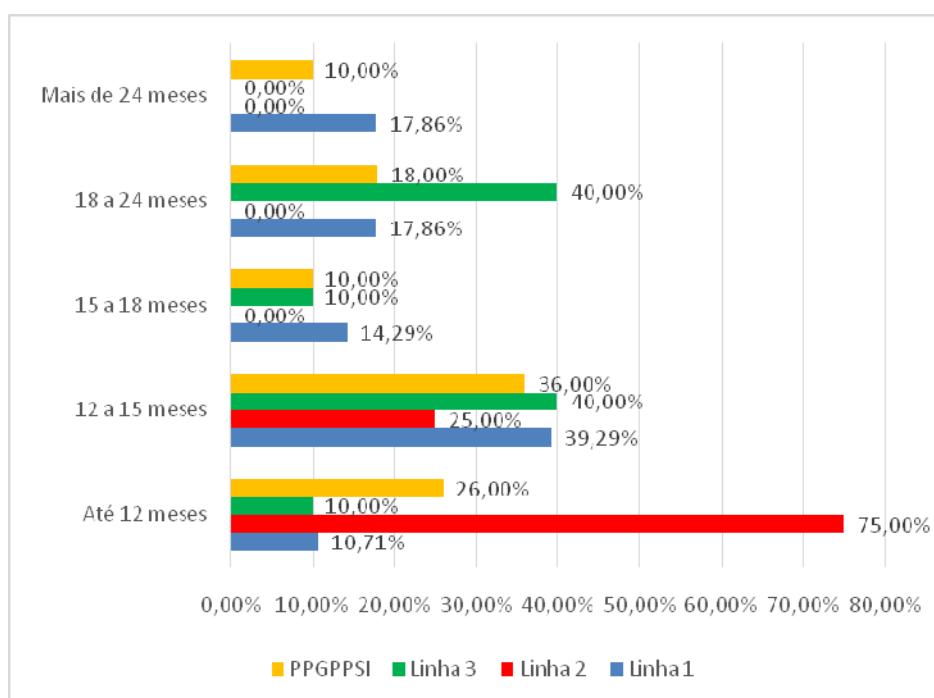


Gráfico 27 Faixa de tempo de qualificação de discentes bolsistas no PPGPSI<sup>28</sup>

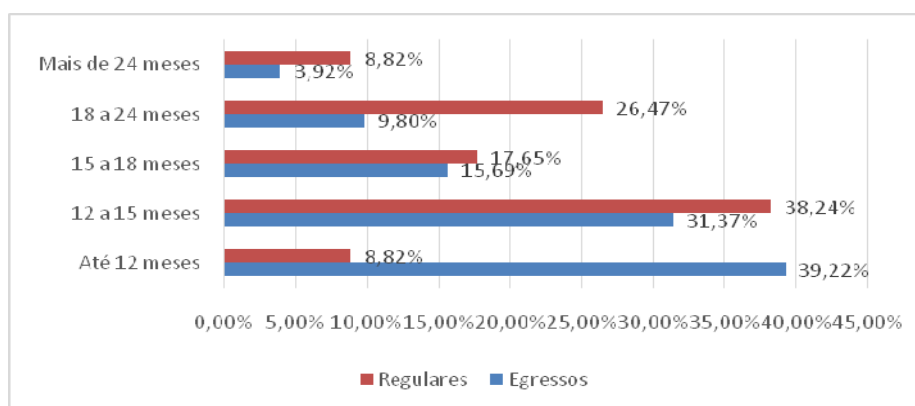
Observa-se, nos dados estatísticos (Tabela 51), que, com exceção da moda, que neste caso não é tão relevante, a situação dos bolsistas é pior do que a dos discentes em geral. O tempo médio para qualificação é maior e mais da metade dos alunos leva mais de 13 meses e 22 dias para se qualificarem.

<sup>28</sup> Dados obtidos por meio das atas de qualificação realizadas no PPGPSI (2008-2012).

Tabela 51 Tempo para qualificação dos alunos do PPGPSI<sup>29</sup>

	PPGPSI	BOLSISTAS
MÉDIA	14,87	15,58
MODA	13,00	12,00
MEDIANA	13,67	13,73

Verifica-se, no Gráfico 28, como está a situação atualmente, podendo-se notar que, ao invés de melhorar, este problema está se agravando. Considerando os egressos do curso, 39,22%, qualificaram-se na faixa de tempo prevista pelo regimento. Já considerando os alunos regulares, apenas 8,82% qualificaram-se no prazo, o mesmo percentual dos que levaram mais de dois anos para chegar à qualificação. Deve-se observar que grande parte dos alunos regulares (26,47%) está levando de 18 a 24 meses para a qualificação, o que indica que há necessidade de providências, por parte da coordenação, ou, do contrário, ficará difícil melhorar o tempo de titulação do discente. Vale ressaltar que, em 31/12/2012, considerando aqueles que não haviam passado pela qualificação, 27 no total, 11,11% deles já estavam com 18 a 24 meses de curso.

Gráfico 28 Faixa de tempo para a qualificação dos alunos regulares e dos egressos do curso<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Dados obtidos por meio das atas de qualificação realizadas no PPGPSI (2008-2012).

<sup>30</sup> Dados obtidos por meio das atas de qualificação realizadas no PPGPSI (2008-2012).

Os dados estatísticos da Tabela 52 apontaram moda 4 em três assertivas (V42A, V44A e V45A), todas com média superior a 3. A única que apresentou moda distinta foi a V43A, que trata da exigência de ATAP todo semestre para todos os bolsistas, com média de 2,44, indicando que muitos preferem exigir tal atividade apenas dos que são obrigados a desenvolvê-la.

Tabela 52 Dados estatísticos sobre a avaliação do desempenho dos bolsistas sob a ótica dos docentes

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V42A	4	3,89	0,81	0,90
V43A	3	2,44	1,08	1,04
V44A	4	3,17	0,85	0,92
V45A	4	3,67	1,06	1,03

Para finalizar o assunto, observa-se, na variável V32B, Tabela 53, que boa parte (44,44%) dos discentes acredita que o curso carece de uma resolução para descrever os deveres e as obrigações dos bolsistas. São contrários a esta resolução 29,63% dos discentes. Nota-se que no caso da assertiva V07A, aplicada aos docentes, que aborda a criação de uma resolução, tanto interna assim como dos programas de pós-graduação da instituição, a maioria dos docentes concordou (61,11%). Desse modo, tanto os docentes como os discentes estão de acordo com a ideia de que o desempenho de alguns bolsistas estão aquém do esperado, podendo ser um bom momento para a confecção de uma resolução, visando ser mais justo com todos os alunos e melhorar a avaliação neste item.

Tabela 53 Avaliação do desempenho dos bolsistas, pelos discentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V32B O curso carece de uma resolução mais detalhada, descrevendo os deveres dos alunos bolsistas (ex.: maior empenho, formação no tempo previsto, obtenção de notas elevadas nas disciplinas e publicação em periódicos ou livros).	0,00	29,63	25,93	29,63	14,81
V33B O aluno bolsista deveria ser avaliado anualmente, para verificar se ele faz jus a uma renovação da bolsa.	9,26	12,96	20,37	35,19	22,22

No próximo bloco analisam-se as publicações dos discentes, antes de ingressar no Programa. Por sua vez, as publicações dos docentes, dos alunos regulares do Programa e dos egressos serão analisadas em uma abordagem mais aprofundada na próxima seção deste capítulo.

Os dados do Gráfico 29 consideram três tipos de publicações para os discentes antes do ingressar no Programa, que são: trabalho completo, artigo em periódico, livro, capítulo de livro e algum destes itens. Nota-se que 71,93% dos discentes que ingressaram no PPGPSI tinham algum tipo de publicação. Desse modo, como era esperado, por se tratar de produção durante a graduação, a maior parte das publicações é de trabalhos completos em anais de congresso, tendo 61,40% dos alunos do PPGPSI publicado antes do ingresso. Observa-se que as linha 3 e 1 tiveram uma performance bem parecida, enquanto a linha 2 apresentou um percentual menor de alunos com publicação em todos os itens. Quando se analisam apenas artigos publicados em congresso, as três linhas apresentam resultados próximos, com média de 21,93% dos discentes com esse tipo de publicação.



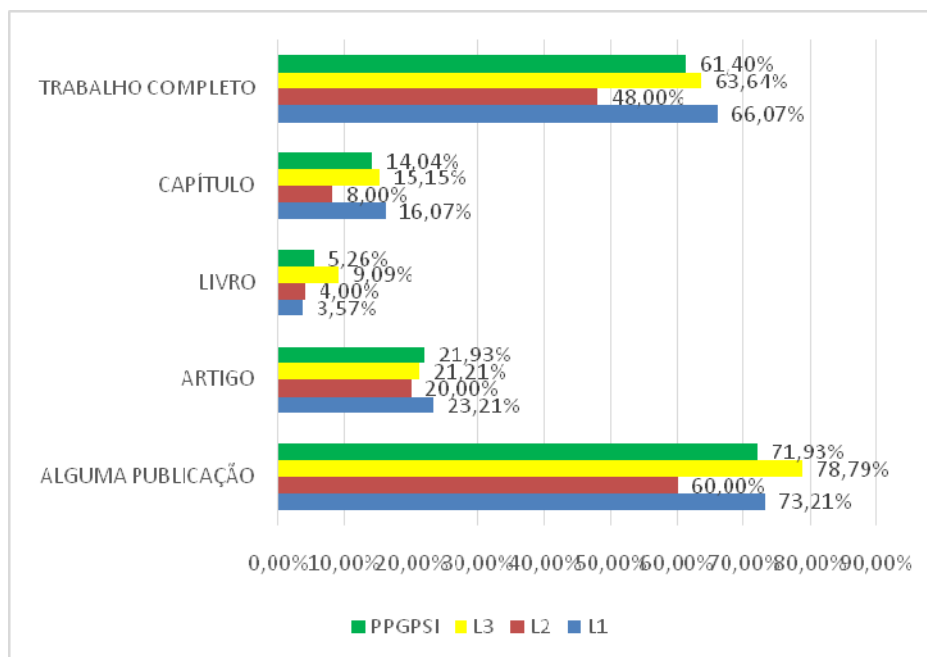


Gráfico 29 Publicações dos discentes PPGPSI<sup>31</sup>

Nesta mesma seção já foi abordada a experiência dos discentes na atividade de iniciação científica (IC). Mais adiante, será realizado um cruzamento entre a iniciação e a extensão, com as publicações dos discentes antes do ingresso no curso. Os dados do Gráfico 30 demonstram que 50% dos alunos que ingressaram no mestrado já haviam realizado atividades de iniciação científica e o percentual dos que realizaram extensão é ainda maior, 67,54%. O maior percentual de alunos, tanto com trabalhos de extensão como com iniciação científica, é dos que ingressam na linha 1, com 78,57% e 62,50%,

<sup>31</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes (2008-2012).

respectivamente. O menor índice de alunos com iniciação e de extensão foi encontrado entre os da linha 3, com 27,27% e 50,00%, respectivamente.

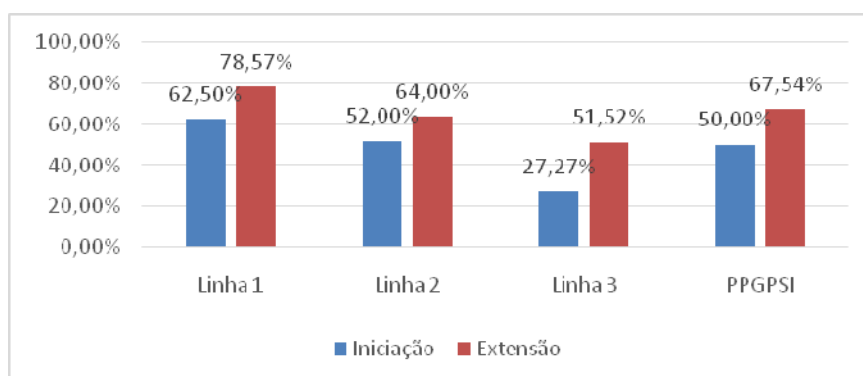


Gráfico 30 Percentual de alunos que realizaram iniciação científica ou extensão<sup>32</sup>

O percentual de alunos que realizaram iniciação ou extensão, relacionando-os ao tipo de instituição de origem, pública ou particular, pode ser observado no Gráfico 31. Nota-se a força das universidades públicas, tanto em pesquisa como na extensão. Dos alunos provenientes de instituições públicas que ingressam no PPGPSI, 54,95% já haviam realizado atividades de iniciação; considerando os provenientes de instituições privadas, este percentual cai para 30,43%. Entre os formados em universidades públicas, 72,53% realizaram alguma atividade de extensão, enquanto, entre os formados em instituições privadas, o percentual é de 47,83%.

<sup>32</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes (2008-2012).

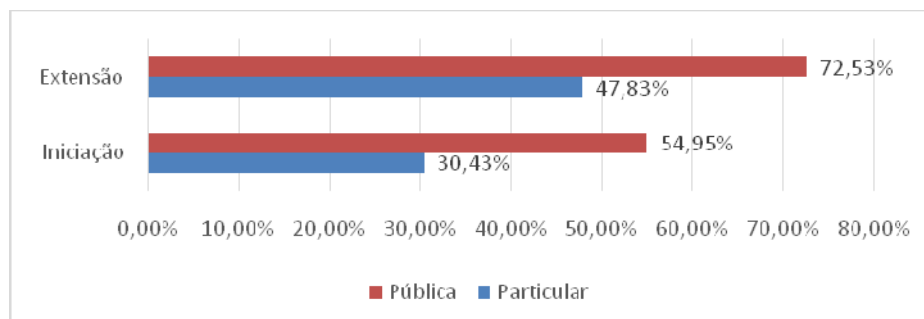


Gráfico 31 Percentual de alunos de instituições públicas e privadas com experiências em extensão e iniciação científica<sup>33</sup>.

Feita estas considerações, nos Gráficos 32 e 33 é possível notar a importância das atividades de extensão e iniciação em relação a publicação dos discentes, no período de graduação, quando comparada à média geral do curso, disposta no Gráfico 29. Considerando os alunos que realizaram atividade de extensão, 77,92% deles tiveram alguma publicação e 67,53% publicaram em anais de congresso. Chama a atenção a situação dos discentes da linha 1, para os quais a média chega aos 75,00%, tendo 27,27% publicado artigos em periódicos.

---

<sup>33</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes (2008-2012).

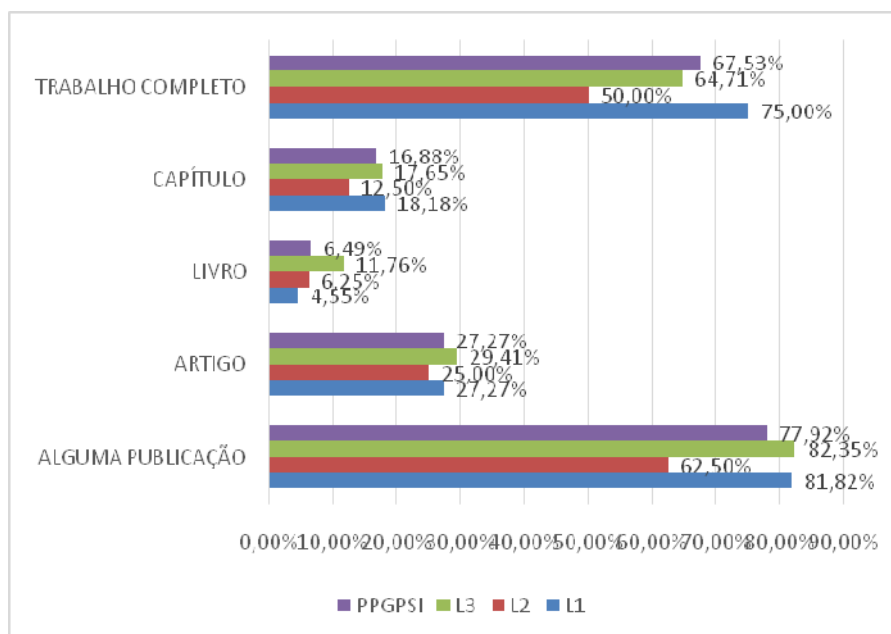


Gráfico 32 Publicação dos discentes que realizaram extensão universitária<sup>34</sup>

Quando se observam os resultados da iniciação científica em relação à produção bibliográfica, eles são ainda mais satisfatórios, pois 87,72% dos alunos que realizaram esta atividade tiveram algum tipo de publicação, destacando-se os da linha 3, entre os quais todos tiveram publicações. Os trabalhos completos em anais foram publicados por 80,70% e a média dos que publicaram artigos em periódicos é de 31,58%. A linha 3 sobressai-se neste item, pois a média dos que realizaram iniciação e publicaram é de 44,44%. Portanto, fica nítida a importância destas atividades, durante a graduação, para a publicação de trabalhos pelos discentes.

<sup>34</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes (2008-2012).

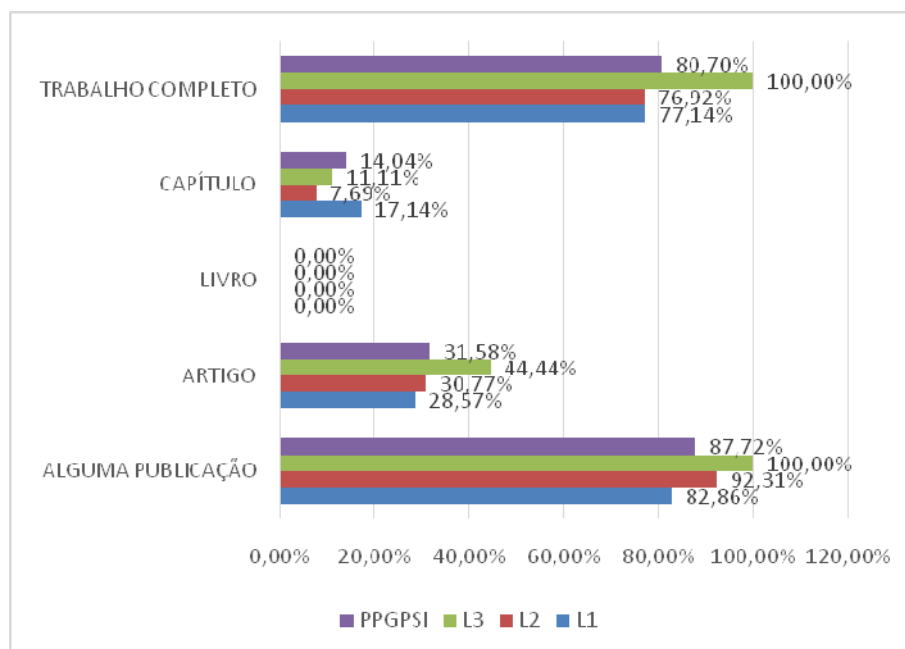


Gráfico 33 Publicação dos discentes que realizaram iniciação científica<sup>35</sup>

Na Tabela 54 abordam-se alguns itens referentes à publicação, pelo corpo discente, sob a ótica do corpo docente. Em V46A, a maioria dos docentes (83,33%) afirmou que as dissertações geraram produtos, artigos ou capítulos de livro. No item que trata da produção intelectual será analisada a produção dos discentes e egressos do curso. Nenhum dos docentes discordou desta assertiva. Como nem todas as dissertações geraram produtos até dezembro de 2012, acredita-se que muitas estejam no prelo ou sob análise dos periódicos científicos.

A próxima variável (V47A) trata da exigência, em vigor a partir da turma que ingressa no Programa em 2013, de, antes da defesa da dissertação, submeter um artigo científico. Dos respondentes, 72,22% acham que isto será vantajoso para o curso, pois garantirá maior número de publicações; outros 11,11% não enxergam dessa forma. Provavelmente, os que discordaram deve ser

<sup>35</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes (2008-2012).

por conta do tempo de titulação, o qual, como veremos mais adiante, está bem acima dos 24 meses e, com mais esta exigência, se não houver nenhuma mudança em relação à cobrança de tempo para defesa, a tendência deve ser o seu prolongamento.

Tabela 54 Publicação dos discentes, sob a ótica dos docentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V46A As dissertações que eu orientei geraram produtos, como artigo ou capítulo de livro.	0,00	0,00	16,67	61,11	22,22
V47A O fato de exigir do aluno a submissão de um artigo, antes do agendamento da defesa, será benéfico para o programa, pois garantirá maior número de publicações.	0,00	11,11	16,67	38,89	33,33
V48A Os alunos que não publicam ao término do curso são, em geral, os que não têm interesse em seguir a carreira acadêmica.	0,00	27,78	22,22	44,44	5,56

Para finalizar o bloco, em V48A, a assertiva procura verificar se há relação entre o fato de o aluno não ter publicações com o de ele não ter pretensão em seguir a carreira acadêmica. Metade dos docentes (50,00%) acredita que este pode ser o motivo, enquanto 27,28% discordam.

Tratando-se da pretensão dos discentes, analisando-se as respostas obtidas com a pesquisa, apenas dos alunos regulares no curso, a maioria (73,68%) indica a pretensão de seguir na academia e fazer o doutorado, enquanto 26,32% afirmam não ter esta pretensão.

Na Tabela 55 trata-se de um item de bastante relevância nesta seção e que tem um impacto considerável na avaliação Capes. São as orientações das dissertações no PPGPSI que, como será visto, têm levado mais tempo que o previsto pela Capes, que é de 24 meses.

A primeira variável do grupo trata da mudança ocorrida no Regulamento dos programas de pós-graduação da instituição (UFSJ, 2011a), segundo o qual o

tempo de prorrogação das turmas que ingressaram no mestrado, a partir de 2012, passou de dois anos para dois semestres, ou seja, o aluno tinha quatro anos, mas, agora, terá apenas três anos para concluir o mestrado, contanto que tenha o aval do colegiado. Em V49A, 77,78% os docentes entendem que a alteração possibilitará uma maior cobrança, 16,67% mostraram-se indiferentes e 5,56% não enxergaram esta relação.

O item V50A mostra que a maioria dos docentes (61,11%) aponta que as atividades profissionais comprometem o desempenho do aluno, 22,22% mostraram-se indiferentes a esta relação e 16,67% discordaram da assertiva.

Buscando averiguar os motivos que levam os alunos a demorarem mais de dois anos para a conclusão do mestrado, foram levantadas algumas hipóteses, baseadas nas respostas das entrevistas. Em V51A, a maioria dos professores (77,78%) marcou as opções “discordo totalmente” ou “discordo”, quando se associa o problema do atraso a uma cobrança excessiva por excelência, por parte do docente; apenas 16,67% concordaram. Parece não ser esse um dos motivos do atraso.

Em V52A, a grande maioria dos docentes (88,89%) aponta que um dos motivos para o atraso é a dificuldade dos alunos na produção do conhecimento. Apenas 5,56% discordaram desta assertiva.

Tabela 55 Orientações sob a ótica dos docentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V49A A mudança do regulamento da pós-graduação, em 2011, possibilitou aumentar a cobrança sobre o aluno, pois o tempo de prorrogação passou de dois anos para dois semestres.	5,56	0,00	16,67	55,56	22,22

“continua”

Tabela 55 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V50A As atividades profissionais dos discentes comprometem o seu desempenho no mestrado. Entre os motivos que levam alguns alunos a demorar mais de dois anos para concluírem o mestrado, estão:	5,56	11,11	22,22	50,00	11,11
V51A A cobrança excessiva por excelência por parte do docente.	38,89	38,89	5,56	16,67	0,00
V52A A dificuldade do aluno na produção do conhecimento.	0,00	5,56	5,56	88,89	0,00
V53A A diferença entre o tipo de problema de pesquisa que o aluno pretende desenvolver e a temática principal do orientador.	5,56	38,89	11,11	44,44	0,00
V54A Falta de clareza por parte dos docentes sobre a necessidade de formar os alunos no tempo previsto, seja bolsista ou não.	11,11	11,11	5,56	50,00	22,22
V55A O fato de alguns professores terem cursado seus estudos de pós-graduação em uma época em que essa formação era mais longa.	16,67	22,22	44,44	11,11	5,56
V56A O professor orientador não acompanhar o aluno de perto e não dar orientações frequentes.	5,56	11,11	16,67	38,89	27,78
V57A A cultura instalada entre os alunos de que eles podem atrasar o término do mestrado, sem problemas, pois o programa vai prorrogar sua inscrição.	0,00	0,00	11,11	38,89	50,00
V58A Condescendência excessiva do Colegiado, por não realizar o desligamento dos alunos do Programa, quando ultrapassam o prazo limite para o término do mestrado.	0,00	11,11	27,78	38,89	22,22
V59A Como orientador, eu informo aos alunos sobre a importância de seu desempenho para a avaliação do curso pela Capes.	0,00	0,00	16,67	33,33	50,00

Na assertiva V53A, há uma divisão na perspectiva do docente, pois 44,44% concordam que, entre os motivos para o prolongamento do curso, está a



diferença entre o problema de pesquisa do aluno e a temática do orientador. No entanto, 44,44% escolheram as opções “discordo totalmente” ou “discordo”, indicando não ser este o motivo para os atrasos.

Em V54A indica a falta de clareza por parte do docente sobre a necessidade do aluno defender a dissertação no tempo, tendo 72,22% dos docentes apontado que pode ser este um dos motivos e 22,22% não concordaram com a afirmação. Traçando um paralelo entre as respostas obtidas para esta assertiva e para a V34B, disposta na Tabela 58, nota-se que 48,15% dos discentes apontam a falta de cobrança do orientador como um dos motivos para o atraso no curso, enquanto 40,74% indicam existir a cobrança e este não ser o motivo para o prolongamento do curso. Contudo, diante dos dois resultados, percebe-se que não são todos os docentes do grupo que estão cobrando a defesa da dissertação dos alunos em tempo hábil.

Como visto no perfil dos docentes, há uma diversidade de tempo de formação no grupo. Logo, a assertiva V55A procura verificar se o alongamento no prazo dado ao discente tem relação com o fato de muito docentes terem cursado o mestrado em uma época que o prazo era maior que dois anos. Contudo, parte considerável mostrou-se indiferente a esta relação (44,44%); 38,89% não concordaram com essa assertiva e 16,67% acreditam existir essa relação. Pelos números obtidos, não parece ser este um dos motivos para o atraso.

A variável V56A indica que o atraso pode estar relacionado ao fato de muitos orientadores não acompanharem o aluno e não darem orientações com frequência. A maioria dos docentes (66,67%) indicou ser este um dos problemas e apenas 16,67% não veem esta deficiência. Cruzando-se estes dados com os obtidos para o item V35B, da Tabela 58, pode-se concluir que a maioria dos discentes (55,55%) aponta as poucas orientações como problema para o atraso, enquanto 29,63% não indicam este problema.

Os dados do Gráfico 34 indicam que, na ótica dos docentes que responderam à pesquisa, eles estão próximos dos alunos, pois 94,44% afirmaram que as orientações são presenciais e 5,56% afirmaram mesclar entre presencial e a distância. No entanto, quando se observam os resultados expressos no Gráfico 35, com a mesma pergunta aplicada ao corpo discente, a proporção é um pouco diferente: 85,19% disseram receber orientações presenciais; para 12,96% elas são mescladas e para 1,85%, apenas a distância.

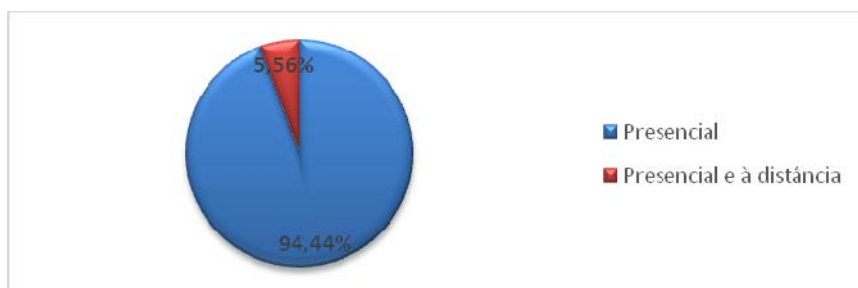


Gráfico 34 Formas de orientação, sob a ótica docente

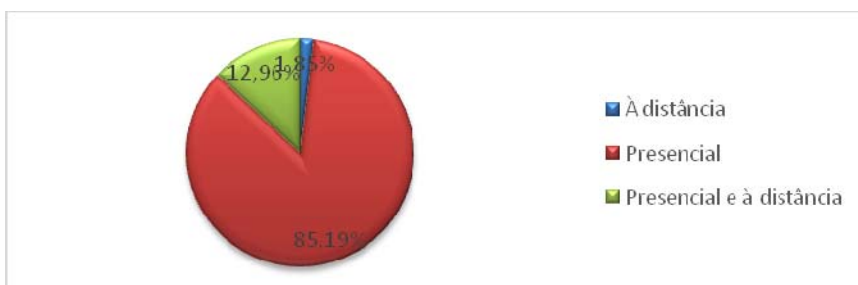


Gráfico 35 Formas de orientação, sob a ótica discente

Os dados do Gráfico 36 tratam da frequência das orientações, sob a ótica do corpo docente. Segundo 72,22% dos entrevistados, elas ocorrem com frequência semanal ou quinzenal, enquanto 27,78% afirmaram ocorrer mensalmente. Não houve outro tipo de resposta. Entretanto, quando, como se observa no Gráfico 37, a mesma pergunta foi aplicada ao corpo discente, a situação é bem diferente. A maioria (57,41%) indicou que as orientações são

realizadas de forma semanal ou quinzenal; para 22,22%, elas ocorrem mensalmente; para 7,41%, são em período variável e houve, ainda, outras respostas, como frequência bimestral (3,70%), trimestral (5,56%) e semestral (3,70%).

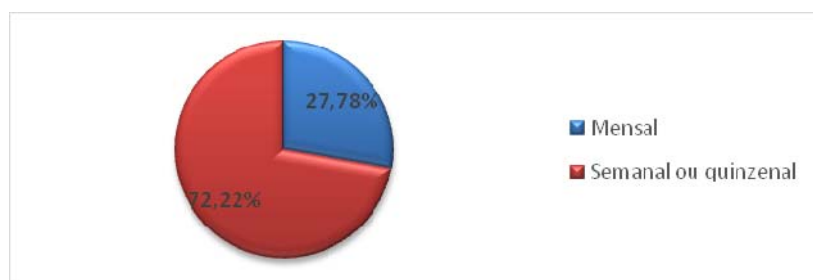


Gráfico 36 Frequência das orientações, sob a ótica docente

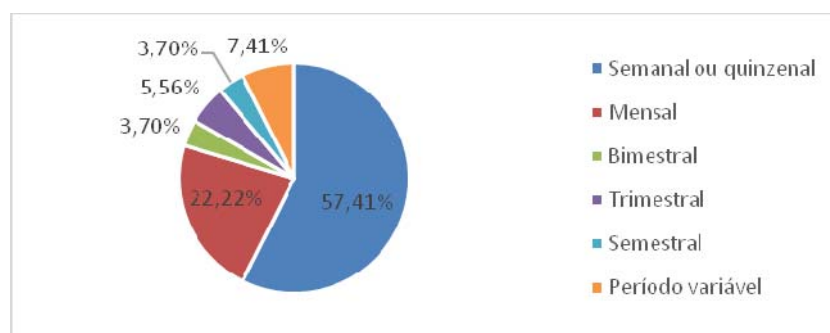


Gráfico 37 Frequência das orientações, sob a ótica discente

Portanto, conclui-se que nem todos os docentes estão dando as orientações de forma frequente e muitos acabam deixando o aluno livre, o que pode ser um dos motivos para o atraso na conclusão do curso.

Para a variável V57A, na Tabela 55, entre os problemas que colaboram para o prolongamento do prazo, está a cultura que se instalou no corpo discente do que, no PPGPSI, a prorrogação do curso garantida. Logo, 89,89% dos docentes acreditam ser este um dos motivos para o atraso, enquanto 11,11% marcaram a opção indiferente e não houve ninguém que discordasse.

Dos 61 alunos que deveriam ter concluído o curso em até 24 meses, apenas 9, ou 14,75% dos discentes, defenderam no tempo sugerido pela Capes. Todos os outros pediram prorrogação e tiveram os pedidos deferidos, alguns por até quatro semestres. Qualquer motivo é aceito para prorrogação. Basta formalizar a solicitação e apresentar a assinatura do orientador.

Dando continuidade ao assunto, em V58A, a assertiva sugere que, entre os motivos para o prolongamento do prazo, está a condescendência do colegiado, que não promove o desligamento de alunos. Os resultados apontam que 61,11% dos docentes creem ser este um dos motivos do atraso, enquanto apenas 11,11% marcaram a opção “discordo”.

Comparando-se com o resultado obtido com os discentes (Tabela 58, V36B) boa parte deles, 40,74% indicou ser este um dos motivos para o atraso. Já para 37,04% este não é o motivo para os atrasos.

Assim, diante destes resultados, fica nítida a necessidade de uma maior firmeza do colegiado, além da aplicação de desligamentos e apenas o aceite de prorrogações de curso devidamente justificadas, pois, do contrário, esta cultura irá prevalecer e o curso continuará tendo maus resultados em relação ao tempo de defesa.

Verificando-se os dados primários coletados no Programa, os dados do Gráfico 38 mostram que parte considerável dos discentes (43,14%) conclui o mestrado entre 24 e 30 meses. Em seguida, a faixa em que maior número de alunos conclui o curso (37,25%) é a de 30 a 36 meses. A situação só não é pior porque, na linha 2, os resultados são bem distintos dos do grupo e 91,67% concluíram o curso em até 30 meses.

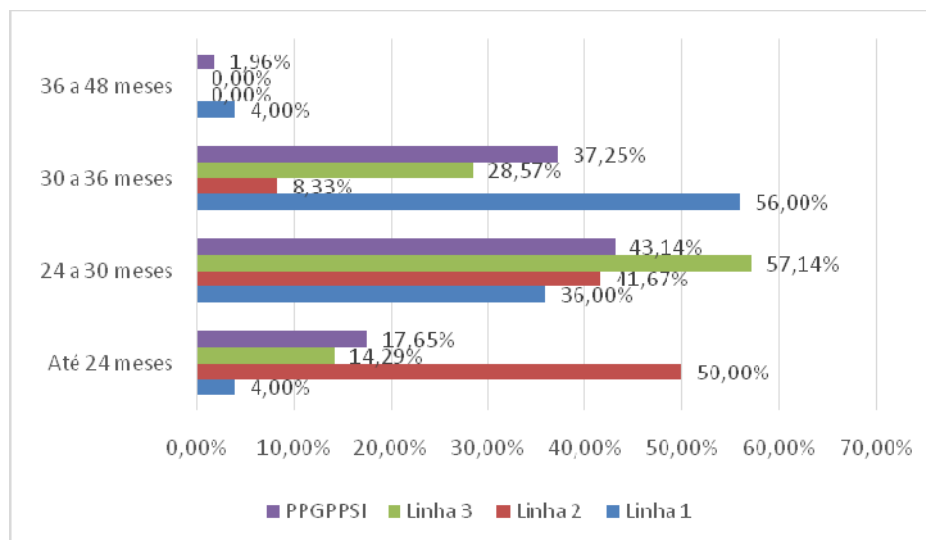


Gráfico 38 Faixa de tempo para defesa no PPGPSI<sup>36</sup>

Observa-se, por meio dos dados do Gráfico 39, que nem os alunos bolsistas têm colaborado com a melhoria no tempo de conclusão do curso. Ao contrário, o desempenho deles é pior do que o do grupo. Nota-se que apenas 12,90% dos bolsistas concluem o curso em até 24 meses, destacando-se, novamente, o desempenho dos discentes da linha 2. Por outro lado, 38,71% levam de 30 a 36 meses para concluírem o mestrado. Considerando apenas os da linha 1, este percentual é de inexplicáveis 60% dos bolsistas.

<sup>36</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI e ao Coleta Capes (2008-2012).

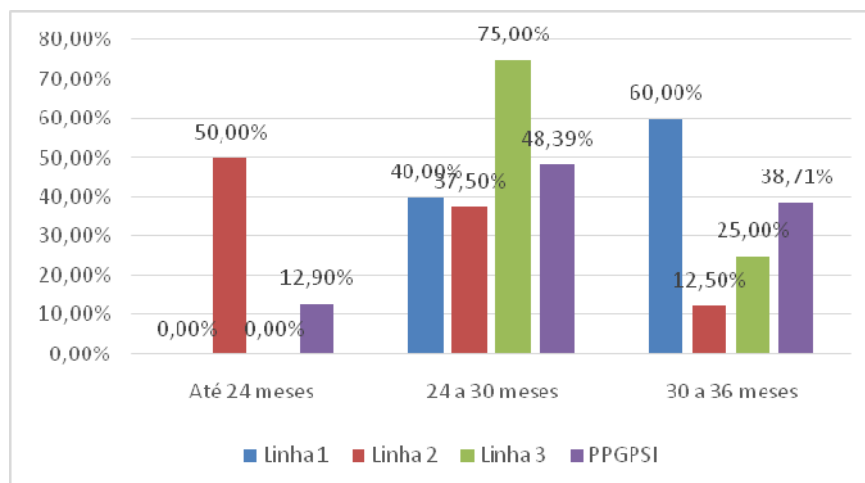


Gráfico 39 Faixa de tempo dos alunos bolsistas no PPGPSI<sup>37</sup>

A análise dos dados estatísticos (Tabela 56) revela que o desempenho dos bolsistas tem sido pior do que o dos alunos não bolsistas e são eles os principais responsáveis pela elevação do tempo de formação no curso. Note, que os bolsistas apresentam uma média de tempo maior. Por sua vez, a moda menor, pode ser explicada pelos alunos, em geral, da linha 2, na qual muitos alunos defendem com 24 meses. Um detalhe interessante é que metade dos bolsistas está concluindo o mestrado com mais de 26,97 meses de curso.

Tabela 56 Dados estatísticos sobre o tempo de conclusão de curso<sup>38</sup>

	ALUNOS PPGPSI	BOLSISTAS	NÃO BOLSISTAS
Média	28,01	28,42	27,39
Moda	33,00	24,00	33,00
Mediana	26,27	26,97	26,13

<sup>37</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI e ao Coleta Capes (2008-2012).

<sup>38</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI e ao Coleta Capes (2008-2012).

Os dados do Gráfico 40 demonstram a importância da qualificação no prazo correto. Observa-se que 90% dos alunos que qualificaram no tempo correto defenderam em até trinta meses. Por outro lado, entre os que qualificaram com mais de doze meses, apenas 41,94% conseguiram concluir o mestrado em até 30 meses.

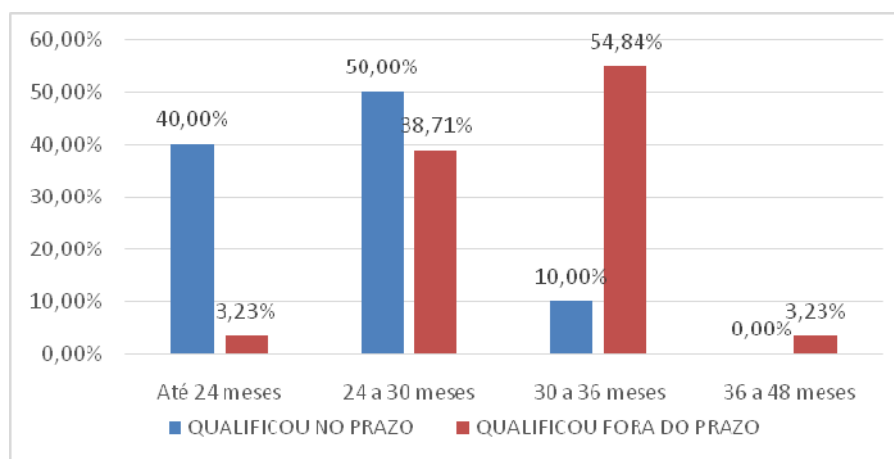


Gráfico 40 Relação qualificação x defesa<sup>39</sup>

Retomando os dados da Tabela 55, verifica-se que a última variável, V59A, afirma que os docentes informam aos alunos sobre a importância do desempenho deles para a avaliação da Capes. Os resultados apontaram que 83,33% dos respondentes afirmaram que informam aos alunos, enquanto 16,67% dos docentes marcaram a opção indiferente. Não houve quem discordasse da assertiva.

Contudo, na assertiva “Conheço os critérios da Avaliação Trienal da Capes, à qual os cursos de pós-graduação stricto sensu são submetidos”, a proporção de discentes que desconhecem é a maioria (61,11%), conforme o Gráfico 41, tendo 7,41% se declarado indiferentes e apenas 31,49%

<sup>39</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação e qualificação do PPGPSI e ao Coleta Capes (2008-2012).

responderam positivamente. Logo, pode-se concluir que se, de fato, está havendo esta informação por parte do docente, ela tem sido falha.

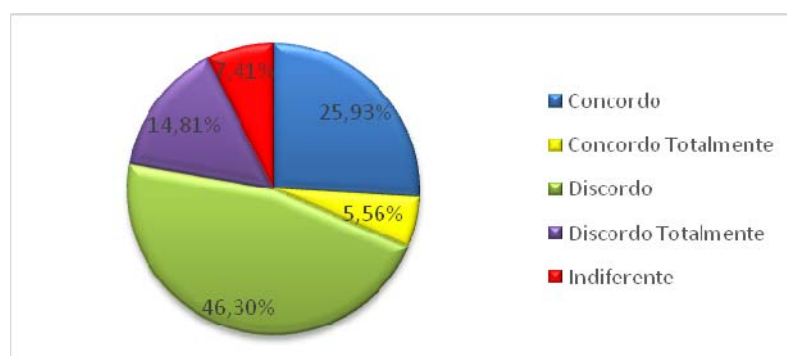


Gráfico 41 Percentual de discentes que conhecem os critérios da Avaliação Trienal da Capes

A verificação dos dados estatísticos deste grupo (Tabela 57) apontou a moda 4 em sete das onze assertivas (V49A, V50A, V52A, V53A, V54A, V56A e V58A), seis delas com média superior a 3. A exceção foi em V54A, que aponta o fato de o problema de pesquisa do aluno ser diferente da temática do orientador como um motivo para atraso, com média 2,94. A segunda moda mais frequente foi a 5, que apareceu nas variáveis V57A e V59A, que trata da cultura do atraso na conclusão do mestrado e da informação repassada ao aluno sobre a importância de seu desempenho, respectivamente. A moda 3 ocorreu em V55A, a respeito de muitos docentes terem cursado a pós-graduação em outra época e isto gerar impacto no tempo de defesa do discente, que teve média 2,67. Moda 1 foi obtida para V51A, que afirma existir excessiva cobrança por excelência por parte dos docentes. A assertiva com maior discrepância de respostas foi a V54A, sobre existir a falta de clareza, por parte dos discentes, no tempo de formação do aluno. A assertiva com menor discrepância foi a V52A, com desvio padrão de 0,51, que trata da dificuldade do aluno na produção do conhecimento.



Tabela 57 Dados estatísticos - orientações sob a ótica dos docentes

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V49A	4	3,89	0,93	0,96
V50A	4	3,50	1,09	1,04
V51A	1	2,00	1,18	1,08
V52A	4	3,83	0,26	0,51
V53A	4	2,94	1,11	1,06
V54A	4	3,61	1,66	1,29
V55A	3	2,67	1,18	1,08
V56A	4	3,72	1,39	1,18
V57A	5	4,39	0,49	0,70
V58A	4	3,72	0,92	0,96
V59A	5	4,33	0,59	0,77

A maior parte das assertivas da Tabela 58 foi discutida anteriormente. Analisando as que ainda não foram abordadas, em V37B é colocado que um dos motivos para o atraso é a insuficiência no tempo estipulado pela Capes, de dois anos para a conclusão do mestrado. Contudo, boa parte dos alunos (46,30%) não indica ser este o motivo, apesar de quase a mesma proporção (44,44%) acreditar que dois anos são pouco para o término do curso.

O último item é a variável V38B, na qual 62,96% dos discentes admitem ter o mau hábito de postergar suas atividades no Programa e que este é um dos motivos para o atraso. Por outro lado, 25,93% dos participantes afirmaram não ser este o motivo para o prolongamento do tempo de curso.

Tabela 58 Orientações sob a ótica dos discentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
Entre os motivos pelos quais que grande parte dos alunos não conclui o curso no tempo estipulado pela Capes, estão:					
V34B Falta de cobrança por parte do orientador.	14,81	25,93	11,11	31,48	16,67
V35B Poucas supervisões para orientação da pesquisa.	9,26	20,37	14,81	44,44	11,11

“contnua”

Tabela 58 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
Entre os motivos pelos quais que grande parte dos alunos não conclui o curso no tempo estipulado pela Capes, estão:					
V36B Condescendência excessiva do colegiado, por não aplicar desligamentos dos alunos, no Programa, quando ultrapassaram o prazo limite para o término do mestrado.	16,67	20,37	22,22	31,48	9,26
V37B Insuficiência do tempo previsto (dois anos) para concluir o mestrado, conforme estipulado pela Capes.	18,52	27,78	9,26	29,63	14,81
V38B O mau hábito de postergar as atividades.	11,11	14,81	11,11	37,04	25,93

Verificando-se os dados primários coletados no curso, examina-se a Tabela 59, cujos dados demonstram que a quantidade de titulação ocorrida no triênio 2010-2012 foi de 50, o que representa média de 16,67 por ano do triênio. Considerando a média de 17,66 docentes, isto dá uma média de 0,94 titulação por docente que orientou no PPGPSI.

Tabela 59 Titulação por docente<sup>40</sup>

Professor	Categoria em 31/12/2012	Titulações no triênio			Média de titulação de aluno por ano
		2010	2011	2012	
Prof. 1	Colaborador	1	1	3	<b>1,67</b>
Prof. 2	Permanente	-	-	0	<b>0,00</b>
Prof. 3	Permanente	1	0	0	<b>0,33</b>
Prof. 5	Permanente	0	1	1	<b>0,67</b>
Prof. 6	Permanente	1	1	1	<b>1,00</b>
Prof. 8	Permanente	1	2	1	<b>1,33</b>
Prof. 9	Colaborador	-	-	0	<b>0,00</b>
Prof. 10	Colaborador	1	1	2	<b>1,33</b>
Prof. 11	Permanente	1	1	1	<b>1,00</b>
Prof. 12	Permanente	0	2	2	<b>1,33</b>
Prof. 13	Permanente	-	-	0	<b>0,00</b>

“continua”

<sup>40</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI, ao Cadastro de Discentes Capes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Tabela 59 “conclusão”

Professor	Categoria em 31/12/2012	Titulações no triênio			Média de titulação de aluno por ano
		2010	2011	2012	
Prof. 14	Permanente	3	2	2	<b>2,33</b>
Prof. 15	Colaborador	0	0	0	<b>0,00</b>
Prof. 16	Permanente	1	1	3	<b>1,67</b>
Prof. 17	Colaborador	1	0	1	<b>0,67</b>
Prof. 18	Colaborador	2	2	1	<b>1,67</b>
Prof. 19	Permanente	-	1	1	<b>1,00</b>
Prof. 20	Permanente	2	0	1	<b>1,00</b>
<b>Total de titulações</b>		<b>15</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>50</b>
<b>Total de docentes com orientação</b>		<b>16</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>53</b>
<b>Média de orientação por docente do PPGPSI</b>					<b>0,94</b>
<b>Média de titulações por ano</b>					<b>16,67</b>

Chama a atenção o fato de haver docentes permanentes com média de titulação inferior a 1, que é o recomendado pela Capes. É verdade que dois docentes permanentes mudaram de categoria apenas em 2012, contudo, quatro docentes apresentaram, no período, média anual de titulação inferior a 1.

Observa-se, nos dados da Tabela 60, a comparação de títulos entre as linhas de pesquisa e nota-se que a pior situação é na linha 1, com média de 0,93 e os docentes da linha 2 são os que mais titulam, com média de 1,58 por ano.

Tabela 60 Média de titulação anual por docente que orienta por linha<sup>41</sup>

Linha	Quantidade média de orientações			Média por ano no triênio
	2010	2011	2012	
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	1,00	1,00	0,80	<b>0,93</b>
L2: Saúde mental	2,00	1,50	1,25	<b>1,58</b>
L3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações	0,67	1,00	2,00	<b>1,22</b>

<sup>41</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI, ao Cadastro de Discentes Capes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Considerando apenas a situação dos docentes permanentes (Tabela 61), indicador que é avaliado pela Capes (2010a), a situação é um pouco pior. A quantidade de titulação é 40 e a soma dos três anos dá uma contagem de 46 docentes permanentes, o que representa uma média de 0,87, ainda mais distante do ideal que é de, pelo menos 1,0 por docente permanente.

Tabela 61 Titulação considerando apenas docentes permanentes<sup>42</sup>

	2010	2011	2012	TRIÊNIO
Total de titulações	15	12	13	40,00
Total de docentes permanentes	18	14	14	46,00
Média de titulação por docente permanente				0,87

Examinando o tempo médio de conclusão dos egressos do PPGPSI, nota-se, na Tabela 62, que 42,86% dos docentes não conseguiram, no período analisado, fazer com que seus orientandos concluíssem o curso em até 30 meses, que é a recomendação do Relatório Trienal da Capes (2010a).

Tabela 62 Discentes por turma e tempo médio de orientação para os egressos titulados no triênio<sup>43</sup>

Professor	2008	2009	2010	2011	Média no período
Prof. 1	1 24,133	1 25,5	3 28,9		27,25
Prof. 3	1 32,667				32,67
Prof. 5		1 28,6	1 26		27,30
Prof. 6	1 33,133	2 34,5			34,04
Prof. 8	1 24,867	2 33,3	1 33,4		31,22
Prof. 10	1 24,633	1 24,2	1 34	1 20,9	25,92
Prof. 11	1 24,267	2 30,2			28,24
Prof. 12		2 25,2	2 28,3		26,71
Prof. 14	2 21,767	3 22,7	2 24		22,79
Prof. 16	1 25,2	1 25,7	2 32,4	1 21,8	27,49

“continua”

<sup>42</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI, ao Cadastro de Discentes Capes e ao Coleta Capes (2008-2012).

<sup>43</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI, ao Cadastro de Discentes Capes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Tabela 62 “conclusão”

<b>Professor</b>	<b>2008</b>		<b>2009</b>		<b>2010</b>		<b>2011</b>		<b>Média no período</b>
Prof. 17	1	33,9	1	34,9					<b>34,40</b>
Prof. 18	2	26,283	2	33,9	1	29,8			<b>30,05</b>
Prof. 19			1	33,4	1	33,4			<b>33,40</b>
Prof. 20	2	29,2			1	27			<b>28,46</b>
Egressos por turma e média de tempo de formação	<b>14</b>	<b>26,95</b>	<b>19</b>	<b>29,20</b>	<b>15</b>	<b>29,30</b>	<b>2</b>	<b>21,40</b>	<b>28,28</b>

A média geral do Programa ainda está dentro do limite sugerido pela Capes, que é de até 30 meses. No entanto, desconsiderando a turma de 2011 (na qual ocorreram apenas duas defesas até dezembro de 2012), a média de tempo está aumentando. A turma de 2008 titulou-se, em média, com 26,95 meses; a de 2009 levou 29,20 meses e a de 2010, 29,30 meses.

Ao analisar-se por linha de pesquisa (Tabela 63), considerando os alunos titulados até o momento, nota-se que, na linha 1, o tempo sugerido pela Capes tem sido superado e os discentes estão levando 31,34 meses para concluir o mestrado. Logo, a média tem ficado abaixo dos 30 meses, principalmente devido ao desempenho dos discentes da linha 2, que, em média, concluem o curso com 25,02 meses.

Tabela 63 Tempo médio de meses de orientação para conclusão do mestrado<sup>44</sup>

<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Tempo</b>
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	31,34
L2: Saúde mental	25,02
L3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações	27,29

Além dos alunos titulados, há 10 alunos (8,78%) que estavam em atraso em dezembro de 2012. Na Tabela 64 segue a listagem dos orientadores

<sup>44</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI, ao Cadastro de Discentes Capes e ao Coleta Capes (2008-2012).

responsáveis pelos discentes, sendo possível constatar que a média de atraso é de 14,33 meses.

Tabela 64 Quantidade de discentes em curso por orientador e tempo médio de atraso nas defesas até 31/12/12<sup>45</sup>

<b>Professor</b>	<b>2009</b>		<b>2010</b>		<b>Soma dos meses de atraso dos discentes</b>
Prof. 5	1	22,667	1	10,5	<b>33,20</b>
Prof. 6	1	22,667	1	10,5	<b>33,20</b>
Prof. 10	1	22,667	1	10,5	<b>33,20</b>
Prof. 11			1	10,5	<b>10,53</b>
Prof. 15			1	10,5	<b>10,53</b>
Prof. 19			1	10,5	<b>10,53</b>
Prof. 20	1	22,667			<b>22,67</b>
<b>Total de alunos em atraso e média dos meses de atraso</b>	<b>4</b>	<b>22,667</b>	<b>6</b>	<b>8,78</b>	<b>14,33</b>

Observa-se, na Tabela 65, como está a distribuição dos alunos em atraso no curso; a única linha que não possui discentes nesta situação é a linha 2. Caso estes alunos tivessem defendido em 1º de janeiro de 2013 (o que não ocorreu), já acarretariam um atraso de 2,09 meses na titulação da linha 1 e, na linha 3, 4,69, quase cinco meses. Logo, se todos estes alunos tivessem defendido no primeiro dia de 2013 e todos os outros alunos regulares defendessem no prazo correto de 24 meses, o impacto deles no tempo geral do PPGPSI seria de 2,52 meses, ou seja, a média geral, em vez de 24, passaria para 26,52 meses.

<sup>45</sup> Dados obtidos por meio de consulta ao Cadastro de Discentes Capes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Tabela 65 Tempo médio de atraso nas defesas até 31/12/12, por linha<sup>46</sup>

<b>Linhas de pesquisa</b>	<b>Tempo total de atraso</b>	<b>Quantidade de alunos em curso</b>	<b>Meses de atraso na média geral</b>
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	64,80	31,00	2,09
L2: Saúde mental	0,00	11,00	0,00
L3: Conceitos fundamentais e clínica Psicanalítica: articulações	89,07	19,00	4,69
<b>PPGPSI</b>	<b>153,87</b>	<b>61,00</b>	<b>2,52</b>

Portanto, nesta seção, ficou clara a necessidade de ajustes no tempo de formação dos alunos e de um maior número de titulações por docentes. Outro problema que impacta, tanto no corpo docente como no corpo discente, é a quantidade orientação por docente permanente. Como já visto na seção anterior, o programa está com uma média 3,24, quando o piso estipulado é de 4 e o teto, 8. A ausência dessas correções somente dificultará a possibilidade de crescimento do curso e o alcance uma nota maior que 3.

### 6.3.4 Produção intelectual

O quarto quesito do Relatório de Avaliação da Capes (CAPES, 2010a) também merece bastante atenção dos programas de pós-graduação. Trata-se da produção intelectual que, assim como o quesito corpo discente, tem peso de 35% na avaliação (CAPES, 2012c) e está distribuído nos seguintes itens discriminados no Quadro 5.

O resultado expõe uma relação direta com os quesitos anteriores, conforme o Relatório Capes (2010a), pois os programas mais consistentes, nos quais há maior eficiência no desenvolvimento das atividades pelos docentes e discentes, tendem a apresentar uma produção intelectual mais relevante.

<sup>46</sup> Dados obtidos por meio de consulta às atas de defesa de dissertação do PPGPSI, ao Cadastro de Discentes Capes e ao Coleta Capes (2008-2012).

### Quadro 5 Produção intelectual

4.1 Publicações qualificadas do Programa, por docente permanente
4.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.
4.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.
4.4 Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.

Fonte: Capes (2012c).

Nesta seção será analisada a produção bibliográfica, por receber maior peso neste quesito da avaliação e serão observados, principalmente, a produção dos docentes permanentes; o percentual de publicações em periódicos bem avaliados no Qualis da Capes, em livros e capítulos lançados (CAPES, 2013c) e a distribuição das publicações os docentes permanentes e coautorias com discentes e outros docentes do programa, dentre outros indicadores.

Na Tabela 66 observam-se as variáveis que buscaram averiguar a percepção dos docentes sobre as publicações.

Tabela 66 Publicação no PPGPSI

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V60A Entendo que a Capes está exigindo ciência por atacado, o que, a meu ver, é anticientífico.	5,56	11,11	5,56	27,78	50,00
V61A Esta pressão por produção precisa ser amadurecida, pois, às vezes, gera produtos que não são lidos nem citados.	0,00	11,11	5,56	33,33	50,00
V62A É necessário que haja uma maior uniformização do número de publicações entre os docentes.	5,56	33,33	11,11	33,33	16,67
V63A O Programa deve colocar como meta, em relação às publicações, o que é possível de ser realizado dentro das condições de trabalho atual. Caso contrário, o programa vai ficar com poucos docentes, o que é ruim.	5,56	16,67	5,56	44,44	27,78
V64A É necessário que o programa alcance a média de publicações da área.	0,00	0,00	5,56	72,22	22,22
V65A A sobrecarga na graduação é um dos fatores que contribuem para um baixo número de publicações.	0,00	22,22	11,11	33,33	33,33

“continua”



Tabela 66 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V66A Às vezes, os docentes não dão importância à publicação, pois, ao terminar um projeto, fazem apenas um relatório, sem divulgar o resultado da pesquisa.	0,00	5,56	22,22	61,11	11,11
V67A O fato de muitos docentes atuarem em projetos de extensão, sem interface com a pesquisa, traz determinados prejuízos para o programa: ainda que haja resultados, a produção nem sempre implica em publicação.	5,56	16,67	11,11	55,56	11,11

O objetivo da variável V60A é analisar a opinião do grupo em relação ao que a Capes vem cobrando, se isso seria ciência por atacado, o que é anticientífico. Ressalta-se que, nas entrevistas, um dos docentes entrevistados relatou o seguinte:

O que a Capes exige, às vezes, é desumano. Você vai para reunião para expor que o seu grupo entende que está havendo uma cobrança muito elevada para publicar. Chegando à Reunião da área com os coordenadores de todo o Brasil, encontram-se outros representantes de curso com a mesma demanda. Ao final dos dias de reunião, você sai com o dever de cobrar dos professores do seu Programa ainda mais publicação (relato de entrevista, Entrevistado Docente Y, 05/06/2013).

O resultado aponta que a maioria dos docentes (77,78%) entende que está havendo uma exigência de ciência por atacado, enquanto 16,67% discordam da assertiva.

A segunda variável, V61A, versa sobre o fato de muitos produtos, às vezes oriundos dessa pressão, não serem citados e nem sequer lidos. O resultado aponta que 83,33% acreditam que isso tem ocorrido, enquanto 11,11% discordam.

O terceiro item, V62A, é oriundo da Avaliação da Capes e trata da desconcentração da produção bibliográfica no programa. A maior frequência dos docentes (50,00%) acredita haver ainda uma concentração, sendo necessária uma uniformização das publicações. No entanto, 38,89% discordam que isto seja necessário no Programa.

Logo, faz-se necessário verificar como está a distribuição das publicações dos docentes permanentes. Para esta análise, considerou-se apenas a soma dos artigos, capítulos de livros e livros integrais, que são os itens avaliados pela área de Psicologia. Ressaltam-se algumas considerações: quando um produto tem coautoria com outro docente permanente, ele deve ser dividido pelo número de docentes permanentes envolvidos; quando um livro é integral, ele é contado como três capítulos de livros (CAPES, 2012c).

Nota-se, pelos dados da Tabela 67, como estava a distribuição das publicações no primeiro biênio de avaliação do curso. Observa-se uma concentração da produção. Alguns poucos professores apresentaram uma boa média no período, enquanto outros sequer publicaram. A média final de itens qualificados foi de 2,14 produtos por docente permanente, o que coloca o curso como regular neste item, conforme o Relatório Capes (2010a).

Tabela 67 Publicação em periódicos e livros – biênio 2008-2009<sup>47</sup>

Professor	BIÊNIO		Média anual
	2008	2009	
Prof. 1	0	0	<b>0,00</b>
Prof. 2	-	-	-
Prof. 3	3	0	<b>1,50</b>
Prof. 4	-	-	-
Prof. 5	2	2	<b>2,00</b>
Prof. 6	0	2	<b>1,00</b>
Prof. 7	-	-	-

“continua”

<sup>47</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Tabela 67 “conclusão”

Professor	BIÊNIO		Média anual
	2008	2009	
Prof. 8	1	1	<b>1,00</b>
Prof. 9	-	-	-
Prof. 10	3	3	<b>3,00</b>
Prof. 11	1	0	<b>0,50</b>
Prof. 12	11	5	<b>8,00</b>
Prof. 13	-	-	-
Prof. 14	4	3	<b>3,50</b>
Prof. 15	0	0	<b>0,00</b>
Prof. 16	5	3	<b>4,00</b>
Prof. 17	0	1	<b>0,50</b>
Prof. 18	3	0	<b>1,50</b>
Prof. 19	-	4	<b>4,00</b>
Prof. 20	1	4	<b>2,50</b>
<b>Total de produtos</b>	34	28	<b>31,00</b>
<b>Total de docentes permanentes (DP)</b>	14	15	<b>14,50</b>
<b>Média de produtos por DP</b>	2,43	1,87	<b>2,14</b>

Legenda: Obs.: o (-), na linha, deve-se ao fato de o professor não ser docente permanente naquele momento.

Na Tabela 68 os resultados estão agrupados por Linha de Pesquisa. Nota-se que, no primeiro biênio, o pior resultado foi da linha 2, que apresentou média de 1,75 item por docente permanente. Por outro lado, o melhor desempenho foi o da linha 3, média de 2,88 itens, a única no Programa que poderia ser considerada como boa, por ser superior a 2,8 (CAPES, 2010a).

Tabela 68 Média de produtos por docente por linha de pesquisa (2008-2009)<sup>48</sup>

Linhas de pesquisa	Biênio		Média no período
	2008	2009	
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	2,38	1,44	<b>1,91</b>
L2: Saúde mental	2,00	1,50	<b>1,75</b>
L3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações	2,75	3,00	<b>2,88</b>

<sup>48</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Os dados da Tabela 69 mostram como está a distribuição das publicações neste triênio (2010-2012). Percebe-se que ocorreu uma melhora na quantidade de itens qualificados, subindo para 2,80 itens anuais, no triênio, graças, principalmente, à boa performance, no último ano, 2012, no qual a média por docente permanente alcançou 3,71 itens. O resultado no triênio, na análise de itens por docente, é considerado bom, uma vez que é maior que 2,79 (CAPES 2010a).

Tabela 69 Publicação em periódicos e livros – triênio 2010-2012<sup>49</sup>

Professor	Linha de pesquisa	TRIÊNIO			Média anual
		2010	2011	2012	
Prof. 1	L2	0,5	-	-	<b>0,50</b>
Prof. 2	L2	1	1	3	<b>1,67</b>
Prof. 3	L1	2	1	3	<b>2,00</b>
Prof. 4	L3	-	-	5	<b>5,00</b>
Prof. 5	L3	3	0	3	<b>2,00</b>
Prof. 6	L1	3	2	2	<b>2,33</b>
Prof. 7	L1	-	-	5	<b>5,00</b>
Prof. 8	L1	2	4,5	1	<b>2,50</b>
Prof. 9	L2	0	-	-	<b>0,00</b>
Prof. 10	L3	0	1	-	<b>0,50</b>
Prof. 11	L1	4	3	1	<b>2,67</b>
Prof. 12	L1	3	3	6	<b>4,00</b>
Prof. 13	L1	4	3,5	4	<b>3,83</b>
Prof. 14	L2	2,5	6	7	<b>5,17</b>
Prof. 15	L1	0	-	-	<b>0,00</b>
Prof. 16	L3	4	3	7	<b>4,67</b>
Prof. 17	L1	3	2	-	<b>2,50</b>
Prof. 18	L1	0	-	-	<b>0,00</b>
Prof. 19	L1	6	5	2	<b>4,33</b>
Prof. 20	L3	0	1	3	<b>1,33</b>
<b>Total de produtos</b>		38	36	52	<b>42,00</b>
<b>Total de docentes permanentes (DP)</b>		18	14	14	<b>15,33</b>
<b>Média de produtos por DP</b>		2,11	2,57	3,71	<b>2,80</b>

No entanto, a desconcentração continua não existindo. Considerando apenas os docentes permanentes, em dezembro de 2012, do total de quatorze, seis (42,86%) estão abaixo da média do grupo, o que indica que ainda existe

<sup>49</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

uma concentração da produção em poucos docentes, o que não é bem avaliado pela Capes (2010a).

Analisando-se os resultados por linha de pesquisa (Tabela 70), nota-se que há uma surpresa. Ao contrário do biênio anterior, o melhor resultado ficou com a linha 2, média de 3,17 produtos por docente permanente no ano. Por sua vez, o pior resultado ficou com a linha 3 que, nos dois primeiros anos do triênio, apresentou produção bem aquém da média. Sendo assim, no triênio, o desempenho desta linha seria considerado regular (CAPES, 2010a).

Retomando a Tabela 66, a assertiva V63A afirma que o programa deve olhar sua realidade e exigir publicações, dentro do que o corpo docente tem condições de oferecer, pois, do contrário, será reduzido o grupo, o que é ruim. Para esta assertiva, 72,22% assinalaram “concordo” ou “concordo totalmente”, enquanto 22,22% refutaram a afirmação.

Tabela 70 Média de produtos por docente e por linha de pesquisa<sup>50</sup>

Linhas de Pesquisa	Triênio			Média anual
	2010	2011	2012	
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	2,70	3,00	3,00	<b>2,90</b>
L2: Saúde mental	1,00	3,50	5,00	<b>3,17</b>
L3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações	1,75	1,25	4,50	<b>2,50</b>

Em relação às publicações da área, foi apontado, em V64A, que 94,44% do grupo entendem que deve alcançar a média da área de psicologia. Não houve quem discordasse da assertiva.

Na variável V65A, 66,67% dos docentes apontaram, como um dos motivos para o baixo número de publicações, a sobrecarga na graduação. No entanto, 22,22% discordaram do fato de que este seja um motivo que afeta a quantidade de publicações.

<sup>50</sup> Dados obtidos por meio de consulta em currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

A assertiva V66A afirma que muitos docentes não dão importância à publicação e, ao terminarem um projeto, se limitam a fazer apenas um relatório e não divulgam o resultado da pesquisa. Dentre os docentes entrevistados, 72,22% afirmaram que isso ocorre e apenas 5,56% discordaram.

A última variável do grupo procurou avaliar o fato de muitos docentes atuarem em projetos de extensão sem interface com a pesquisa, colocando esse fator como um prejuízo para o Programa, pois nem sempre resulta em produções. Como resultado, constatou-se que 66,67% estão de acordo com o fato de que a atenção deve ser voltada para projetos ligados à pesquisa, mas 22,22% não observam este prejuízo.

Ao verificar os dados estatísticos deste grupo, a moda 4 aparece na metade das variáveis (V63A, V64A, V66A e V67A). Em seguida, a moda mais frequente é a 5, que surge em três variáveis (V60A, V61A e V65A) e a outra moda é 2, que aparece em V62A, questão que trata da necessidade de uma uniformização das publicações. Sendo esta a assertiva de menor média, isso talvez indique o desconhecimento, por parte de alguns docentes, da concentração da publicação existente, como demonstrado na seção. O item com maior média foi V61A, com 4,22, sobre a pressão por publicação e a geração de produtos que não são lidos nem citados. Isso pode indicar a necessidade de um fator de impacto que meça a quantidade de citações dos produtos.

O próximo bloco de assertivas que constam na Tabela 72 trata da relação entre as publicações e os discentes do curso. A primeira variável expõe que, para alcançar a média de publicações da área de Psicologia, é preciso ter um bom número de orientações, que devem ser concluídas no prazo correto e com produtos gerados. Quanto a isso, 77,78% assinalaram “concordo” ou “concordo totalmente” e apenas 5,56% dos docentes marcaram “discordo”.

Tabela 71 Dados estatísticos da publicação no PPGPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V60A	5	4,06	1,58	1,26
V61A	5	4,22	1,01	1,00
V62A	2	3,22	1,59	1,26
V63A	4	3,72	1,51	1,23
V64A	4	4,17	0,26	0,51
V65A	5	3,78	1,36	1,17
V66A	4	3,78	0,54	0,73
V67A	4	3,50	1,21	1,10

Em V69A a afirmação é a de que a baixa na produção dos docentes pode ser explicada por falta de motivação e/ou um número pequeno de orientações. O resultado apontou um empate técnico: 38,89% entenderam ser este um dos fatores para a baixa produção e outros 38,89% indicaram que não é; 22,22% marcaram a opção “indiferente”.

A assertiva V70A indica que a maioria dos docentes (77,78%) inclui como coautores em suas publicações os discentes, seja da pós-graduação ou da graduação. Apenas 5,5% afirmaram que não incluem.

Na Tabela 74, em V40B, quase a totalidade dos discentes (98,15%) acredita que uma forma de incentivar a publicação do corpo discente é por meio de parcerias com os docentes e, até mesmo, entre os próprios discentes.

Tabela 72 Publicações e discentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V68A Para alcançar a média de publicações da área é preciso um número considerável de orientandos, que se formem no prazo correto e que publiquem.	0,00	5,56	16,67	55,56	22,22

“continua”

Tabela 72 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V69A Dentre os fatores que contribuem para uma baixa produção dos docentes está a falta de motivação e/ou um número pequeno de orientandos.	11,11	27,78	22,22	27,78	11,11
V70A Na maioria de minhas publicações, incluo, como coautores, os discentes, seja da graduação ou da pós-graduação.	0,00	5,56	16,67	33,33	44,44
V71A Os trabalhos apresentados em congressos científicos, pelos discentes, não trazem resultados expressivos para o Programa, pois poucos são transformados em artigos científicos.	0,00	16,67	16,67	50,00	16,67
V72A Procuro manter contato com os egressos que foram meus orientandos no curso.	11,11	0,00	22,22	55,56	11,11
V73A Os meus contatos com os egressos, que foram meus orientandos, restringem-se aos que seguem na carreira acadêmica.	5,56	38,89	38,89	16,67	0,00

A próxima questão do bloco trata dos trabalhos completos publicado em anais de congresso (V71A), na qual 66,67% dos docentes apontaram que este tipo de publicação não traz resultados expressivos para o Programa e que poucos são os trabalhos transformados em artigos científicos; 16,67% dos docentes discordaram.

A visão, no âmbito discente, é bem distinta. Afinal, 94,44% dos discentes afirmaram, em V41B (Tabela 74) que, para aumentar a publicação por parte do corpo discente, é importante incentivar a apresentação de trabalhos em congressos científicos e apenas 1,85% apontaram que isso não impacta na publicação.

No entanto, ao analisar o item V43B da Tabela 74, parece que os docentes estão certos de que a maior parte dos trabalhos em congressos não gera produtos qualificados, pois 60,47% dos alunos afirmaram que poucos são os



trabalhos completos transformados em artigos.No entanto, 30,23% dos alunos não concordaram com a afirmativa.

A variável V72A buscou verificar se há relação entre o orientador e o egresso do curso.Segundo 66,67% dos docentes,ocorre uma busca de manter o contato e parcerias; já 11,11% afirmaram que não.

Na assertiva V46B da Tabela 74 os discentes que afirmara manter ou pretender ter relações com o ex-orientador é ainda maior, 81,40% e apenas 4,65% afirmaram não ter esta intenção.

A última questão do grupo (V73A) refere-se ao fato de os docentes manterem contato apenas com os discentes que prosseguem na carreira acadêmica e boa parte, ou 44,45%, negou esta assertiva, enquanto 16,67% concordaram. Desse modo, parece que parte considerável dos docentes procura manter o vínculo com o egresso, independente do seu destino.

Observando-se os dados estatísticos deste grupo (Tabela 73), contata-se que a moda 4 prevalece em quatro variáveis (V68A, V69A, V71A e V72A).A moda 5 é representada na variável V70A, que aborda a inclusão de discentes nas publicações, sendo a assertiva com maior média, 4,17.A outra moda é 2, que aparece no item V73A e que pode ser entendida como positiva, pois significa que os contatos não estão restritos aos discentes que seguem na área acadêmica.

Tabela 73 Dados estatísticos de publicações e discentes

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V68A	4	3,94	0,64	0,80
V69A	4	3,00	1,53	1,24
V70A	5	4,17	0,85	0,92
V71A	4	3,67	0,94	0,97
V72A	4	3,56	1,20	1,10
V73A	2	2,67	0,71	0,84

Os dados da Tabela 74 tratam das publicações em relação à ótica dos discentes do PPGPSI. Algumas variáveis já foram abordadas anteriormente; as

outras são agora discutidas. A variável V39B aponta que, para incentivar a publicação, é necessário, seja pela coordenação ou pelo orientador, esclarecer o corpo discente sobre essa necessidade. O resultado mostra que 83,34% dos entrevistados apontaram essa necessidade e 7,41% discordaram. Algo simples e que pode ser realizado com maior frequência.

Tabela 74 Publicações discentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
Para incentivar a publicação por parte do corpo discente, é necessário tomar as seguintes providências:					
V39B Esclarecer os alunos sobre a importância das publicações.	0,00	7,41	9,26	51,85	31,48
V40B Incentivar a publicação em conjunto, com outros discentes e docentes.	0,00	0,00	1,85	55,56	42,59
V41B Incentivar a apresentação de trabalhos completos em congressos científicos.	0,00	1,85	3,70	51,85	42,59
V42B Exigir, ao fim de cada disciplina, como forma de avaliar o desempenho acadêmico, trabalho final em forma de artigo científico.	9,26	29,63	7,41	33,33	20,37
V43B Os trabalhos apresentados em congressos científicos, apesar de divulgarem o curso e a instituição, não trazem resultados expressivos para o curso e poucos são transformados em artigos científicos.	5,56	20,37	9,26	50,00	14,81
OBS: Apenas os egressos ou alunos em fase de conclusão de curso devem responder às três assertivas a seguir:					
V44B Publiquei pelo menos um artigo em periódico científico em parceria com o meu orientador ou outro docente do curso.	11,63	18,60	9,30	30,23	30,23
V45B Apenas submeti o artigo, mas não dei prosseguimento na publicação, visto que não é uma exigência do curso.	41,46	39,02	7,32	9,76	2,44
V46B Mantenho ou pretendo manter contato com o meu orientador.	2,33	2,33	13,95	39,53	41,86

O item V42B sugere que, ao fim de cada disciplina, a avaliação seja feita com a entrega de trabalhos em formato de artigo científico. As respostas

foram divididas. Ainda assim, a maioria, 53,70%, crê que esta seria uma forma de incentivar a publicação discente; já 38,89% dos discentes não enxergam dessa forma.

A assertiva V44B foi respondida apenas pelos egressos do PPGPSI e 60,47% afirmam que publicaram pelo menos um artigo em periódico científico em parceria com o docente orientador, enquanto 30,23% dos alunos discordaram.

A última assertiva a ser discutida é a V45B, também respondida pelos egressos e afirma que o egresso não publicou porque o curso, até dezembro de 2012, só exigia a submissão. Com relação a isso, 12,20% concordaram, mas 80,49% dos discentes refutaram a assertiva, indicando que publicaram ou têm a intenção de publicar, independente da obrigação legal do curso.

Considerando os dados estatísticos do bloco (Tabela 75), nota-se que a moda 4 é representada em seis das oito variáveis, sendo elas: V39B, V40B, V41B, V42B, V43B e V44B; a com maior média é a assertiva V40B, que trata da importância da parceria nas publicações. A moda 5 é apresentada na assertiva V46B, que aborda a pretensão de contato por parte do discente em relação ao orientador, um bom indicador, pois as publicações dos egressos são contadas durante três anos. Por último, a moda 1, que aparece na variável V45B. Como se tratava de uma variável, em que se esperava uma resposta negativa, trata-se de um bom resultado e indica a intenção do aluno de publicar, independente de obrigação.

Tabela 75 Dados estatísticos – publicações discentes

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V39B	4	4,07	0,71	0,84
V40B	4	4,41	0,28	0,53
V41B	4	4,35	0,42	0,65
V42B	4	3,26	1,78	1,33

“continua”

Tabela 5 “conclusão”

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V43B	4	3,48	1,31	1,14
V44B	4	3,49	1,97	1,40
V45B	1	1,93	1,12	1,06
V46B	5	4,16	0,85	0,92

Um dos problemas recorrentes na secretaria de um curso de pós-graduação é encontrar o currículo Lattes atualizado na época do Coleta Capes, principalmente do seu corpo discente. Nesta pesquisa também houve muita dificuldade na coleta de dados primários e, como o assunto também foi abordado na entrevista, na Tabela 76 as assertivas são sobre o currículo, pois a falta de atualização faz com que as produções e outras informações da vida acadêmica deixem de ser informadas à Capes.

Tabela 76 Preenchimento do Currículo Lattes pelo discente

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V47B Atualizo o currículo Lattes com frequência.	5,56	29,63	7,41	40,74	16,67
V48B O currículo Lattes é de difícil preenchimento.	1,85	14,81	3,70	55,56	24,07
V49B No site do CNPq deveria haver vídeoaulas com explicações de como completar o currículo Lattes.	1,85	5,56	20,37	35,19	37,04

Observando-se o item V47B, nota-se que 57,41% afirmaram que atualizam o currículo Lattes. No entanto, a porcentagem dos que não atualizam é bastante considerável, 35,19%.

A variável V48B versa sobre a dificuldade de preenchimento do currículo Lattes. A maioria dos discentes (79,63%) relatou encontrar esta barreira e apenas 16,67% afirmaram não encontrar dificuldades no preenchimento do currículo. Portanto, isso pode indicar ao CNPq a necessidade

de criação de um currículo mais intuitivo e com maiores explicações sobre os itens.

Em V49B, há a sugestão de vídeoaulas no site no CNPq, explicando o preenchimento do currículo e 72,22% aprovaram a ideia, enquanto 7,41% alegaram não ver esta necessidade.

Prosseguindo com a análise e verificando-se os dados primários coletados, no Gráfico 42 observa-se a porcentagem dos alunos regulares e egressos do curso que publicaram, considerando os itens avaliados pela Capes (artigos, livros e capítulos). Observa-se que, até dezembro de 2012, 42,98% dos discentes já haviam publicado algum item e 35,96% publicaram em parceria com docentes do PPGPSI. Considerando apenas os artigos, 36,84% dos matriculados publicaram artigos em periódicos no decorrer ou após o curso. Quando analisados os artigos publicados em parceria com docentes, o percentual foi de 29,82% dos matriculados.

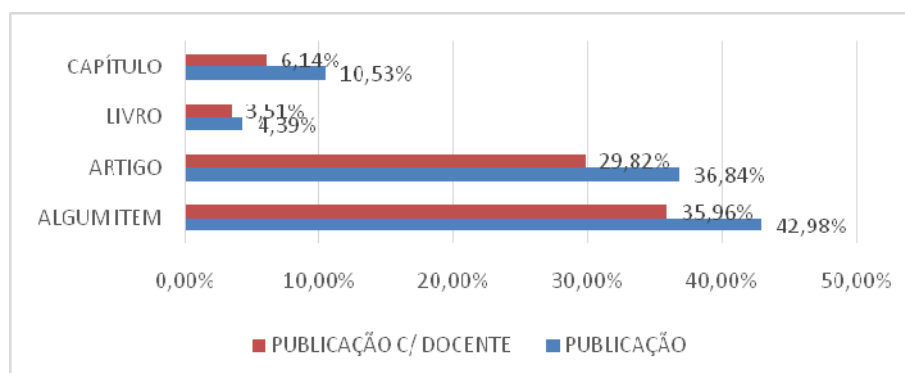


Gráfico 42 Publicação discente e discente em parceria com docente<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes, ao Coleta Capes e ao Cadastro de Discentes Capes (2008-2012).

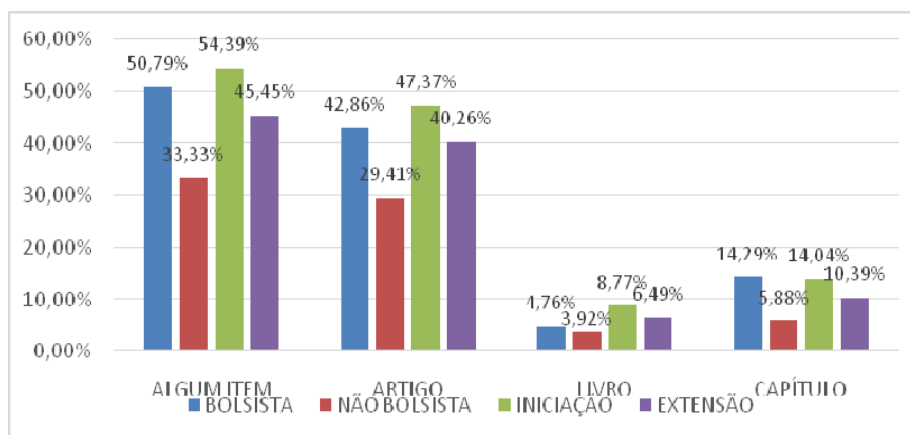


Gráfico 43 Publicações por categoria de discentes<sup>52</sup>

No Gráfico 43 busca-se fazer um cruzamento entre publicações e as categorias e as atividades dos alunos do mestrado. Percebe-se que a maior parte dos matriculados que publicaram é daqueles que fizeram iniciação científica, pois 54,39% desses alunos tiveram algum tipo de publicação e 47,37% publicaram pelo menos um artigo em periódico. Apesar de os bolsistas apresentarem problemas no tempo de defesa, como ressaltado na seção anterior, em relação às publicações, apresentam desempenho superior ao dos não bolsistas. Afinal, 50,79% dos alunos que foram bolsistas publicaram algum item. Quando se analisam os artigos científicos, o percentual cai para 42,86% e, ainda assim, é maior que os dos não-bolsistas e dos que fizeram extensão.

Os dados da Tabela 77 tratam das parcerias em publicações sob a ótica dos docentes, também é um item avaliado pela área de Psicologia (CAPES, 2010A).

<sup>52</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes, ao Coleta Capes e ao Cadastro de Discentes Capes (2008-2012).

Tabela 77 Parcerias em publicações

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V74A A falta de parcerias dificulta as publicações.	5,56	16,67	22,22	50,00	5,56
V75A Procuo publicar com outros docentes do programa, incentivando a parceria entre docente permanente e colaborador.	0,00	5,56	16,67	72,22	5,56
V76A Não acredito que a publicação em parceria faça o docente colaborador publicar mais.	27,78	38,89	27,78	0,00	5,56
V77A As parcerias em publicações, entre os docentes do PPGPSI, restringem-se a pesquisas que são realizadas com mais de um orientador.	5,56	11,11	38,89	38,89	5,56
V78A O que impede a publicação em parceria entre as linhas de pesquisa é a existência de temáticas e/ou metodologias distintas.	0,00	5,56	27,78	55,56	11,11

A assertiva V74A afirma que uma das dificuldades na publicação é a falta de parceria. A maioria dos docentes concordou (55,56%), no entanto, 22,22% afirmaram não pensar dessa forma.

No item V75A é possível verificar que 77,78% dos docentes procuram publicar com docentes do Programa, incentivando a parceria entre docente permanente e colaborador.

A variável V76A tem uma linha contrária à anterior e afirma que as publicações em parceria com docentes colaboradores não os fazem publicar mais. No entanto, 66,67% dos docentes discordaram e apenas 5,56% disseram acreditar que as parcerias docente permanente/colaborador não funcionam.

Em V77A, afirma-se que as parcerias no Programa têm ficado restritas apenas às situações de pesquisa em que há coorientações e a parte considerável dos docentes (44,44%) afirmou ser o que ocorre no Programa, enquanto 16,67% discordaram.

Tendo em vista a não ocorrência de publicações em parceria quando se trata de linhas de pesquisa no PPGPSI, argumentou-se, nas entrevistas, que o motivo é a existência de temáticas e/ou metodologias distintas (V78A). As opções “concordo” e “concordo totalmente” somaram 66,67%, indicando ser esse um dos motivos para a ausência de parceria e apenas 5,56% não concordaram com a assertiva.

Verificando-se os dados estatísticos do grupo (Tabela 78), nota-se que a moda 4 aparece em quatro das cinco assertivas (V74A, V75A, V77A e V78A). A única exceção trata-se da variável V76 que, de certo modo, é um fator positivo e indica que os docentes do programa acreditam na eficiência entre as parceiras docente permanente e docente colaborador.

Tabela 78 Dados estatísticos sobre as parcerias em publicações

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V74A	4	3,33	1,06	1,03
V75A	4	3,78	0,42	0,65
V76A	2	2,17	1,09	1,04
V77A	4	3,28	0,92	0,96
V78A	4	3,72	0,57	0,75

Os dados da Tabela 79 tratam da submissão dos artigos em periódicos científicos. Durante as entrevistas, um docente relatou encontrar dificuldades na publicação em uma revista A, da seguinte forma:

Para submeter em uma revista A, você precisa ter outros trabalhos já aceitos, pois a fila e a procura por estes periódicos é muito alta e você vai ter de aguardar, em média, dois anos ou mais para ter seu artigo publicado (relato de entrevista, Docente X, 10/06/2013).



Tabela 79 Submissão de artigos

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V79A Ao publicar, busco revistas avaliadas no Qualis Capes entre A1 e B3.	0,00	5,56	5,56	66,67	22,22
V80A Não há uma revista A1 para a qual posso direcionar o meu trabalho.	22,22	50,00	5,56	16,67	5,56
V81A Não público em revistas qualificadas como A porque existe uma fila imensa de espera, o que faz com que o pesquisador aguarde muito tempo para o artigo ser publicado.	11,11	22,22	16,67	44,44	5,56

O resultado da variável V79A indica que 88,89% dos docentes estão focados em publicar periódicos classificados no Qualis entre A1 e B3 e apenas 5,5% discordaram. Esse resultado indica o comprometimento do corpo docente com o objetivo de melhorar a qualificação da produção do Programa.

Em V80A há uma afirmação de que não há uma revista A1 para a qual o docente possa direcionar o seu trabalho e a maioria (72,22%) não concordou com a assertiva, indicando que existem. No entanto, 22,22% afirmaram, de fato, não haver um periódico.

A última variável do bloco (V81A) aponta que 50,00% dos docentes disseram não publicar em revista qualificadas como A devido ao tempo de espera para efetivação da publicação do artigo, enquanto 33,33% discordaram. Apesar do tempo de espera, é importante o empenho do docente em publicar em revistas mais bem qualificadas, pois este é um dos principais fatores avaliados para uma melhor nota do curso.

Tabela 80 Dados estatísticos da submissão de artigos

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V79A	4	4,06	0,53	0,73
V80A	2	2,33	1,41	1,19
V81A	4	3,11	1,40	1,18

Na Tabela 80, de dados estatísticos, as assertivas V79A e V81A apresentaram moda 4, sendo a maior média (4,06) na assertiva V79A, na qual os docentes afirmaram buscar revistas qualificadas entre A1 e B3. A variável V80A é a única com moda distinta, 2 e a média 2,33. Entretanto, é um fator positivo, afinal indica que os docentes podem direcionar seus trabalhos para revistas A1.

Para finalizar esta seção, faz-se uma análise dos dados primários, considerando a qualidade dos artigos, o que não foi possível fazer com os livros, pois não há a divulgação antecipada de uma tabela com as avaliações, como acontece com os artigos científicos, por meio do Qualis Periódicos.

Seguindo sugestões de escore de avaliação de periódicos disponibilizadas no Relatório de Avaliação Trienal da Capes (2010a), o Programa de Mestrado em Psicologia aprovou a Resolução 01 (PPGPSI, 2011a) que estabelece uma pontuação por artigo publicado, considerando o Qualis Periódico da Capes, distribuído da seguinte forma: artigo publicado em periódico A1, 10,0 pontos; em A2, 8,5 pontos; em B1, 7,0 pontos; em B2, 6,0 pontos; em B3, 4,0 pontos; em B4, 3,0 pontos; em B5, 1,0 ponto e em C: 0 ponto.

Os dados da Tabela 81 apontam a distribuição do escore dos professores no biênio 2008-2009. Nota-se que a média de escore dos artigos por docente permanente, no biênio, ficou em 6,98. O que se observa é a grande desproporção de escore entre os docentes e dez deles, aproximadamente 69%, estavam abaixo da média de escore do grupo. Esta situação estava em total desacordo com a avaliação, pois a sugestão é a de que os docentes apresentem produção similar (CAPES, 2010a).

Tabela 81 Escore dos artigos publicados pelos docentes no biênio 2008-2009

Professor	BIÊNIO		Média anual
	2008	2009	
Prof. 1 *	0,0	0,0	<b>0,00</b>
Prof. 2	-	-	-
Prof. 3	13,5	0,0	<b>6,75</b>
Prof. 4	-	-	-
Prof. 5	4,0	8,5	<b>6,25</b>
Prof. 6	0,0	3,0	<b>1,50</b>
Prof. 7	-	-	-
Prof. 8	0,0	8,5	<b>4,25</b>
Prof. 9 *	-	-	-
Prof. 10 *	21,5	0,0	<b>10,75</b>
Prof. 11	4,0	0,0	<b>2,00</b>
Prof. 12	4,0	22,5	<b>13,25</b>
Prof. 13	-	-	-
Prof. 14	22,0	24,5	<b>23,25</b>
Prof. 15 *	0,0	0,0	<b>0,00</b>
Prof. 16	30,0	0,0	<b>15,00</b>
Prof. 17 *	0,0	10,0	<b>5,00</b>
Prof. 18 *	0,0	0,0	<b>0,00</b>
Prof. 19	-	3,0	<b>3,00</b>
Prof. 20	7,0	16,5	<b>11,75</b>
<b>Total do escore de artigos</b>	106	96,5	<b>101,25</b>
<b>Total de docentes permanentes (DP)</b>	14	15	<b>14,50</b>
<b>Média de escore dos artigos por DP</b>	7,57	6,43	<b>6,98</b>

\* - Professor colaborador

Os dados da Tabela 82 indicam as publicações dos docentes por linha de pesquisa. Nota-se que a linha 1 foi a que apresentou pior resultado no Programa, com média de 3,95 pontos por docente permanente, resultado devido ao fato de muitos docentes desta linha sequer terem publicado e ficarem com escore 0 no biênio. A sugestão da Capes é a de que cada docente permanente tenha uma pontuação acima de, pelo menos, 5,81 (CAPES, 2010).

Tabela 82 Média de escore dos artigos publicados por docente, por linha de pesquisa, no biênio 2008-2009<sup>53</sup>

Linhas de pesquisa	Biênio		Média no período
	2008	2009	
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	2,69	5,22	<b>3,95</b>
L2: Saúde mental	11,00	12,25	<b>11,63</b>
L3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações	15,63	6,25	<b>10,94</b>

Na Tabela 83 apresenta-se a distribuição do escore dos professores no triênio 2010-2012, sendo possível observar que houve um aumento considerável na média de escore dos artigos por docente permanente, que ficou em 9,87, o que representa um aumento de 41,95% no escore médio, em comparação com o biênio anterior. Entretanto, a desproporção de escore entre os docentes persiste, e oito professores (57%), em dezembro de 2012, estavam abaixo da média de escore do grupo. Apesar da redução na desproporção, quando comparada com o biênio, ainda está em desacordo com a avaliação, pois o ideal é a produção desconcentrada. Infelizmente, verifica-se que poucos são os docentes que estão produzindo muito e em periódicos qualificados, fazendo com que a média do grupo se eleve (CAPES, 2010a).

Tabela 83 Escore dos artigos publicados pelos docentes no triênio 2010-2012

Professor	TRIÊNIO			Média anual
	2010	2011	2012	
Prof. 1 *	3,0	-	-	<b>3,00</b>
Prof. 2	7,0	10,0	23,0	<b>13,33</b>
Prof. 3	0,0	1,0	17,0	<b>6,00</b>
Prof. 4	-	-	6,0	<b>6,00</b>
Prof. 5	10,0	0,0	6,0	<b>5,33</b>
Prof. 6	11,0	4,0	8,0	<b>7,67</b>
Prof. 7	-	-	4,0	<b>4,00</b>
Prof. 8	4,0	16,0	4,0	<b>8,00</b>

“continua”

<sup>53</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Tabela 83 “conclusão”

Professor	TRIÊNIO			Média anual
	2010	2011	2012	
Prof. 9 *	0,0	-	-	<b>0,00</b>
Prof. 10 *	0,0	6,0	-	<b>3,00</b>
Prof. 11	18,0	16,0	7,0	<b>13,67</b>
Prof. 12	17,0	12,0	29,5	<b>19,50</b>
Prof. 13	5,0	14,5	14,0	<b>11,17</b>
Prof. 14	17,5	45,0	35,5	<b>32,67</b>
Prof. 15 *	0,0	-	-	<b>0,00</b>
Prof. 16	15,5	0,0	20,5	<b>12,00</b>
Prof. 17 *	9,0	4,0	-	<b>6,50</b>
Prof. 18 *	0,0	-	-	<b>0,00</b>
Prof. 19	21,0	1,0	4,0	<b>8,67</b>
Prof. 20	0,0	7,0	1,0	<b>2,67</b>
<b>Total do escore de artigos</b>	138	136,5	179,5	<b>151,33</b>
<b>Total de docentes permanentes (DP)</b>	18	14	14	<b>15,33</b>
<b>Média de escore dos artigos por DP</b>	7,67	9,75	12,82	<b>9,87</b>

\* - Professor Colaborador

Os dados da Tabela 84 indicam o escore de publicação de artigos, por linha de pesquisa. Nota-se que a linha de pesquisa 2 foi a que obteve melhor resultado, média de escore de 21,21 pontos por docente permanente/ano, um crescimento de 82,37% em relação ao biênio anterior. Outra linha que apresentou uma melhora considerável foi a linha 1, cuja média passou de 3,95 para 9,33, um crescimento de 236,20%. Entretanto, a linha 3 apresentou uma retração e, ao contrário do biênio anterior, quando apresentou média 10,94, neste triênio, a média de seu escore foi de 6,0 pontos por docente permanente.

Tabela 84 Média de escore dos artigos publicados por docente, por linha de pesquisa, no triênio 2010-2012<sup>54</sup>

Linhas de Pesquisa	Triênio			Média anual
	2010	2011	2012	
L1: Processos psicossociais e socioeducativos	8,50	8,56	10,94	<b>9,33</b>
L2: Saúde mental	6,88	27,50	29,25	<b>21,21</b>
L3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações	6,38	3,25	8,38	<b>6,00</b>

Dessa forma, nota-se que, para uma melhor pontuação no quesito produção intelectual, o programa deve, principalmente, desconcentrar a publicação e alguns docentes, que estão na categoria de permanentes, precisam aumentar a quantidade de publicações e melhorar a qualidade da produção. Observa-se que o tempo de formação do discente afeta também os resultados da produção bibliográfica, pois, se mais alunos formam, a tendência é a geração de mais produtos.

### 6.3.5 Inserção social

O quinto e último quesito do Relatório de Avaliação da Capes (CAPES, 2012c) é a inserção social. Este quesito procura aferir o impacto do Programa na sociedade e no sistema de pós-graduação e passou a fazer parte da avaliação a partir do relatório trienal divulgado em 2004-2006. Este item teve o peso aumentado na última avaliação, 2007-2009, representando 15% do total, justamente por esta ser uma demanda de vários programas. Os itens que compõem o quesito estão distribuídos como disposto no Quadro 6.

<sup>54</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

**Quadro 6 Itens que compõem o quesito inserção social**

5.1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.
5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.
5.3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Fonte: Capes (2012c)

A inserção social tem uma forte relação com a formação em Psicologia, pois envolve iniciativas que atendem diretamente às demandas sociais, acadêmicas e não acadêmicas. As ações do Programa devem repercutir em outras esferas.

Este quesito busca avaliar a inserção e o impacto regional do Programa, a integração com outros programas relacionados à área de conhecimento e a visibilidade ou a transparência quanto à sua atuação e às atividades que têm sido desenvolvidas.

Portanto, a Tabela 85 é composta por assertivas que visam avaliar como anda a inserção social no PPGPSI, na visão dos docentes do Programa.

**Tabela 85 Inserção social no PPGPSI, na visão dos docentes**

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V82A Busco desenvolver projetos que impactam na comunidade.	0,00	11,11	11,11	66,67	11,11
V83A Entre as características dos docentes do Departamento de Psicologia da IES, está o alto investimento em projetos de extensão.	0,00	0,00	16,67	66,67	16,67
V84A Entendo que realizar um projeto de extensão, quando não está vinculado à pesquisa, não é apropriado para docentes da pós-graduação.	0,00	16,67	27,78	38,89	16,67
V85A Busco participar de programas na mídia, na internet, em redes sociais, para aproximar a comunidade das pesquisas feitas na academia.	5,56	44,44	33,33	16,67	0,00

V86A Acredito que muitos docentes do programa participem de seminários, palestras, conferências, programas de rádio, televisão, jornal e outros.	0,00	16,67	44,44	33,33	5,56
--	------	-------	-------	-------	------

A primeira variável do grupo (V82A) procura verificar se têm sido desenvolvidos, no Programa, projetos que trazem benefícios para a comunidade na qual o PPGPSI está inserido. A maioria dos docentes (77,78%) afirmou que realiza projetos deste gênero, enquanto apenas 11,11% discordam.

O segundo item (V83A) afirma que, entre as características do Departamento de Psicologia da instituição está o fato de os docentes terem forte compromisso com projetos de extensão e 83,33% marcaram as opções “concordo” ou “concordo totalmente”, e não houve quem discordasse.

As duas variáveis (V82A e V83A), de certo modo, indicam que há no curso uma preocupação, por parte dos docentes, em manter projetos que contribuam para a comunidade e que, muitas vezes, eles podem representar uma transferência dos produtos das pesquisas aos setores sociais que deles podem fazer uso (CAPES, 2010a).

A assertiva V84A diz que não é apropriado, aos docentes da pós-graduação, realizar projetos de extensão, quando não vinculados à pesquisa. A maioria (55,56%) entende que os projetos só se justificam quando têm interface com a pesquisa, enquanto 16,67% discordaram da assertiva.

A variável V85A busca verificar como anda a divulgação dos projetos e atividades em andamento no PPGPSI, pois, conforme consta no relatório da Capes (2010a), é importante garantir a visibilidade do Programa na sociedade. No entanto, parece que os docentes do Programa não têm muita afeição em relação à divulgação do trabalho nas mídias locais, na internet e em outros meios de comunicação, junto à comunidade, pois 50% afirmaram não estar realizando estas atividades e apenas 16,67% admitiram praticá-las.

Para finalizar a análise da Tabela 85, a variável V86A examina qual a percepção do grupo em relação às atividades dos docentes, referindo-se a



palestras, participação em conferências locais, entrevistas em rádio e televisão, entre outros. A boa parte (38,89%) acredita que os docentes do curso desenvolvem estas atividades, enquanto 16,67% discordam e outros 44,44% preferiram marcar a opção “indiferente”.

Tabela 86 Dados estatísticos sobre a inserção social no PPGPSI, na visão dos docentes

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V82A	4	3,78	0,65	0,81
V83A	4	4,00	0,35	0,59
V84A	4	3,56	0,97	0,98
V85A	2	2,61	0,72	0,85
V86A	3	3,28	0,68	0,83

Verificando-se a distribuição estatística da Tabela 86, nota-se que a moda 4 está frequente em três assertivas (V82A, V83A e V84A), sendo a de maior média, também igual a 4, o item V83A, apontando que parece haver uma preocupação em desenvolver projetos de extensão. A moda 3 aparece na última questão (V86A), talvez indicando que muitos docentes preferiram não opinar sobre o item. No entanto, a moda 2 é representada na questão V85A, que também é a menor média, indicando a necessidade de melhoria em relação à divulgação do que tem sido produzido no Programa e pode beneficiar a comunidade.

Neste quesito, considera-se também o acompanhamento, pelo Programa, da situação dos egressos do curso, bem como das atividades acadêmicas e profissionais que estão desenvolvendo.

Logo, o Gráfico 44 foi aplicado junto aos discentes, egressos e alunos em situação de concluir o curso, abordando sua atuação acadêmica atual ou a intenção de atuação em um curto prazo de tempo.

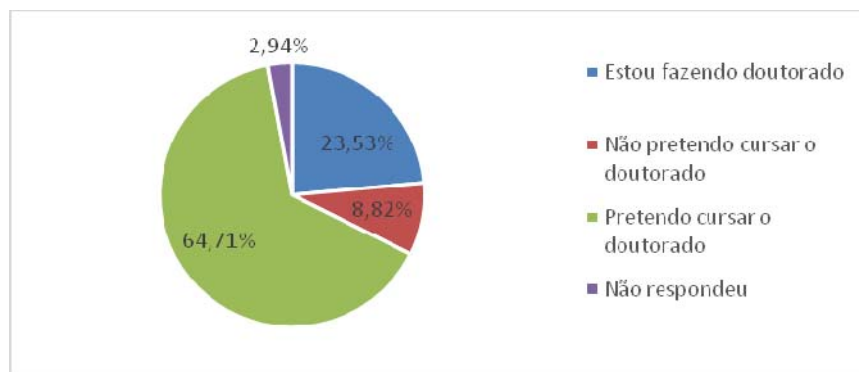


Gráfico 44 Atuação acadêmica do egresso ou pretensão de atuação do concluinte

Os resultados do Gráfico 44 apontam que 23,53% dos discentes que responderam à pesquisa estão cursando o doutorado e outros 64,71% pretendem cursar. Isso indica que um percentual de 88,24% dos discentes do curso pretende dar prosseguimento à sua trajetória acadêmica; 8,28% não pretendem fazer o doutorado e outros 2,94% não responderam à questão.

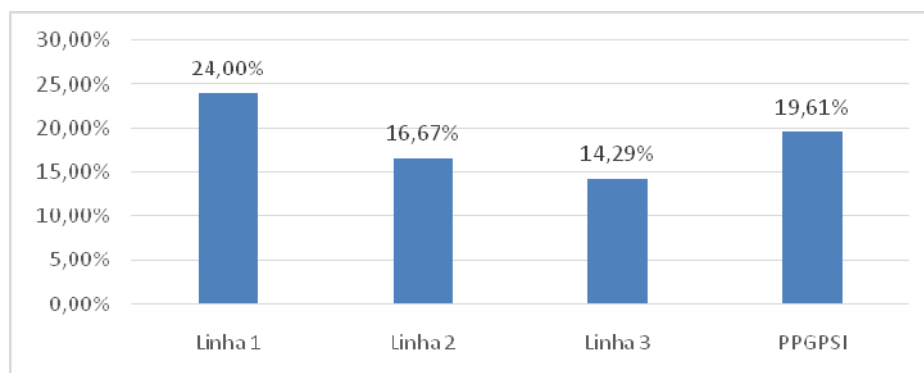


Gráfico 45 Percentual de egressos no doutorado, por linha de pesquisa<sup>55</sup>

Com base nos dados primários coletados, o Gráfico 45 indica que 19,61% dos egressos do PPGPSI estão cursando o doutorado. É um resultado

<sup>55</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

razoável, considerando a ausência de doutorado no programa e verificando-se que as primeiras conclusões ocorreram em 2010. Ao realizar a análise por linha de pesquisa, nota-se um melhor resultado para Linha 1, da qual 24% dos egressos estão fazendo doutorado, e o pior para Linha 3, com 14,29% dos egressos em processo de doutoramento. Talvez o que possa explicar um pior resultado para a Linha 3 seja o fato de ser a linha com maior número de alunos com vínculo empregatício (51,52%) (Gráfico 22).

O sucesso de um programa de pós-graduação pode ser medido tanto pela análise da formação para os quadros acadêmicos, com o ingresso dos seus alunos no doutorado, como também pela possibilidade de atuação profissional, seja em instituições de ensino ou não.

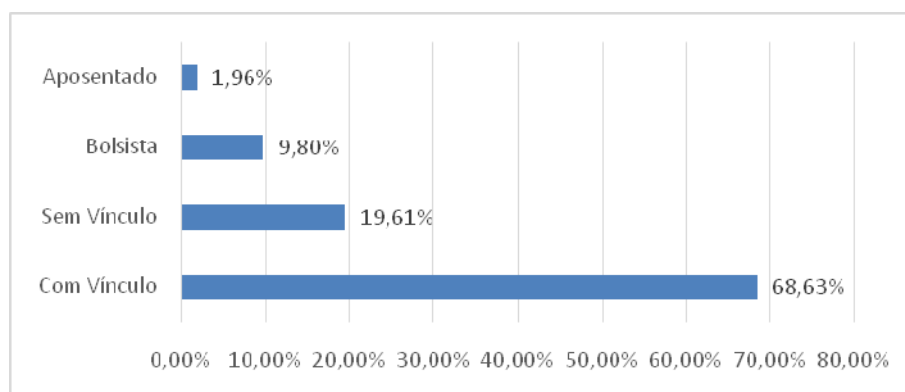


Gráfico 46 Atuação dos egressos<sup>56</sup>

Os dados do Gráfico 46 indicam a situação dos egressos, considerando o Currículo Lattes e algumas informações no Coleta. Nota-se que 68,63% dos discentes têm vínculo empregatício, outros 9,80% são bolsistas de doutorado e 1,96% dos egressos estão aposentados. Assim, apenas 19,61% dos ex-alunos do curso estão sem vínculo. Provavelmente, este número é bem menor, visto que

<sup>56</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

35,19% dos discentes afirmaram não atualizar o Lattes (V47B Tabela 76) e também por analogia, tomando por base, por exemplo, a taxa de desemprego no Brasil, em junho, divulgada pelo IBGE, que foi de 5,7%.

Considerando os 68,63% dos egressos que mantêm vínculo empregatício, os dados do Gráfico 47 mostram que a parte considerável deles está empregada em instituições de ensino e pesquisa (48,57%), demonstrando que o mestrado tem formado mão de obra qualificada para atuar na docência. O segundo grupo de egressos representa 34,29% e trata da atuação em empresas públicas ou estatais, sendo a maioria empregada em Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Outros 14,29% estão empregados em empresas privadas, sendo a maior parte proveniente da linha 3 (devido à clínica psicanalítica) e 2,86% atuam em organizações não governamentais (ONGs).

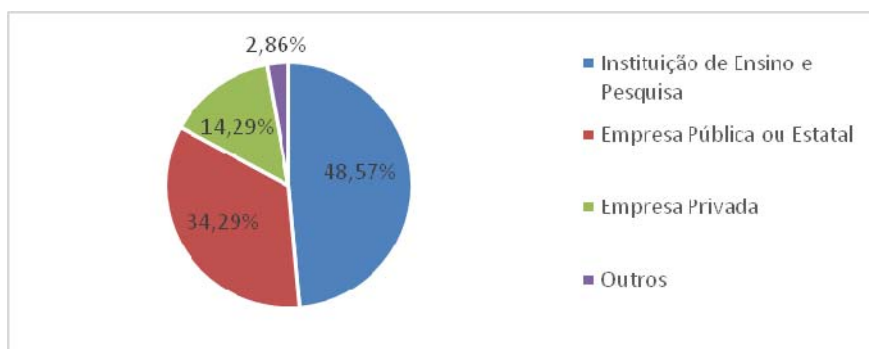


Gráfico 47 Vínculo empregatício dos egressos<sup>57</sup>

O último gráfico da seção (Gráfico 48) busca verificar a pretensão de atuação profissional dos concluintes e dos egressos que participaram da pesquisa. Observa-se que a grande maioria, equivalente a 72,22%, tem como objetivo atuar em instituições de ensino e pesquisa; 20,37%, em empresas

---

<sup>57</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

públicas ou estatais; 5,56% pretendem atuar na área privada e apenas 1,85% declararam não saber a preferência de atuação. Ao cruzar com a situação atual (Gráfico 47), nota-se que as porcentagens se alteram, mas a ordem de preferência de atuação permanece a mesma.

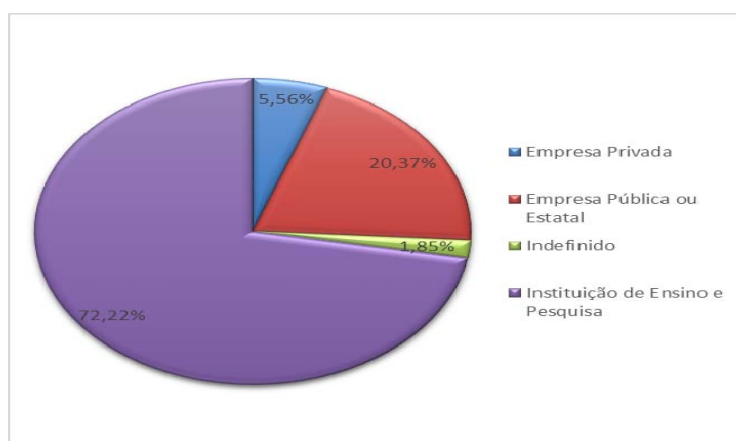


Gráfico 48 Vínculo empregatício dos egressos<sup>58</sup>

### 6.3.6 Gestão financeira no PPGPSI

Nesta seção, o item a ser analisado não se trata de um quesito que faça parte da avaliação da Capes, entretanto, uma boa administração financeira do curso torna-se fundamental e pode colaborar para melhores resultados nos quesitos da referida avaliação. O êxito na gestão financeira, em instituição sem fins lucrativos, de acordo Cislighi e Luiz Filho (2006), é medido conforme o grau de eficiência e eficácia com que as necessidades de seus participantes são atendidas. Portanto, este quesito representará somente um fator favorecedor ou inibidor, com maior ou menor relevância, e não um objetivo a ser perseguido, como ocorre na iniciativa privada.

<sup>58</sup> Dados obtidos por meio de consulta aos currículos Lattes e ao Coleta Capes (2008-2012).

Realizadas as exposições iniciais, segue a Tabela 87, com dados sobre a ótica dos docentes sobre assuntos relacionados às finanças do PPGPSI.

A assertiva V87A trata da diferença de calendário existente entre os recursos financeiros, que ficam disponíveis para o curso de janeiro até dezembro, e o calendário da pós-graduação, que tem início em março e finda em fevereiro. Dentre os docentes, 77,78% apontam que este fato prejudica a gestão financeira e outros 22,22% marcaram a opção “indiferente”. Isso indica ser um problema, no entanto, sua resolução é complicada, uma vez que depende de alterações na legislação.

A variável V88A versa sobre a atuação da assessoria jurídica que, a partir de 2012, passou a exigir uma série de trâmites burocráticos, antes não solicitados, para a realização de pagamentos financeiros. Na assertiva não se discute a legalidade, mas sim se estas novas exigências, que não há uma certeza se são realmente necessárias, estão prejudicando a eficiência financeira do PPGPSI. A maior parte dos respondentes (50,00%) acha que sim; outros 5,56% discordam e 44,44% marcaram a opção “indiferente”.

Tabela 87 Finanças do PPGPSI sob a ótica dos docentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V87A Problemas de incompatibilidade do calendário da pós-graduação (término em final de fevereiro), com as datas dos recursos provindos da Capes (término em final de dezembro) prejudicam a gestão financeira.	0,00	0,00	22,22	50,00	27,78
V88A A assessoria jurídica, de certo modo, tem sido um entrave para a eficiência da gestão dos recursos do Programa.	0,00	5,56	44,44	33,33	16,67
V89A Deveriam ser reservados recursos, conforme previsto no PROAP, para a coleta de dados das pesquisas dos mestrandos.	0,00	0,00	27,78	55,56	16,67

continua”

Tabela 87 “conclusão”

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V90A Trazer professores de outras instituições para proferir palestras e participação em seminários, aulas seria uma boa forma de empregar parte dos recursos do programa.	0,00	11,11	0,00	66,67	22,22
“V91A Entendo que os recursos do Programa não devem ser destinados para atividades que podem ter outro tipo de financiamento.	5,56	5,56	16,67	61,11	11,11
V92A O colegiado do Programa acertou em suspender o auxílio a alunos para participação em congressos, uma vez que há outros meios para bancar estas despesas.	0,00	16,67	33,33	33,33	16,67
V93A O principal problema para o planejamento dos recursos financeiros do PPGPSI são os atrasos nas defesas de dissertações, pois isso faz com que os recursos alocados para as bancas de defesa sobrem no final do ano e sejam devolvidos.	0,00	5,56	44,44	38,89	11,11
V94A Sou contrário à política de gastar todos os recursos não utilizados no final do ano, sem um critério específico. Dinheiro público deve ser gasto de forma eficiente.Caso contrário, que devolva para o órgão que financiou.	0,00	11,11	16,67	55,56	16,67

O PPGPSI e outros tantos programas no Brasil recebem recursos quase que exclusivamente da CAPES, por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP (2010c), que é planejado, normalmente, no primeiro trimestre do ano, discriminando como será gasto o montante dos recursos. Os programas recebem os recursos financeiros, em geral, a partir do mês de abril e o valor recebido deve ser gasto até dezembro do ano corrente.

A variável V89A cogita a possibilidade de reservar recursos para a coleta de dados dos alunos, o que não vem sendo realizado no PPGPSI. O resultado aponta que 72,22% aprovam a alocação de recursos para a coleta de dados, enquanto 27,78% marcaram a opção “indiferente”. Não houve quem

discordasse. Esta poderia ser uma sugestão para o planejamento do PROAP de 2014.

A assertiva V90A indica que parte dos recursos do PROAP deve ser gasta com docentes de outras instituições, para que ministrem palestras e participem de seminários e aulas. Atualmente, isto é feito de forma bem tímida no Programa. A maioria dos docentes, 88,89%, apontou esta como uma boa forma de empregar os recursos, enquanto 11,11% discordaram.

Uma questão similar, que consta na Tabela 91, variável V51B, foi aplicada aos discentes e a mesma proporção (88,89%) entende ser uma boa forma de investir os recursos financeiros, enquanto apenas 5,56% são contrários. Logo, fica apontada como outra sugestão, para o planejamento do PROAP de 2014, a reserva de recursos financeiros para esse tipo de atividade, que agrada tanto aos docentes como os discentes do PPGPSI.

Alguns itens que o PROAP financia têm outras formas de financiamento, seja pela própria instituição ou, até mesmo, por algumas agências de fomento à pesquisa. Um exemplo desse tipo seria a apresentação de algum trabalho científico pelo docente do Programa. Dessa forma, a assertiva V91A consulta a opinião dos docentes sobre o não financiamento de tais itens e 72,22% responderam estar de acordo, enquanto apenas 11,11% foram contrários.

O item V92A versa sobre uma decisão recente do colegiado que, ao fazer a divisão do PROAP para o ano de 2013, entendeu ser melhor suspender o auxílio aos alunos para participação em congressos, que estava garantido desde a reunião do colegiado ocorrida em outubro de 2011 (UFSJ, 2011c). A maior parte dos docentes (50,00%) apoiou a decisão do colegiado, enquanto 16,67% declararam ser “indiferentes” e 11,11% declararam-se contrários.

Na Tabela 91, variável V52B, a opinião dos discentes é contrária à do corpo docente. Afinal, 61,11% entendem que o colegiado do curso errou e apenas 9,26% concordaram com a decisão, enquanto 29,63% se mostraram



indiferentes. Resta a dúvida sobre se o item deve ou não voltar a ser financiado, por dois motivos: há outras agências de fomento que oferecem aos docentes e alunos recursos para a apresentação de trabalhos e o impacto destes trabalhos na produção, visto que a maioria dos discentes (60,47%) afirma, no item V43B da Tabela 74, que poucos são os trabalhos completos transformados em artigos.

A variável V93A coloca como o principal problema para a gestão eficiente no curso o atraso nas defesas, pois o recurso previsto para aquela atividade que não ocorre acaba sendo devolvido. A porcentagem de docentes que entendem ser este o principal motivo de problemas no planejamento é de 50,00%, enquanto 5,56% discordaram e 44,44% marcaram a opção “indiferente”.

Para averiguar a importância de as defesas ocorrerem no prazo correto, em relação às finanças, faz-se necessário recorrer aos dados primários coletados no Programa. Os dados da Tabela 88 mostram como foram gastos os recursos no Programa, no primeiro biênio (2008-2009).

Tabela 88 Recursos do PROAP – planejado e efetivado (2008-2009)<sup>59</sup>

PROAP	2008		2009		BIÊNIO	
	Planejado					
<b>1. Previsão dos gastos</b>	19000,00	100,00%	22000,00	100,00%	41000,00	100,00%
1.1. Despesas com bancas de qualificações e dissertações	5820,00	30,63%	8380,00	38,09%	14200,00	34,63%
	Gastos efetivados					
<b>1. Despesas totais pagas</b>	11237,85	59,15%	3179,79	14,45%	14417,64	35,16%
1.1. Despesas com bancas de qualificações e dissertações	2311,13	39,71%	637,27	7,60%	2948,40	20,76%
	Diferença entre o planejado e efetivado					
<b>1. Saldo remanescente</b>	7762,15	40,85%	18820,21	85,55%	26582,36	64,84%
1.1 Despesas com bancas orçadas, mas não concretizadas	3508,87	60,29%	7742,73	92,40%	11251,60	79,24%

<sup>59</sup> Dados obtidos por meio de consulta ao Sistema de Controle de Serviços Gerais (SISERGE) e ao Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP) (2008-2012).

Nota-se a relevância dos gastos com bancas de defesa de dissertações. No primeiro biênio, quase 35% do que foi planejado era para este tipo de custeio.

Cabe fazer algumas ressalvas na análise desta tabela. A primeira é que somente no ano de 2008 ocorreu financiamento para as qualificações. A partir de 2009, essas qualificações passaram a contar com participação do membro externo a distância, enviando o parecer via correio eletrônico e postal. O que motivou esta decisão foi a expectativa de que os alunos defendessem no tempo ideal e, daí, faltariam recursos para a concretização das qualificações. Outra ressalva a ser feita é que, em 2009, o valor gasto com as bancas foi superior ao da tabela, mas o divulgado refere-se exclusivamente aos custeados com o PROAP. Ocorre que o saldo remanescente dos anos de 2008 foi remanejado, pela instituição, para outros programas de pós-graduação e, no ano seguinte, a instituição devolveu parte destes recursos. Como não há uma regra geral que especifique a quantidade e, às vezes, o montante era devolvido em recursos vinculados, disponíveis apenas para um tipo de custeio de despesa, complica ainda mais o planejamento.

De qualquer forma, com relação apenas aos recursos do PROAP, nota-se que, no biênio (2008-2009), dos R\$ 14.200,00 previstos para gastos com bancas, apenas 20,76% foram efetivados, sobrando, ao final, apenas neste item, R\$ 11.251,60. A devolução total foi de R\$ 26.582,36, equivalente a 64,84% do que foi recebido.

Os dados da Tabela 89 demonstram como ocorreu o planejamento e quais foram os gastos do recurso do PROAP, considerando os mesmos itens no triênio atual (2010-2012). Assim como no biênio anterior, os dois primeiros anos do triênio não abrangem todos os gastos com as defesas, devido ao esquema de compensação dos gastos descritos anteriormente. A partir de 2011, os recursos não gastos passaram a ser, de fato, devolvidos e em 2012, por exemplo, não

houve outra fonte de recursos para pagamento de bancas a não ser o próprio PROAP.

Tabela 89 Recursos do PROAP – planejado e efetivado (2010-2012)<sup>60</sup>

PROAP	2010		2011		2012		TRIÊNIO	
	<b>Planejado</b>							
<b>1. Previsão dos gastos</b>	22000,00	100,00%	25000,00	100,00%	28000,00	100,00%	75000,00	100,00%
1.1. Despesas com bancas de qualificações e dissertações	5350,00	24,32%	4000,00	16,00%	5000,00	17,86%	14350,00	19,13%
	<b>Gastos efetivados</b>							
<b>1. Despesas totais pagas</b>	8798,50	39,99%	14023,43	56,09%	22191,19	79,25%	45013,12	60,02%
1.1. Despesas com bancas de qualificações e dissertações	1051,99	19,66%	2731,41	68,29%	8938,54	178,77%	12721,94	88,65%
	<b>Diferença entre o planejado e efetivado</b>							
<b>1. Saldo remanescente</b>	13201,50	60,01%	10976,57	43,91%	5808,81	20,75%	29986,88	39,98%
1.1 Despesas com bancas orçadas, mas não concretizadas	4298,01	80,34%	1268,59	31,71%	-3938,54	-78,77%	1628,06	11,35%

<sup>60</sup> Dados obtidos por meio de consulta ao Sistema de Controle de Serviços Gerais (SISERGE) e ao Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP) (2008-2012).

Observa-se que foi no primeiro ano do triênio que mais se devolveram recursos (60,01% do valor recebido), enquanto no ano de 2013 foi quando se obteve maior grau de eficiência, tendo sido devolvidos apenas 20,75%. Os gastos com as bancas foram revistos, com o decorrer dos anos, principalmente pelo fato de haver uma melhor previsão em relação aos atrasos.

O melhor aproveitamento dos recursos em 2012 pode ser explicado por fatores como o aumento de 33% no número de defesas, por não haver saldo remanescente do ano anterior e, devido à inoperância do aeroporto da cidade, impossibilitando a realização de viagens aéreas, geraram-se custos adicionais com diárias para os motoristas e combustível dos veículos.

Examinando-se os dados das Tabelas 88 e 89 e os custos com despesas e bancas de qualificações e dissertações, fica nítida a existência de falhas nos outros quesitos estudados, neste caso no item Corpo Discente, Dissertações e Teses. O mestrado tem duração prevista de 24 meses e especula-se que o aluno irá defender sua dissertação em tempo aproximado a esse. Como, no programa, este tempo está sendo aumentado, isto tem dificultado a previsão dos gastos com defesa das dissertações.

A Capes também tem sua parcela de culpa pela não efetivação do planejamento, pois já ocorreu de o repasse do recurso do PROAP para o Programa ter sido feito apenas no segundo semestre. Logo, o montante recebido deveria ser gasto em menos de seis meses.

Retomando-se a Tabela 87, a última assertiva do grupo (V94A) indica que a maioria dos docentes (72,23%) é contrária à política de gastar todos os recursos não utilizados no final do ano, sem um critério específico. Consideram que o dinheiro público deve ser gasto de forma eficiente e, caso contrário, que ele seja devolvido para o órgão que financiou. No entanto, 11,11% entendem de forma distinta.

Analisando-se a distribuição estatística da Tabela 90, nota-se que a moda 4 é frequente em cinco assertivas (V87A, V89A, V90A, V91A e V94A). Os itens com maior média aparecem nas variáveis V87A, apontando a incompatibilidade do calendário da pós-graduação com o dos recursos financeiros e, em V90A, que aponta ser o desejo da maioria o emprego de recursos para trazer docentes de outras instituições para eventos diversos. A moda 3 aparece em três questões (V88A, V92A e V93A), no entanto, todas estão com média superior a 3,50, indicando que boa parte concorda com as assertivas.

Tabela 90 Dados estatísticos das finanças do PPGPSI, sob a ótica dos docentes

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V87A	4	4,06	0,53	0,73
V88A	3	3,61	0,72	0,85
V89A	4	3,89	0,46	0,68
V90A	4	4,00	0,71	0,84
V91A	4	3,67	0,94	0,97
V92A	3	3,50	0,97	0,99
V93A	3	3,56	0,61	0,78
V94A	4	3,78	0,77	0,88

Os dados da Tabela 91 tratam dos aspectos financeiros no âmbito dos alunos. Duas assertivas já foram tratadas anteriormente, restando apenas a variável V50B, na qual a ampla maioria dos discentes (90,74%) aponta que o PPGPSI peca em divulgar formas como os alunos podem usufruir dos recursos financeiros do Programa ou fazer sugestões à coordenação. Apenas 3,70% não percebem esta falha na comunicação.

Tabela 91 Finanças do PPGPSI sob a ótica dos discentes

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V50B Falta uma melhor divulgação para os alunos sobre como podem utilizar os recursos financeiros do Programa (Ex: quais os direitos, os recursos existentes e como podem ser usufruídos).	1,85	1,85	5,56	42,59	48,15
V51B Parte dos recursos financeiros do Programa deveria ser utilizada para promover eventos, aulas e palestras com docentes de outras instituições.	1,85	3,70	5,56	42,59	46,30
V52B O colegiado do Programa acertou em suspender o auxílio a alunos para participação em congressos, uma vez que há outros meios para bancar estas despesas.	31,48	29,63	29,63	7,41	1,85

Por fim, na Figura 1, ilustra-se a inter-relação existente entre os quesitos que integram a Avaliação Capes com a gestão financeira. Nos balões, na parte inferior, há exemplos de ações, considerando cada um dos quatro quesitos que podem impactar, positivamente, na Avaliação Capes e na eficiência dos gastos dos recursos provindos do PROAP. Assim, no PPGPSI, examinando, por exemplo, o quesito corpo discente, se o programa mantiver a média de 24 meses para a defesa, será possível planejar os gastos com as bancas externas. Com isso, os recursos serão gastos de forma mais adequada, evitando-se devoluções e visando à melhora do conceito do Programa na Avaliação Capes.



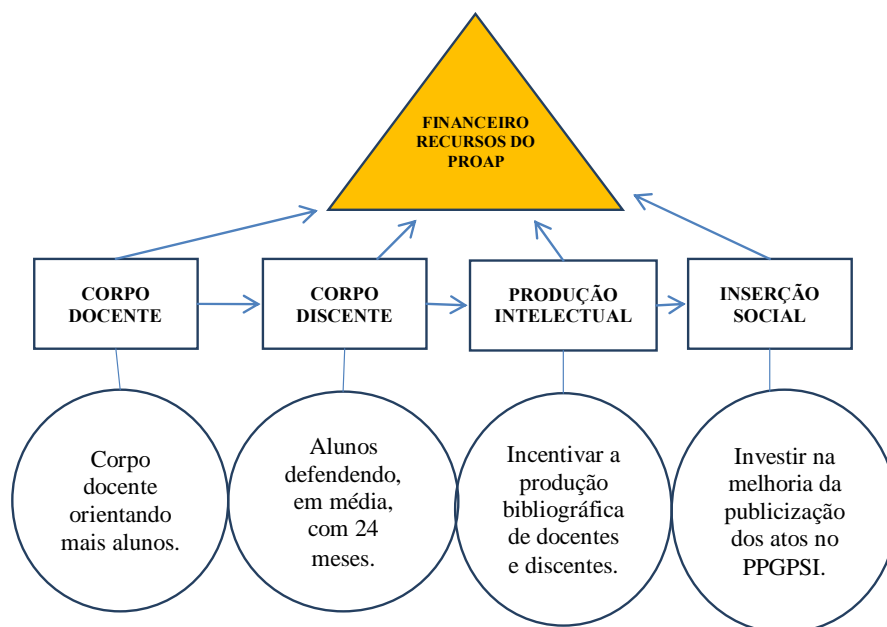


Figura 1 Recursos do PROAP

Conclui-se que o Programa precisa gerir melhor os recursos e, para isso, deve exigir o cumprimento dos prazos das defesas. Boas sugestões para a alocação dos recursos seriam o financiamento dos custos com a coleta de dados e um investimento maior na vinda de docentes de outras instituições para participação em eventos, seminários e aulas.

### 6.3.7 Aspectos gerais do PPGPSI

Esta é a última seção da análise de resultados desta pesquisa, na qual o objetivo é apresentar alguns assuntos gerais sobre o Programa, suas projeções e dificuldades, verificando o que pode ser feito para buscar o crescimento e o desenvolvimento do Programa. Além disso, apresentam-se algumas sugestões, tanto de docentes como de discentes, que apontam ações que possam colaborar

para o Programa e melhorar sua avaliação junto à Capes. Por último, apresenta-se a percepção dos atores sociais participante da pesquisa sobre a qualidade do curso.

#### **6.3.7.1 Contribuições gerais apontadas na pesquisa**

A primeira variável da Tabela 92 procura medir como está o conhecimento do grupo de docentes em relação aos critérios da Avaliação Trienal da Capes. Observa-se que 88,89% afirmaram estar ciente dos critérios que são utilizados pela Capes na avaliação do curso, enquanto 5,56% marcaram a opção “indiferente” e 5,56% não conhecem os critérios.

A assertiva V96A procurou medir a percepção dos docentes em relação ao curso, constatando-se que 77,78% dos docentes veem o curso em um momento de transição, caminhando para sua consolidação e apenas 5,56% não concordaram com a assertiva.

Ainda durante o ano de 2013 será divulgada a nota do conceito Capes referente ao triênio (2010-2012) e, em V97A, buscou-se aferir se o grupo enxerga a possibilidade do curso atingir um conceito 4. A boa parte dos discentes (38,89%) acredita no aumento do conceito, enquanto 27,78% não acreditam e outros 33,33% escolheram a opção “indiferente”.

Fazendo uma projeção para o próximo triênio a ser avaliado pela Capes (2013-2016), a expectativa dos docentes é maior na obtenção da nota 4, pelo curso. Esta é a opinião de 66,67% deles, enquanto apenas 5,56% acreditam que o curso continuará com nota 3 e outros 27,78% marcaram a opção “indiferente”.

Na questão V99A, apesar de não ter peso em relação à Avaliação Trienal da Capes, buscou-se verificar, na opinião dos docentes, como está o curso em relação às outras pós-graduações da mesma instituição, visto que ainda não tem tradição nesta área de ensino. De acordo com as respostas dos docentes,

77,78% acreditam que o curso está bem em relação ao contexto da instituição, não houve quem achasse o contrário e 22,22% marcaram a opção “indiferente”.

Tabela 92 Aspectos gerais do PPGSPSI

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
V95A Conheço os critérios da Avaliação Trienal da Capes, à qual os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> são submetidos.	0,00	5,56	5,56	72,22	16,67
V96A Vejo o Programa em um momento de transição, caminhando para a sua consolidação.	0,00	5,56	16,67	72,22	5,56
V97A Acredito que, na avaliação a ser divulgada este ano, o Programa obterá a nota 4.	5,56	22,22	33,33	38,89	0,00
V98A Acredito, que no triênio 2013-2016, o Programa alcançará a nota 4.	5,56	0,00	27,78	55,56	11,11
V99A Dentro do contexto da IES, o programa está bem.	0,00	0,00	22,22	72,22	5,56

Verificando-se a distribuição estatística da Tabela 93, nota-se que a moda 4 está frequente em todas as assertivas, sendo os itens com maior média o V95A, confirmando o conhecimento dos itens da avaliação Capes pelos docentes e, em V99A, o que aponta que os docentes entendem que o curso está bem, dentro do contexto da IES. A menor média foi no item V97A (3,06), indicando certa desconfiança em relação ao fato de o curso obter nota 4 nesta avaliação trienal.

Tabela 93 Distribuição estatística - aspectos gerais do PPGSPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V95A	4	4,00	0,47	0,69
V96A	4	3,78	0,42	0,65
V97A	4	3,06	0,88	0,94
V98A	4	3,67	0,82	0,91
V99A	4	3,83	0,26	0,51

Na Tabela 94, o intuito foi verificar as ações que já foram ou que podem ser realizadas, a fim de contribuir para o crescimento do Programa. A primeira variável da série, V100A, indica que o Programa é articulado com as atividades acadêmicas da graduação e 83,33% responderam estar de acordo com a afirmativa e apenas 5,56% discordaram.

O item V101A considera que o grupo está amadurecido e que os docentes do PPGPSI têm uma melhor visão de conjunto, para o qual 72,22% marcaram “concordo” ou “concordo totalmente”, mas 16,67% responderam que não estão de acordo com essa assertiva.

A variável V102A cita, como um ponto positivo, a renovação que está ocorrendo no Departamento de Psicologia, com alguns docentes se aposentando e outros sendo contratados. Como resultado, apurou-se que 66,67% dos docentes acreditam que isso pode contribuir para o Programa, enquanto 11,11% discordaram e 22,22% marcaram a opção “indiferente”.

O quarto item da tabela (V103A) avalia como positivos os concursos que estão ocorrendo, decorrentes da renovação citada, pois estão sendo contratados docentes com perfil para ingresso na pós-graduação. No entanto, na perspectiva dos docentes, isso não tem ocorrido, visto que a maior parte (50,00%) discordou da assertiva e apenas 27,78% responderam estar de acordo; os que marcaram a opção “indiferente” somaram 22,22%.

A variável V104A destaca como um fator de contribuição o fato de a instituição localizar-se em uma cidade do interior, possibilitando um trabalho mais próximo do aluno e garantindo maior comprometimento do corpo discente. As respostas indicam que 61,11% acreditam nesta contribuição, enquanto 22,22% não enxergam esta vantagem e 16,67% marcaram a opção “indiferente”.

Em V105A aborda-se a resolução aprovada em 2011 que tratou do (re) credenciamento de alguns docentes do PPGPSI, afirmando que, com esta alteração, foi possível organizar melhor o corpo docente. Os professores

entendem que a resolução de fato colaborou, visto que é a opção equivalente a 66,67%, enquanto 5,56% discordam do fato de que ela tenha trazido algum benefício para o Programa.

A última variável aborda, novamente, a mesma resolução e aponta que, entre os benefícios advindos dela, está uma melhoria na proporção de publicações e no número de orientações, aproximando o curso das exigências da Capes. A maioria dos docentes (66,67%) concorda com estas contribuições e apenas 5,56% discordam; outros 27,78% marcaram a opção “indiferente”.

Tabela 94 Itens que podem colaborar com PPGPSI

Variáveis	Frequência (%)				
	DT	D	I	C	CT
Entre os itens que podem colaborar para o crescimento do Programa, estão:					
V100A O Programa ser articulado com as atividades acadêmicas da graduação.	0,00	5,56	11,11	55,56	27,78
V101A O Programa estar amadurecido, pois os docentes possuem uma melhor visão de conjunto.	5,56	11,11	11,11	50,00	22,22
V102A O DPSIC estar passando por um momento de renovação (aposentadorias e contratações).	0,00	11,11	22,22	55,56	11,11
V103A Os concursos para o Departamento de Psicologia estão focando em docentes com perfil para atuação na pós-graduação.	22,22	27,78	22,22	27,78	0,00
V104A A IES estar localizada em uma cidade do interior, o que possibilita um trabalho muito mais próximo com os alunos, garantindo um maior comprometimento do corpo discente.	5,56	16,67	16,67	61,11	0,00
V105A A resolução que trata dos Critérios de (Re)Credenciamento de Docentes, aprovada em 2011, possibilitou uma melhor organização do corpo docente.	0,00	5,56	27,78	55,56	11,11
V106A A resolução que trata dos Critérios de (Re)Credenciamento de Docentes, aprovada em 2011, promoveu uma melhora na proporção de publicações e orientações, aproximando o curso das exigências da Capes.	0,00	5,56	27,78	55,56	11,11

Considerando os dados estatísticos da Tabela 95, nota-se que a moda 4 está frequente em todas assertivas, com exceção de V103A, que trata dos concursos realizados, apresentando moda 2 e média 2,56, o que indica a insatisfação com os critérios do concurso para seleção de docentes, apontando a necessidade de priorizar profissionais com perfil para trabalhar na pós-graduação. A maior média foi para o item V100A, indicando que parece haver uma forte articulação entre a graduação e a pós-graduação em psicologia nesta instituição.

Tabela 95 Dados estatísticos dos itens que podem colaborar com PPGPSI

Variáveis	Frequência			
	Moda	Média	Variância	Desvio padrão
V100A	4	4,06	0,64	0,80
V101A	4	3,72	1,27	1,13
V102A	4	3,67	0,71	0,84
V103A	2	2,56	1,32	1,15
V104A	4	3,33	0,94	0,97
V105A	4	3,72	0,57	0,75
V106A	4	3,72	0,57	0,75

### 6.3.7.2 Sugestões e avaliação do curso

Objetivando obter sugestões que possam contribuir para o crescimento do Programa e uma melhor Avaliação da Capes, em cada um dos questionários aplicados havia uma questão aberta opcional.

No questionário entregue aos docentes, a questão era a seguinte: O que você considera necessário fazer para que o Programa obtenha uma melhor nota na Avaliação da Capes? Foram sugeridas algumas ações que podem contribuir com o curso em busca deste objetivo, tendo sido respondida por 83,33% dos docentes que participaram da pesquisa. Segue uma análise dessas sugestões e transcrição de algumas delas.

As sugestões que mais se repetiram foram as relacionadas à produção intelectual, com nove repetições. Foram apontados a necessidade de melhorar a produção docente, dar mais foco nas pesquisas dentro da linha de pesquisa, o cumprimento dos prazos de titulação e, como consequência, mais produtos e maior número de submissões. Dentre as sugestões relacionadas foram selecionadas as seguintes:

Penso que as principais ações são: investimento, por parte dos docentes, do tempo e da energia de trabalho para a realização de pesquisas, com consequente publicação de seus resultados. Exigência de cumprimento de prazos de defesa por parte dos orientandos, com consequente orientação para que produzam artigos publicáveis em periódicos bem avaliados pela CAPES. (05/07/2013).

Na avaliação da Capes basta seguir o "caminho das pedras", ou seja, publicar mais (publish or perish)[...]. (01/07/2013).

Em segundo lugar, as sugestões mais citadas foram as referentes ao tempo de conclusão dos discentes (4). Dentre essas sugestões, apareceram:

Para uma melhor avaliação é necessário melhorar o tempo para formação do aluno [...].(09/07/2013).

Certas metodologias utilizadas demandam tempo muito maior para a conclusão de uma pesquisa do que outras. Isso deveria ser levado em consideração. (29/06/2013).

Várias ações foram apontadas com frequência 2, podendo ser indicadas: menor carga horária de aulas, contratações de mais docentes, maior interesse do DPSIC pela pós-graduação, efetivação de parceria entre as publicações e parcerias institucionais. A seguir alguns trechos.

Contratação de um número maior de professores para atuar na graduação e pós-graduação. Há uma sobrecarga de trabalhos dos professores que atuam na graduação e na pós. (29/06/2013).

[...] maior colaboração entre professores que publicam e que não publicam. (30/06/2013).

Uma política de contratação do DPSIC que leve em consideração os critérios de credenciamento dos docentes para o mestrado.(04/07/2013).

Considero que o programa precisa aumentar as suas colaborações nacionais e internacionais [...].(02/07/2013).

Algumas ações foram citadas uma vez, entre elas: menor carga administrativa, mais comprometimento do corpo discente, mais comprometimento do corpo docente, aumento no número de eventos, priorizar projetos de pesquisa, redimensionamento de projetos de extensão e incentivo maior da IES. Seguem dois trechos extraídos dos questionários.

[...] aumentar o número de eventos promovidos pelo programa [...]. (02/07/2013).

Redimensionamento dos projetos de extensão de modo a possibilitar a produção de artigos. (29/06/2013).

No questionário entregue aos discentes, a questão era: Alguma consideração a fazer que possa contribuir para o crescimento do Programa? A pergunta foi respondida por 33,33% dos discentes participantes da pesquisa, tendo sido sugeridas algumas ações. Segue uma análise dessas sugestões e transcrição de algumas delas.

As sugestões que mais se repetiram foram as relacionadas às disciplinas, com cinco repetições. Foram apontadas a necessidade de comprometimento dos



docentes na correção das atividades, a falta de incentivos nas disciplinas para publicação, a inclusão de disciplinas eletivas que possam auxiliar os alunos com seus projetos, a revisão do conteúdo obrigatório e as disciplinas repetitivas para alunos egressos da graduação da instituição. Dentre as sugestões relacionadas às disciplinas do curso, destacam-se as seguintes:

Sugiro rever o conteúdo das disciplinas obrigatórias e a forma como são ministradas. Fazendo um balanço, posso dizer que tais disciplinas acrescentaram muito pouco à minha formação e, de certo modo, o tempo dedicado a tais disciplinas seria melhor empregado no desenvolvimento do projeto e também em outros estudos (outras disciplinas e conteúdos que possam contribuir de maneira mais efetiva para nossa formação). Penso que a reformulação das disciplinas obrigatórias pode contribuir diretamente para a redução dos atrasos e do não cumprimento dos prazos/conclusão do mestrado. (07/07/2013)

Na minha opinião, as disciplinas são extremamente repetitivas para quem fez a graduação nesta IES e se restringe a métodos de pesquisa. Sei que a exposição dos diversos métodos de pesquisa é obrigatório, mas acho que poderia haver também opções de disciplinas com mais conteúdo teórico sobre a sua linha de pesquisa. Por exemplo, na linha 1, acreditava que estudaria também os grandes autores de psicologia social, suas teorias e aplicações, o que não ocorreu. (27/06/2013).

Em seguida, as sugestões mais citadas, com duas repetições, referem-se a diversos assuntos, tais como: falta de um acompanhamento mais próximo do curso, falta de reuniões com os bolsistas, mais docentes, interação entre as linhas de pesquisa, orientações mais frequentes e menos pessoais, e processo seletivo. Dentre essas sugestões, seguem alguns trechos.

Maior acompanhamento e detalhamento, por parte do PPGPSI, para com os discentes no cumprimento de suas

metas e prazos, em consonância aos critérios estipulados de avaliação da CAPES em vigência. (05/07/2013)

Deveria haver reunião mensal com os bolsistas para incentivar a participação dos mesmos no aprimoramento do programa. Eu sugiro que, nestas reuniões, sejam estabelecidas metas para aumentar a qualidade e o número de publicações. Seria um excelente momento para compartilhar detalhes acerca dos métodos de avaliação da CAPES. (26/06/2013).

Acredito que seria importante um incentivo maior dos coordenadores para que haja maior interação entre as linhas de pesquisa. A interação diminuiria uma divisão entre linhas. Poderiam ser oferecidas mais disciplinas em comum para as três linhas de pesquisa. (26/06/2013).

Os orientadores deveriam ter mais tempo para os alunos, tendo um espaço em sua agenda para uma orientação semanal. Os orientadores deveriam tratar os alunos com mais respeito. As três linhas de pesquisa deveriam conversar mais. Deveria haver mais bolsas de estudo. (29/06/2013).

Concluindo a análise, algumas sugestões de ações que aparecerem uma vez foram: liberação de acesso ao Portal Capes para os discentes, atualização e alinhamento do currículo Lattes, mais atenção com a docência, organização do PPGPSI, palestras, compreensão do prolongamento do prazo de defesa e publicações. Seguem alguns trechos de resposta a essa questão.

Uma falha grave do Mestrado é negar acesso remoto ao conteúdo do CAPES para seus próprios alunos, obrigando que o aluno tenha que vir ao prédio da IES para baixar artigos. (05/07/2013).

Todo programa é muito voltado para a pesquisa, no entanto a vida acadêmica também requer habilidades para a docência. Esse ponto, a formação docente, é tratada de forma marginal no programa. (05/07/2013).

Precisa evoluir muito no que diz respeito à organização de forma geral. Deveria haver um prazo para o professor devolver as notas aos alunos, evitando trazer transtornos futuros na expedição do diploma. O coordenador deveria ter um horário de atendimento aos alunos. (04/07/2013).

Um dado importante que não conhecia enquanto era aluno, diz respeito à falta de alinhamento do currículo dos orientadores com os de seus orientandos. Me refiro ao registro mal feito de publicações na plataforma Lattes que desconsidera detalhes importantes, como os nomes corretos em citações de orientando e orientador. Essa sincronia é levada em consideração pela CAPES quando as publicações são contabilizadas e traduzidas em resultados da avaliação trienal. (26/06/2013).

Finalizando a análise de resultados da pesquisa, nos Gráficos 49 e 50 são exibidos os resultados do levantamento da seguinte questão: “Classifico o Programa de Mestrado em Psicologia desta IES como um curso...”, colocada tanto para o corpo docente como para os discentes do Programa.

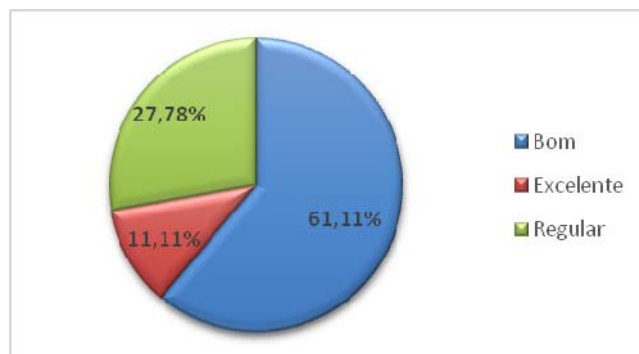


Gráfico 49 Avaliação do curso - docentes

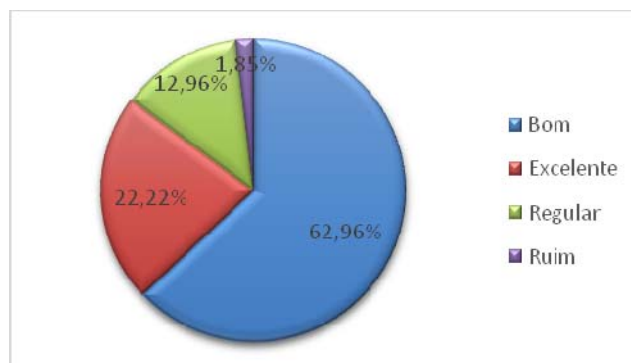


Gráfico 50 Avaliação do curso - discentes

Observando-se os dados desses gráficos, nota-se que docentes (61,11%) e discentes (62,96%) são maioria ao classificar o Programa como “bom”. No âmbito docente, o segundo lugar ficou para “regular”, com 27,78%, enquanto no âmbito discente, foi “excelente”, com 22,22%. Assim, espera-se que o curso faça as escolhas corretas, visando à sua solidificação, contando com um corpo docente e discente comprometido com os itens da Avaliação da Capes e objetivando o crescimento do Programa e a ascensão do conceito. Os docentes sabem da responsabilidade em caminhar com este curso de mestrado, cuja qualidade é aprovada por 85,24% dos alunos, mostrando que o esforço e o trabalho de cada ator social deste grupo têm contribuído para a satisfação e a formação dos discentes.

## 7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente estudo buscou-se analisar o Programa de Mestrado em Psicologia de uma universidade federal, baseando-se nos quesitos da Avaliação Trienal da Capes (2012) para a área de Psicologia. Nessa perspectiva, inicialmente, realizou-se um levantamento de informações, coletadas no próprio Programa e em vários sistemas que ele utiliza, tais como Coleta Capes, Cadastro de Discentes, Cadastro de Obras, Currículo Lattes, Sistema de Concessão de Diárias e Passagem e Sistemas Internos da Instituição. Coletados os dados primários, foram buscadas informações fundamentadas no âmbito da percepção dos docentes e dos discentes ligados ao Programa, ressaltando-se que, de ambas as categorias, fizeram parte também os ex-docentes e os egressos do curso.

O intuito da investigação foi alinhar vários aspectos relacionados à Avaliação Trienal da Capes. No total, 72 respondentes, incluindo os dois segmentos citados, participaram deste estudo e estes, ao menos no momento de responder ao questionário, puderam refletir sobre a situação atual do PPGPSI e os desafios para alcançar um melhor conceito na Avaliação Trienal da Capes.

Apesar de esta pesquisa apresentar algumas limitações, como, por exemplo, o fato de tratar-se de estudo de caso no Programa de Pós-Graduação em Psicologia de uma instituição de ensino superior pública, não é possível a generalização ou a aplicação das conclusões a outros programas de mestrado. Contudo, aponta-se um passo para que estudos mais avançados sejam realizados.

A última avaliação trienal da CAPES, disponibilizada em dezembro de 2010, trouxe a Ficha de Avaliação do Programa de Mestrado em Psicologia aqui estudado (CAPES, 2010b), classificando-o como regular e atribuindo-lhe o conceito 3, destacando que se tratava de um programa em implementação e estava em fase de consolidação. Contudo, os resultados desta avaliação

alertaram para o fato de que o programa tem produção aquém da média geral, indicando que há docentes que não lecionam disciplinas e não orientam, outros com produção bem inferior à média do grupo e que a média de orientação por docente está bem abaixo da sugerida.

Com base nos resultados obtidos, fica nítida a necessidade de se proceder a alguns ajustes no Programa, para que seus objetivos estejam mais alinhados com a proposta da Capes e, dessa forma, possa galgar conceitos. Portanto, nestas considerações, apresenta-se uma síntese de sugestões que podem colaborar com o Programa, na busca por uma melhor avaliação.

Um dos principais problemas detectados refere-se ao tempo de formação do discente, que ultrapassa, em média, o limite estipulado pela Capes. Em consequência deste atraso, outras áreas do programa são também afetadas. Ao prolongar o tempo, o docente mantém a orientação com aquele discente, deixando de orientar um possível candidato a ingressar no programa. Esse fator compromete também o ciclo das publicações, pois, ao final do curso, espera-se a publicação do discente com o orientador. Prolongando-se o tempo de curso, retarda-se, conseqüentemente, o retorno do produto científico. Por fim, até o aspecto financeiro do curso é afetado, visto que se planejam os gastos com a banca de defesa de sua dissertação em até 24 meses de curso. Se a defesa não ocorrer, o dinheiro é devolvido para a agência de fomento. Os dados desta pesquisa ressaltam a gravidade do problema, pois, afinal, dos 61 alunos que deveriam ter defendido em até 24 meses, apenas 14,75% concluíram o mestrado.

Diante desses resultados, fica nítida a necessidade de uma maior firmeza do colegiado, além da aplicação de desligamentos e apenas o aceite de prorrogações de curso devidamente justificadas. Do contrário, esta cultura irá prevalecer e o curso continuará tendo maus resultados em relação ao tempo de defesa que, atualmente, já está na média de 28 meses.

Constatou-se que os atrasos na qualificação afetam o tempo de defesa. Logo, o colegiado precisa criar resoluções que façam com que os alunos passem pela qualificação no prazo sugerido no regimento, devendo ocorrer, preferencialmente, nos primeiros doze meses de curso, para cada nova turma (UFSJ, 2012a).

Entretanto, a pesquisa também mostra a parcela de responsabilidade do docente em relação aos atrasos dos discentes, pois foram apontados problemas na frequência das orientações e no acompanhamento do discente, durante o mestrado. Portanto, conclui-se que nem todos os docentes estão dando as orientações de forma frequente e muitos acabam deixando o aluno livre, o que pode ser um dos motivos para o atraso na conclusão do curso.

A criação de um regulamento referente aos bolsistas também é premente, pois os mesmos estão qualificando e defendendo em prazo médio superior ao dos demais alunos do curso. O bolsista deve fazer jus às parcelas dos recursos com que é contemplado, qualificando e defendendo no prazo correto, além de obter um elevado rendimento nas disciplinas e publicar. Entretanto, cabe ressaltar que, analisando-se as produções dos discentes, a porcentagem de alunos que publicam e são bolsistas é superior à dos que não são bolsistas. A pesquisa aponta que tanto os docentes como os discentes acreditam haver a necessidade de um regulamento que determine os deveres do aluno e um processo de renovação anual das bolsas, analisando, após 12 meses, se ele faz jus às 12 parcelas restantes.

De acordo com o que se apurou nesta pesquisa, 61,11% dos discentes não conhecem os critérios da Avaliação Trienal da Capes e isso, sem dúvida, dificulta a cobrança por melhores resultados. Sugerem-se mais reuniões com o corpo discente, pois, atualmente, ocorre apenas uma, quando os alunos ingressam no curso. Outra sugestão viável é a criação de uma cartilha, destinada

tanto aos discentes como aos docentes do Programa, apontando os principais pontos da avaliação.

Ficou demonstrada, neste estudo, a importância de os docentes do Programa continuarem a investir na iniciação científica, pois há indícios de que os discentes que desenvolveram esta atividade durante a graduação tiveram um resultado melhor em relação às publicações, quando comparados com o restante dos alunos do Programa.

Nos processos seletivos, o número de candidatos tem se mostrado constante, então, talvez seja necessário buscar outros meios de divulgação. Uma alternativa seria o ingresso nas redes sociais, além de ser uma forma de tornar públicas as ações do Programa. Outra sugestão para as seleções é a divulgação da temática dos docentes vinculados ao Programa.

A ficha de avaliação (CAPES, 2010b) indica alguns problemas relacionados, principalmente, à produção e ao número de orientação por docente permanente. Dessa forma, trata-se de um indicador da necessidade de descredenciamento de alguns docentes que, de certa forma, acabam por afetar o resultado da avaliação do conjunto dentro dos quesitos estipulados pela CAPES.

Ao analisar o desempenho do docente, se este não tiver mais condições de continuar no curso, ele deve ser desligado de imediato, pois foi mostrado o quanto é prejudicial manter no quadro um docente que não faz mais parte (informalmente) do Programa, até que sua orientação termine. A orientação deve ser repassada a outro professor, de preferência do quadro permanente, pois, do contrário a proporção de docentes permanentes, o carro chefe de um curso de pós-graduação, ficará inferior a 70%, como está atualmente, o que é mal avaliado pela Capes.

O estudo também apontou que há docentes na categoria de permanente, mas cujo desempenho é inferior ao do grupo, principalmente quando se analisam as orientações, as titulações e as publicações. Talvez seja o momento de realocá-



los na categoria de colaboradores e, se melhorarem o desempenho, retornam à categoria de permanente. Apesar de a proporção atual de docentes colaboradores estar superior ao limite estipulado pela Capes, 30%, mostrando que é preciso fazer alguns descredenciamentos, também há outro problema que é a elevação do número de docentes e a manutenção do número de ingressos de discentes, o que gerou uma desproporção na relação aluno/orientador, dificultando atingir o limite mínimo de quatro alunos por professor permanente.

Assim, verifica-se que muitos docentes permanentes estão com poucas orientações e, portanto, é preciso rever esta situação. Ou o docente orienta mais, ou será necessário desvinculá-lo do programa. O piso é de quatro discentes por docente permanente e, no triênio a ser avaliado, apenas 43% dos docentes permanentes atingem o piso estipulado. Vale ressaltar, ainda, que este resultado está inflado, pois há muitos alunos que não o mestrado por tempo superior a 24 meses.

A aprovação de mudança de categoria de docentes não deve ocorrer no segundo semestre, pois o docente, para a Capes, aparece como permanente, mas segue sem nenhuma orientação naquele ano e como Colegiado do curso analisa a produção do ano anterior para o seu ingresso, de nada adianta, visto que a registrada no Coleta é a do ano corrente.

A produção do Programa, apesar de melhorar em relação ao biênio anterior, ainda continua concentrada. Considerando apenas os docentes permanentes, em dezembro de 2012, dos quatorze, seis, ou seja, 42,86% dos docentes, estão abaixo da média do grupo. Isto não é bem avaliado pela Capes (2010a) e a sugestão é a de que procure publicar mais ou terá de ser descredenciado.

A qualificação da produção também merece atenção. É fato que houve um aumento considerável na média de escore dos artigos por docente permanente, que ficou em 9,87, o que representa um aumento de 41,95% no

escore médio em relação ao biênio anterior. Mas, a desproporção de escore entre os docentes persiste e oito professores, em dezembro de 2012, aproximadamente 57%, estavam abaixo da média de escore do grupo. Apesar de ter havido uma pequena melhora, ainda está em desacordo com a avaliação, pois o ideal é a produção desconcentrada e, infelizmente, são poucos os docentes que estão produzindo muito e em periódicos qualificados, fazendo subir a média do grupo (CAPES, 2010a).

Dessa forma, nota-se que, para uma melhor pontuação no quesito produção intelectual, o programa deve, principalmente, desconcentrar a publicação e alguns docentes que estão na categoria de permanentes precisam aumentar a quantidade de itens publicados e melhorar a qualidade da produção. Afinal, o estudo aponta ser um anseio do grupo alcançar a média de publicações da área e os docentes estão confiantes em uma tendência de melhoria na produção.

A pesquisa também revela que é preciso que o membro docente do colegiado realize mais reuniões com os docentes da linha de pesquisa, a fim de verificar os anseios do grupo. Também sugere que os docentes, principalmente os permanentes, assumam menos cargos administrativos, pois parte considerável dos professores afirmou que isso pode comprometer o desempenho. Também é necessário expandir as parcerias entre os docentes permanentes e os colaboradores do Programa, pois, como apontou o estudo, elas ficam restritas às coorientações.

Apesar de ser um único mestrado, a pesquisa indica não existir, de fato, uma inter-relação entre as três linhas de pesquisa. Apesar das diferenças temáticas e metodológicas existentes, é preciso estreitar essa distância e oferecer mais disciplinas comuns entre as linhas de pesquisa, além de coorientações e publicações.

No que tange às finanças do curso, além da necessária atenção com as defesas, sugere-se o investimento na vinda de docentes de outras instituições, para proferir palestras, participar de seminários e aulas, e no ressarcimento de coleta de dados das pesquisas dos alunos.

A instituição carece de melhorar o sistema de informação, pois a maioria dos documentos acadêmicos não está *on-line*. O site da instituição também foi questionado por apresentar informações não intuitivas e, além disso, foi apontado que o interessado precisa abrir várias páginas para chegar ao que se deseja consultar. O site do PPPGPSI também precisa de melhorias, pois foi apontado que nem sempre as informações são claras e simplificadas.

Ao Departamento de Psicologia fica a sugestão de diminuição da carga horária dos docentes que atuam na pós-graduação, pois esta foi uma reclamação recorrente nesta pesquisa. Além disso, é preciso ter um cuidado maior nos concursos, pois, ao que indica a pesquisa, não está havendo uma preocupação em contratar docentes com perfil para atuação na pós-graduação e não têm sido valorizadas, como deveriam, as publicações nos concursos no Departamento.

A secretaria do curso também deve assumir novas tarefas, entre estas, um melhor acompanhamento dos discentes do programa e o envio de alertas referentes ao tempo de qualificação, defesa e inscrições semestrais, entre outros.

No que se refere à avaliação dos discentes e egressos, devem ser enviados e-mails, antes do período do Coleta Capes, solicitando a atualização do currículo Lattes e informando que a falta de atualização faz com que produções e outras informações da vida acadêmica deixem de ser prestadas à Capes, prejudicando o Programa. Ainda, deve-se acompanhar e divulgar a situação dos egressos do curso, bem como as atividades acadêmicas e profissionais que estão desenvolvendo.

Aconselha-se, à secretaria e à coordenação, que façam uma análise anual, baseando-se em parte deste estudo, visando avaliar o desempenho do

corpo docente e discente, norteadando o Programa para que possa ter uma melhor avaliação no triênio.

O Programa precisa alinhar sua gestão em direção ao que é avaliado pela Capes, pois 88,24% dos discentes pretendem fazer o doutorado e a maioria dos docentes também acredita no início deste nível de curso em um prazo de até cinco anos.

A pesquisa apontou a relevância da permanência deste Programa para a qualificação dos discentes formados na instituição estudada, de onde provêm 65,79% dos alunos e para mesorregião Campos das Vertentes, da qual se originam 64,91% dos discentes.

Espera-se que este trabalho possa contribuir e suscitar outras pesquisas do gênero nos cursos de pós-graduação no país e que muitas das análises de desempenho aqui aplicadas passem a ser utilizadas com maior frequência pelos cursos de pós-graduação, evitando surpresas na Avaliação Trienal da Capes. Este estudo reforça a importância da gestão da Administração Pública, neste caso específico em um curso de mestrado em Psicologia de uma Universidade Pública.

Por fim, almeja-se que os resultados desta pesquisa sejam aplicáveis e possam contribuir para que o Programa de Mestrado em Psicologia obtenha melhor avaliação junto à Capes e que, em breve, possa contar com o nível de doutorado.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa social**. Lavras: UFLA, 1999.

AVANZA EXTERNALIZACIÓN DE SERVICIOS. **Calculadora de amostragem**. Disponível em: <<http://www.vsai.pt/amostragem.php?margin=10&confidence=90&population=29&response=50&sample1=100&sample2=200&sample3=300&confidence1=90&confidence2=95&confidence3=99&x=-307&y=-1157>> Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 87, de 17 de janeiro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jan. 2008. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2008/GM/GM-87.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 8 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 5.773, de 9 maio 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 maio 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: 10 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.555, de 18 dez. 1986. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1986. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110386/lei-7555-86>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 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: 15 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.425, de 19 abr. 2002. Dispõe sobre a transformação da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei em Fundação Universidade Federal de São João del Rei, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/leis\\_ordinarias/l-010425-19-04-2002.htm](http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/l-010425-19-04-2002.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 abr. 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CASTRO, M. L. O. de. A educação brasileira nos dez anos da LDB. **Consultoria Legislativa do Senado Federal**, Brasília, n, p. 1-51, 2007.

CISLAGHI, R.; LUZ FILHO, S. S. da. Balanced Scorecard em instituições públicas do ensino superior: benefícios, limitações e desafios. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL: mudanças e perspectivas na gestão universitária, 6., 2006, Blumenau, 2006. **Anais...** Blumenau, INPEAU, 2006.

COLLINS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatórios de avaliação trienal 2007-2009** – Trienal 2010 - Psicologia. Brasília, 2010a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha da avaliação trienal 2010 do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei**. Brasília, 2010b.

Disponível em:

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/AvaliacaoTrienalServlet?codigoPrograma=32018010005P9>>. Acesso em: 15 out. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 64, de 24 mar. 2010**. Brasília, 2010c. Disponível em:

<<http://www.cpgquimica.iqfu.ufu.br/documentacao/Reg%20PROAP%20Port%2064%2024%2003%202010.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR **Mestrados/doutorados reconhecidos**: grande área de ciências humanas. Brasília, 2012a. Disponível em:

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=70000000&descricaoGrandeArea=CI%20CANCIIAS+HUMANAS+>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e missão**. Brasília, 2012b. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 8 maio 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório do seminário de acompanhamento anual dos**

**Programas de Pós-Graduação em Psicologia.** Brasília, 2012c. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Relatorio\\_Sem\\_Acomp\\_2012\\_Psic.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Relatorio_Sem_Acomp_2012_Psic.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **SDOP** - Sistema para descrição das obras publicadas. Salvador, 2013c. Disponível em:<[http://www.parformacao.isp.ufba.br/Banco\\_de\\_Dados/inscricao/Atualiza\\_Inscricao/ISbN\\_isp/consultarObraPrograma.asp](http://www.parformacao.isp.ufba.br/Banco_de_Dados/inscricao/Atualiza_Inscricao/ISbN_isp/consultarObraPrograma.asp)>. Acesso em: 5 maio 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **GeoCapes** – dados estatísticos. Brasília, 2012d. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em: 17 dez. 2012.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. **RBPG**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 160-172, nov. 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FREITAS, S. F. T. Mais algumas notas sobre a transição da pós-graduação brasileira. **RBPG**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 19-32, mar. 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GOLDANI, M. Z. et al. A questão da produção do conhecimento: desafios na gestão dos programas de pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 104-116, jul. 2010.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **SIDRA**– Sistema IBGE de Recuperação Automática. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília, 2012.

JOAQUIM, N. de F. et al. Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. Políticas nacionais atuais para a produção científica na pós-graduação em educação e seus efeitos na escrita e autoria de investigadores e pesquisadores em formação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: COLE, 15., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP/Diretoria da Associação de Leitura do Brasil, 2005.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDES, R. F. et al. Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciência e Saúde da UFPI. **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 82-101, jul. 2010.

MENDONÇA, A. W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 289-308, 2003.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **RBPG**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, 2004.

OLIVEIRA, R. T. C. de. A Educação superior nos projetos de LDB - 1988 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2003.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 3-6, set./dez. 2005.

SANTOS, P. D. dos; STEINBERGER-ELIAS, M. B. Mapeando redes científicas multidisciplinares com WebQualis. **RBPB**, v. 7, n. 13, p. 296-315, nov. 2010. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.7\\_13/4\\_Artigo.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.7_13/4_Artigo.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SCHWARTZMAN, S. A transição necessária da pós-graduação brasileira. **Jornal da Ciência** Rio de Janeiro, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capes2010.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012

SCHWARTZMAN, S. Meta 3 do Todos Pela Educação: todo aluno com o aprendizado adequado à sua série. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas**: 2010. São Paulo: Moderna, 2011.  
SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, v. 29, n.105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V.C. O que mudar na avaliação da CAPES? **RBPG**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2009-2018. out. 2009. São João del-Rei, 2009. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2\\_repositorio/File/pplan/moema/pdi.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2_repositorio/File/pplan/moema/pdi.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em Psicologia. **Ata nº 01 da reunião do colegiado, realizada no dia 21 set. 2007**. São João del-Rei, 2007a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em psicologia. **Ata nº 05 da reunião do colegiado, realizada no dia 5 jun. 2009.** São João del-Rei/MG: 2009a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em psicologia. **Ata nº 05 da reunião do colegiado, realizada no dia 7 out. 2011.** São João del-Rei, 2011c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em psicologia. **Edital PPGPSI nº 01/2007.** Seleção de candidatos às vagas do Programa de Mestrado em Psicologia. São João del-Rei/MG, out. 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em Psicologia. **Edital PPGPSI nº 04/2008.** 26 set. 2008. Seleção de candidatos às vagas do Programa de Mestrado em Psicologia. São João del-Rei, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em psicologia. **Edital PPGPSI nº 04/2009.** 24 set. 2009. Seleção de candidatos às vagas do Programa de Mestrado em Psicologia. São João del-Rei, 2009b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em Psicologia. **Edital PPGPSI nº 03/2010.** 10 set. 2010. Seleção de candidatos às vagas do Programa de Mestrado em Psicologia. São João del-Rei, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em psicologia. **Edital PPGPSI nº 01/2011.** 9 set. 2011. Seleção de candidatos às vagas do Programa de Mestrado em Psicologia. São João del-Rei, 2011b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em psicologia. **Edital PPGPSI nº 04/2012.** 3 out. 2012. Seleção de candidatos às vagas do programa de mestrado em psicologia. São João del-Rei, 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em Psicologia. **Resolução n° 01**. Estabelece critérios e procedimentos de credenciamento e recredenciamento. 16 dez. 2011. São João del-Rei, 2011a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Programa de Mestrado em Psicologia. **Regimento do curso, atualizado no dia 13 nov. 2012**. São João del-Rei, 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Resolução n° 033, de 22 out. 2007c**. Aprova a adesão da UFSJ ao REUNI. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal\\_repositorio/File/soces/CONSU/2007/Res033Consu2007REUNI.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal_repositorio/File/soces/CONSU/2007/Res033Consu2007REUNI.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

**APÊNDICES**

## APÊNDICES

### Apêndice A: Roteiros de Entrevistas

#### Roteiro 1 – Corpo Docente

Programa:

- a) Fale um pouco sobre o PPGPSI, como se deu sua criação e qual era o principal objetivo?
- b) Como ocorreu seu ingresso no programa? O que o move a ser docente na pós-graduação?
- c) Em qual situação está o programa atualmente? Quais são os principais desafios para atingir uma melhor avaliação no conceito Capes, em sua opinião?
- d) Quais são os pontos positivos que podem colaborar para o crescimento do programa?
- e) As decisões no programa normalmente como são tomadas? O número de reuniões com os docentes e discentes é suficiente? Existe alguma dificuldade?

Corpo docente:

- a) Ao levantar alguns dados verifica-se um desequilíbrio na atuação do corpo docente (considerando produção, orientação, aulas lecionadas e atividades administrativas).Quais são os fatores que contribuem e como a coordenação deve agir?
- b) Há docentes que não deveria estar no quadro do programa? Por que são mantidos?

- c) Existe um envolvimento e interesse por parte do corpo docente em relação ao programa?

Discentes:

- a) Quais os motivos para os atrasos no tempo de formação do discente?
- b) Você cobra um desempenho maior dos seus orientandos que recebem bolsa? O que exatamente?
- c) Atividades profissionais dos discentes comprometem o desempenho?
- d) Os discentes ingressam no PPGPSI preparados para cursarem o mestrado?
- e) As dissertações têm gerado produtos?

Publicações

- a) Como você vê as publicações no programa? As suas estão próximas a 3,4 itens por ano? O que considera em relação à média?
- b) Você publica em parceria com outros docentes do programa? Com docentes de outras linhas?
- c) Ao publicar, busca revistas mais avaliadas no Qualis Capes?
- d) Quais são as principais dificuldades para as publicações?

Inserção social:

- a) Desenvolve programas de extensão?

- b) Participa de programas na mídia, buscando uma aproximação entre academia e comunidade?
- c) Mantém contato e parceria com os egressos do curso?

Finanças:

- a) Para você, os recursos do programa são gastos de forma eficiente? Se não, o que poderia ser feito para uma melhor gestão destes recursos?

AVALIAÇÃO

- a) Alguma consideração relevante a fazer em relação ao que o curso deva fazer para obter uma melhor nota na avaliação CAPES?



**Roteiro 2 – Corpo Discente**

- a) Por que optou pelo Programa de Mestrado em Psicologia da IES?
- b) Era seu objetivo fazer um curso de mestrado?
- c) Ao entrar no programa, considera que estava preparado e que teve uma formação adequada no ensino básico e superior?
- d) Para você, em qual situação está o programa atualmente? Quais são os principais desafios para atingir uma melhor avaliação no Conceito Capes, em sua opinião?
- e) Quais são os pontos positivos, que podem colaborar para o crescimento do programa?
- f) As decisões no programa são democráticas? Há reuniões com os discentes com frequência?
- g) Em sua opinião, existe um envolvimento e interesse por parte do corpo discente em relação ao programa?
- h) Como ocorriam ou ocorrem as orientações, com qual frequência?
- i) Para você, quais são os motivos para que grandes partes dos alunos não concluam o mestrado no tempo estipulado pela Capes?
- j) Em sua opinião, como deve ser o desempenho dos alunos bolsistas? Deve ter um rendimento melhor que os não bolsistas?
- k) O que pode ser feito para incentivar uma maior publicação por parte dos discentes?
- l) Você publicou em parceria com o seu orientador ou outro docente do programa? Se não, detalhe o motivo.
- m) Participa ou participou programas de extensão como aluno da pós?
- n) O sistema de informação da instituição atende bem à pós-graduação?

- o) O site do programa, as respostas dos e-mails e o atendimento na secretaria do curso. Qual a sua opinião?
- p) O fato de as qualificações ocorrerem à distância interfere na qualidade do produto final?
- q) Para você, os recursos do programa são gastos de forma eficiente? Se não, o que poderia ser feito para uma melhor gestão destes recursos?
- r) Qual sua opinião em relação ao ressarcimento para participação em congressos, a quantia (R\$ 200,00 congressos distantes de São João del-Rei em até 400km; R\$ 400 acima de 400km e R\$ 800,00 para congresso internacional)? é suficiente traz resultados para o programa?
- s) Você atualiza o currículo Lattes com frequência? Se não, por qual motivo?
- t) Alguma consideração a fazer em relação ao programa?

**Apêndice B: Questionários****Questionário 1 – Questionário a ser aplicado aos discentes do curso****BLOCO 1 - DADOS PESSOAIS**

**1 - Idade:** ( ) 23 a 27 anos ( ) 28 a 32 anos ( ) 33 a 37 anos  
( ) Acima de 37anos

**2 - Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**3 - Eu resido no município de?**

( ) São João del-Rei

( ) Barbacena

( ) Belo Horizonte

( ) Divinópolis

( ) Juiz de Fora

( ) Lavras

( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**4 - Minha situação no curso:** ( ) Discente ( ) Egresso ( ) Desistente

**5 - Matriculei-me no curso de mestrado em psicologia da IES no ano de:**

( ) 2008 ( ) 2009 ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012

**6 - Linha de Pesquisa:**

( ) Linha 1: Processos psicossociais e socioeducativos

( ) Linha 2: Saúde mental

( ) Linha 3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações

**7 - A maior parte de minha formação superior se deu em instituição:**

( ) Pública ( ) Privada

**8 - Fui ex-aluno do curso de graduação em Psicologia da IES?**

( ) Sim ( ) Não

**9 - Ao ingressar no curso de mestrado já possuía a pós-graduação?**

( ) Sim ( ) Não

**10 - Realizei, antes de ingressar no mestrado, atividades de iniciação científica?**

( ) Sim ( ) Não

**11 - Sou ou fui bolsista no Programa de Mestrado em Psicologia da IES?**

- Sim  Não

**12 - Pretensão de atuação futura ao término do curso (para os que ainda não terminaram o mestrado) ou atuação profissional (para os egressos)?**

- Instituição de Ensino e Pesquisa  
 Empresa Pública ou Estatal  
 Empresa Privada  
 Outro: \_\_\_\_\_

**13 - Pretensão de atuação acadêmica futura ao término do curso (para os que ainda não terminaram o mestrado)?**

- Pretendo fazer doutorado  
 Não pretendo fazer doutorado

**14 - Atuação acadêmica (para os egressos)?**

- Estou fazendo doutorado  
 Pretendo cursar o doutorado  
 Não pretendo cursar o doutorado

**15 - Caso tenha desistido do mestrado, qual foi o motivo?**

---

---

---

---

**BLOCO 2 - INFORMAÇÕES ANTERIORES AO MESTRADO**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Decidi cursar o mestrado antes de concluir a graduação.					
2 - Decidi cursar o mestrado porque durante a graduação; voltei minha formação para a pesquisa.					
3 - Eu tinha receio em seguir a carreira acadêmica devido à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho.					
4 - Eu ingressei no mestrado porque gostava de fazer pesquisa e lecionar.					
5 - Eu ingressei no mestrado porque não consegui trabalho.					
6 - Ingressei no mestrado porque tinha a possibilidade de receber uma bolsa de estudos.					
7 - Ao ingressar no Programa considero que estava preparado para cursar o mestrado.					
8 - Considero adequada e satisfatória a minha formação no ensino superior.					
9 - Ao iniciar o curso, classifico como satisfatório e adequado o meu conhecimento em língua:	/	/	/	/	/
- Inglesa					
- Francesa					
- Espanhola					

**BLOCO 3: SOBRE O PPGPSI**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Optei em cursar o Programa de Mestrado em Psicologia da IES:					
- Por possuir um corpo docente qualificado.					
- Por oferecer uma linha de pesquisa alinhada à temática de meu projeto.					
- Pela experiência em trabalhos anteriores com docente do Programa.					
- Pela minha história com a IES.					
- Por residir em São João del-Rei ou cidades próximas.					
2 - As decisões no Programa são democráticas, havendo abertura da coordenação para discussão com o corpo discente.					
3 - Considero-me interessado em participar das decisões e atividades coletivas do Programa.					
4 - Procuro não me envolver com as questões institucionais do curso, pois o meu objetivo é apenas a formação.					
5 - Entendo que a quantidade de disciplinas ofertadas no curso é suficiente.					
6 - Entre os pontos positivos do Programa, estão:					
- Um corpo docente forte e bem qualificado.					
- Uma boa infraestrutura.					
- Um número considerável de bolsas de estudos.					

- Poucas disciplinas, restando mais tempo para a realização da pesquisa.					
- Comprometimento por parte dos alunos em cumprir os prazos para a qualificação e a defesa de dissertação.					

#### **BLOCO 4 - EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA**

##### **1 - As orientações do meu orientador ocorrem de forma:**

( ) presencial ( ) à distância ( ) outra \_\_\_\_\_

##### **2 - A frequência das minhas orientações é:**

( ) semanal ou quinzenal ( ) mensal ( ) bimestral ( ) trimestral ( ) semestral

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
3 - Entre os motivos que grande parte dos alunos não conclui o curso no tempo estipulado pela Capes, estão:					
- Falta de cobrança por parte do orientador.					
- Poucas supervisões para orientação da pesquisa.					
- Condescendência excessiva do colegiado, por não aplicar desligamentos dos alunos no Programa, quando ultrapassaram o prazo limite para o término do mestrado.					
- Insuficiência do tempo previsto (dois anos) para concluir o mestrado, conforme estipulado pela Capes.					
- O mau hábito de postergar as atividades.					
4 - O curso carece de uma resolução mais detalhada descrevendo os deveres dos alunos bolsistas (ex. maior empenho, formação no tempo previsto, obtenção de notas elevadas nas disciplinas e publicação em periódicos ou livros).					

5 - O aluno bolsista deveria ser avaliado, anualmente, para verificar se ele faz jus a uma renovação da bolsa.					
6 - Os docentes das diferentes linhas de pesquisa do Programa interagem de forma satisfatória.					
7 - Os discentes das diferentes linhas de pesquisa do Programa interagem de forma satisfatória.					
8 - Os professores da pós-graduação parecem possuir uma carga excessiva de trabalho na graduação.					

### **BLOCO 5 - PLATAFORMA LATTES**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Atualizo o currículo Lattes com frequência.					
2 - O currículo Lattes é de difícil preenchimento.					
3 - No site do CNPq deveria haver vídeoaulas com explicações de como completar o currículo Lattes.					

### **BLOCO 6 - PUBLICAÇÕES DOS DISCENTES**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Para incentivar a publicação por parte do corpo discente, é necessário tomar as seguintes providências:					
- Esclarecer os alunos sobre a importância das publicações.					
- Incentivar a publicação em conjunto com outros discentes e docentes.					
- Incentivar a apresentação de trabalhos completos em congressos científicos.					
- Exigir, ao fim de cada disciplina, como forma de avaliar o desempenho acadêmico, trabalho final em forma de artigo científico.					
2 - Os trabalhos apresentados em congressos científicos, apesar de divulgar o curso e a instituição,					



não trazem resultados expressivos para o curso e poucos são transformados em artigos científicos.					
OBS: Apenas os egressos ou alunos em fase de conclusão de curso devem responder as três assertivas a seguir:					
3 - Publiquei pelo menos um artigo em periódico científico em parceria com o meu orientador ou outro docente do curso.					
4 - Apenas submeti o artigo, mas não dei prosseguimento na publicação, visto que não é uma exigência do curso.					
5 - Mantenho ou pretendo manter contato com o meu orientador					

### **BLOCO 7 - SISTEMA DE INFORMAÇÃO**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Entendo que o sistema de informação da instituição é falho, uma vez que não posso consultar meu histórico, retirar um comprovante de matrícula ou fazer inscrições em disciplinas através da internet.					
2 - O site da IES é muito redundante e, às vezes, é necessário dar muitos cliques e entrar em várias páginas para que se consiga encontrar o item desejado.					
3 - O site do PPGPSI carece de informações mais claras e simplificadas para o acesso do aluno.					
4 - Os alunos deveriam receber alertas, por parte da secretaria, sobre as datas e prazos que devem cumprir, por exemplo, a respeito das inscrições semestrais, tempo para qualificação, prazo pra defesa e outros.					

### **BLOCO 8 - FINANÇAS DO PPGPSI**

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
1 - Falta uma melhor divulgação para os alunos de como podem utilizar os recursos financeiros do Programa. (Ex.: quais os direitos, os recursos existentes e como podem ser usufruídos).					
2 - Parte dos recursos financeiros do Programa deveria ser utilizada para promover eventos, aulas e palestras com docentes de outras instituições.					
3 - O colegiado do Programa acertou em suspender o auxílio a alunos para a participação em congressos, uma vez que há outros meios para bancar estas despesas.					

### **BLOCO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
1 - Conheço os critérios da Avaliação Trienal da Capes, a qual os cursos de pós-graduação são submetidos.					

**2 - Classifico o Programa de Mestrado em Psicologia da IES como um curso:**

( ) Péssimo ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente

**3 - Alguma consideração a fazer que possa contribuir para o crescimento do Programa?**

---



---



---



---

**Questionário 2 – Questionário a ser aplicado aos docentes do curso****BLOCO 1 - DADOS PESSOAIS**

**1 - Idade:** ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos  
( ) Acima de 61 anos

**2 - Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**3 - Eu resido no município de?**

( ) São João del-Rei

( ) Barbacena

( ) Belo Horizonte

( ) Divinópolis

( ) Juiz de Fora

( ) Lavras

( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**4 - Minha situação no curso:**

( ) Docente Permanente

( ) Docente Colaborador

( ) Professor Visitante

( ) Ex-Docente

**5 – Ingressei como docente do Programa de Mestrado em Psicologia da IES no ano de:**

( ) 2007 ( ) 2008 ( ) 2009 ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012

**6 – Tenho ou tive vínculo com a seguinte Linha de Pesquisa:**

( ) Linha 1: Processos psicossociais e socioeducativos

( ) Linha 2: Saúde mental

( ) Linha 3: Conceitos fundamentais e clínica psicanalítica: articulações

**7 – Concluí o meu doutorado:**

( ) Há 5 anos ou menos

( ) Entre 6 e 10 anos

( ) Entre 11 e 15 anos

( ) Há mais de 15 anos

**8 – Já fiz um pós-doutorado?**

( ) Sim

( ) Não

**9 – Possuo cargo(s) administrativo(s)?**

Sim  Não

**10 - Minha carga semanal de aulas, no primeiro semestre, na graduação, tem sido, em média, de:**

4 horas  6 horas  8 horas  10 horas  12 horas  
 Mais de 12 horas

**11 - Minha carga semanal de aulas, no segundo semestre, na graduação, tem sido, em média, de:**

4 horas  6 horas  8 horas  10 horas  12 horas  
 Mais de 12 horas

**12 - Eu não sou mais docente do Programa de Mestrado em Psicologia pelo seguinte motivo:**

Aposentadoria  
 Descredenciamento  
 Decisão Pessoal  
 Outro: \_\_\_\_\_

**BLOCO 2 - PROGRAMA**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - O Mestrado em Psicologia da IES foi benéfico para a instituição, pois possibilitou aos alunos a continuação dos estudos e aos docentes o aprofundamento das pesquisas.					
2 - O PPGPSI possibilitou uma maior integração entre os docentes das diferentes linhas de pesquisa					
3 - Antes da criação do Programa, eu fazia pesquisas que envolviam os alunos de graduação por meio da iniciação científica ou estágio de pesquisa.					

4 - A criação do mestrado possibilitou uma ampliação da minha atividade de pesquisa, conseqüentemente aumentando o número de publicações.					
5 - Uma boa opção para o próximo processo seletivo do PPGPSI é a divulgação, no Edital, da temática do pesquisador, pois alguns candidatos terão a oportunidade de verificar o que cada docente trabalha.					
6 - O Edital de seleção para contratação de docentes para o DPSIC deveria valorizar mais as publicações.					
7 - O Regulamento dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da IES e o Regimento do PPGPSI carecem de um maior detalhamento descrevendo os deveres dos alunos bolsistas. (ex. maior empenho, formação no tempo previsto, obtenção de notas elevadas nas disciplinas e publicação em periódicos ou livros).					
8 - O membro docente do Colegiado realiza reuniões constantes com os docentes de sua linha de pesquisa, buscando representar os anseios do grupo.					
9 - O site da IES é muito redundante e, às vezes, é necessário dar muitos cliques e entrar em várias páginas para que se consiga encontrar o item desejado.					
10 - O site do PPGPSI carece de informações mais claras e simplificadas para o acesso do docente.					
11 - O software de sistema de informação da Capes, o Coleta, impede a participação de alguns docentes pelo fato de não estar <i>on-line</i> e não haver uma integração total com o Lattes.					

**BLOCO 3 - CORPO DOCENTE**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - O que me move a ser docente na pós-graduação é a produção do conhecimento.					
2 - O quadro docente conta com alguns pesquisadores reconhecidos por seu mérito em algumas áreas, o que colabora para a consolidação do programa.					
3 - O Departamento de Psicologia tem um corpo docente deficitário, com muitos encargos na graduação.					
4 - Considero um problema o fato de muitos docentes na pós-graduação assumirem cargos administrativos, em conselhos, comissões, laboratórios, entre outros.					
5 - Considero que alguns docentes gastam muito tempo em projetos sem interface com a pesquisa.					
6 - Para mim, o redimensionamento dos docentes e os descredenciamentos foram necessários para o curso se adequar às avaliações da Capes.					
7 - O descredenciamento de docentes é algo comum dentro da pós-graduação no Brasil.					
8 - Acredito haver uma conscientização do grupo, de que é preciso buscar uma maior homogeneidade em relação às orientações, às aulas na pós e às publicações.					
9 - Um desafio para o próximo triênio será identificar os professores que realmente têm comprometimento com a pesquisa, para que o programa possa chegar aos conceitos 4, 5 e 6.					
10 - Não faz sentido o docente estar em um Programa de Mestrado se não possui vocação para a pesquisa.					
11 - Entendo que já houve um enxugamento no					

quadro de docentes, pois as pessoas que não possuíam o perfil exigido pela Capes já foram descredenciadas.					
12 - Ainda há um excesso de colaboradores (oito) no Programa. Para o curso, é melhor um grupo menor e ao mesmo tempo mais forte.					
13 - Algumas afiliações ao mestrado são, ainda, por questão de vaidade, não havendo a clareza dos deveres acarretados por trabalhar no mestrado.					
14 - Ainda há docentes no programa com uma baixa produção.					
15 - Mesmo havendo docentes com baixa produção, acredito que eles apresentam a tendência de melhora neste aspecto.					
16 - Entre os motivos que geram um desequilíbrio na atuação dos docentes na pós-graduação, está o fato de haver alguns próximos da aposentadoria e outros recém-doutores.					
17 - Apesar de o quadro docente contar com muitos recém-doutores, grande parte deles já apresenta um número considerável de publicações, orientam bastantes alunos e buscam conexões com outras instituições.					
18 - Não faz sentido ter um Programa com poucos docentes, o objetivo é ampliar o grupo e não reduzir. Temos de colaborar para que todos aumentem suas produções e orientações.					
19 - Deve haver um maior empenho por parte dos docentes para que todos tenham um número equivalente de orientandos.					
20 - O fato do docente não ter muitas publicações e pesquisas em andamento, dificulta o interesse de futuros candidatos ao mestrado sob sua orientação.					
21 - Embora eu seja um docente da pós-graduação, continuo orientando projetos de iniciação científica na graduação.					
22 - Uma das formas de despertar o interesse de novos candidatos ao mestrado é a através do investimento dos docentes em iniciação científica na graduação.					

**BLOCO 4 - CORPO DISCENTE****1 – As minhas orientações ocorrem de forma:**

- ( ) Presencial  
 ( ) A distância  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**2 – A frequência das minhas orientações é ou eram:**

- ( ) Semanal ou quinzenal  
 ( ) Mensal  
 ( ) Bimestral  
 ( ) Trimestral  
 ( ) Semestral  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
3 - A maior parte dos discentes ingressa no PPGPSI com a preparação adequada para a realização das atividades acadêmicas do mestrado.					
4 - Há muitos candidatos participantes do processo seletivo que não estão preparados para cursar o mestrado, dificultando o preenchimento das vagas ofertadas.					
5 - Acredito que haverá um aumento do número de candidatos no futuro, apesar de ter havido uma constância nos últimos cinco anos.					
6 - Acredito ser melhor não preencher todas as vagas do curso do que aprovar um aluno sem plenas condições.					
7 - Muitos alunos aprovados no processo seletivo apresentam deficiência em língua estrangeira.					
8 - Muitos dos alunos provindos de outras instituições não possuem experiências com projetos de pesquisa.					
9 - Vários candidatos possuem experiências profissionais, o que traz enriquecimento para o Programa.					



10 - As atividades profissionais dos discentes comprometem o seu desempenho no mestrado.					
11 - Alguns alunos ingressam no Programa em busca de uma elevação de status ou de remuneração, sem a devida motivação e perfil para a pesquisa.					
12 - Minha cobrança em relação aos orientandos se dá da mesma forma, seja bolsista ou não bolsista.					
13 - Não exijo dos não bolsistas a realização da Atividade Acadêmica Programada (ATAP).					
14 - Exijo que todos os bolsistas, independente da agência de financiamento, realizem estágio docência semestralmente.					
15 - Deveria haver um processo anual de avaliação do aluno para a renovação de bolsa (considerando as notas nas disciplinas, as atividades desenvolvidas, o tempo correto para qualificação), podendo o aluno perder as 12 parcelas subsequentes caso seu desempenho não seja satisfatória.					
16 - Como orientador, eu informo aos alunos sobre a importância de seu desempenho para a avaliação do curso pela Capes.					
17 - As dissertações que eu orientei geraram produtos, como artigo ou capítulo de livro.					
18 - O fato de exigir do aluno a submissão de um artigo antes do agendamento da defesa será benéfico para o programa, pois garantirá maior número de publicações.					
19 - Os alunos que não publicam ao término do curso são, em geral, os que não têm interesse em seguir a carreira acadêmica.					
20 - A mudança do regulamento da pós-graduação em 2011 possibilitou aumentar a cobrança sobre o aluno, pois o tempo de prorrogação passou de dois anos para dois semestres.					
21 - Entre os motivos que levam alguns alunos a demorar mais de dois anos para concluírem o mestrado, estão:					
- A cobrança excessiva por excelência por parte do docente.					
- A dificuldade do aluno na produção do conhecimento.					

- A diferença entre o tipo de problema de pesquisa que o aluno pretende desenvolver e a temática principal do orientador.					
- Falta de clareza por parte dos docentes sobre a necessidade de formar os alunos no tempo previsto, seja bolsista ou não.					
- O fato de alguns professores terem cursado seus estudos de pós-graduação em uma época em que essa formação era mais longa.					
- O professor orientador não acompanhar o aluno de perto e não dar orientações frequentes.					
- A cultura instalada entre os alunos de que eles podem atrasar o término do mestrado, sem problemas, pois o programa vai prorrogar sua inscrição.					
- Condescendência excessiva do colegiado, por não realizar o desligamento dos alunos, no Programa, quando ultrapassam o prazo limite para o término do mestrado.					

#### **BLOCO 5 - PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Para alcançar a média de publicações da área, é preciso um número considerável de orientandos, que se formem no prazo correto e que publiquem.					
2 - Dentre os fatores que contribuem para uma baixa produção dos docentes está a falta de motivação e/ou um número pequeno de orientandos.					
3 - Na maioria de minhas publicações incluo como coautores os discentes, seja da graduação ou da pós-graduação.					
4 - É necessário que haja uma maior uniformização do número de publicações entre os docentes.					
5 - Entendo que a Capes está exigindo ciência por atacado, o que a meu ver é anticientífico.					

6 - Esta pressão por produção precisa ser amadurecida, pois, às vezes, gera produtos que não são lidos nem citados.					
7 - O Programa deve colocar como meta, em relação às publicações, o que é possível de ser realizado dentro das condições de trabalho atual. Caso contrário, o programa vai ficar com poucos docentes, o que é ruim.					
8 - É necessário que o programa alcance a média de publicações da área.					
9 - A sobrecarga na graduação é um dos fatores que contribuem para um baixo número de publicações.					
10 - A falta de parcerias dificulta as publicações.					
11 - Procuo publicar com outros docentes do programa, incentivando a parceria entre docente permanente e colaborador.					
12 - Não acredito que a publicação em parceria faça o docente colaborador publicar mais.					
13 - As parcerias em publicações, entre os docentes do PPGPSI, restringem-se a pesquisas que são realizadas com mais de um orientador.					
14 - O que impede a publicação em parceria entre as linhas de pesquisa são a existência de temáticas e / ou metodologias distintas.					
15 - Ao publicar, busco revistas avaliadas no Qualis Capes entre A1 e B3.					
16 - Não há uma revista A1 em que posso direcionar o meu trabalho.					
17 - Não público em revistas qualificadas como A, porque existe uma fila imensa de espera, o que faz com que o pesquisador aguarde muito tempo para o artigo ser publicado.					
18 - Às vezes, os docentes não dão a importância à publicação, pois, ao terminar um projeto, fazem apenas um relatório, sem divulgar o resultado da pesquisa.					
19 - O fato de muitos docentes atuarem em projetos de extensão, sem interface com a pesquisa, traz determinados prejuízos para o programa: ainda que haja resultados, a produção nem sempre implica em publicação.					

20 - Os trabalhos apresentados em congressos científicos, pelos discentes, não trazem resultados expressivos para o Programa, pois poucos são transformados em artigos científicos.					
---	--	--	--	--	--

### **BLOCO 6 - INSERÇÃO SOCIAL**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Busco desenvolver projetos que impactam na comunidade.					
2 - Entre as características dos docentes do Departamento de Psicologia da IES está o alto investimento em projetos de extensão.					
3 - Entendo que realizar um projeto de extensão, quando não está vinculado à pesquisa, não é apropriado para docentes da pós-graduação.					
4 - Busco participar em programas na mídia, na internet, em redes sociais, para aproximar a comunidade das pesquisas feitas na academia.					
5 - Acredito que muitos docentes do programa participem de seminários, palestras, conferências, programas de rádio, televisão, jornal e outros.					
6 - Procuo manter contato com os egressos que foram meus orientandos no curso.					
7 - Os meus contatos com os egressos, que foram meus orientandos, restringem-se aos que seguem na carreira acadêmica.					

### **BLOCO 7 - FINANÇAS DO PPGPSI**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Entendo que os recursos do Programa não devem ser destinados para atividades que podem ter outro tipo de financiamento.					

2 - Sou contrário à política de gastar todos os recursos não utilizados no final do ano, sem um critério específico. Dinheiro público deve ser gasto de forma eficiente, caso contrário, que devolva para o órgão que financiou.					
3 - Problemas de incompatibilidade do calendário da pós-graduação (término em final de fevereiro), com as datas dos recursos provindos da Capes (término em final de dezembro), prejudica a gestão financeira.					
4 - Trazer professores de outras instituições para proferir palestras, participação em seminários, aulas, seria uma boa forma de empregar parte dos recursos do programa.					
5 - A assessoria jurídica, de certo modo, tem sido um entrave para a eficiência da gestão dos recursos do Programa.					
6 - Deveria ser reservados recursos, conforme previsto no PROAP, para a coleta de dados das pesquisas dos mestrandos.					
7 - O colegiado do Programa acertou em suspender o auxílio a alunos para participação em congressos, uma vez que há outros meios para bancar estas despesas.					
8 - O principal problema para o planejamento dos recursos financeiros do PPGPSI são os atrasos nas defesas de dissertações, pois isso faz com que os recursos alocados para as bancas de defesa sobrem no final do ano e sejam devolvidos.					

### **BLOCO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
1 - Vejo o Programa em um momento de transição, caminhando para sua consolidação.					
2 - Acredito que, na avaliação a ser divulgada este ano, o Programa obterá a nota 4.					
3 - Acredito, que no triênio 2013-2016, o Programa alcançará a nota 4.					

4 - Dentro do contexto da IES, o programa está bem.					
5 - Entre os itens que podem colaborar para o crescimento do Programa, estão:					
- O Programa ser articulado com as atividades acadêmicas da graduação.					
- O Programa estar amadurecido, pois os docentes possuem uma melhor visão de conjunto.					
- O DPSIC estar passando por um momento de renovação (aposentadorias e contratações).					
- Os concursos para o Departamento de Psicologia estão focando em docentes com perfil para atuação na pós-graduação.					
- A IES estar localizada em uma cidade do interior, o que possibilita um trabalho muito mais próximo com os alunos, garantindo um maior comprometimento do corpo discente.					
- A resolução que trata dos Critérios de (Re)Credenciamento de Docentes, aprovada em 2011, possibilitou uma melhor organização do corpo docente.					
- A resolução que trata dos Critérios de (Re)Credenciamento de Docentes, aprovada em 2011, promoveu uma melhora na proporção de publicações e orientações, aproximando o curso das exigências da Capes.					
6 - Conheço os critérios da Avaliação Trienal da Capes, a qual os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> são submetidos.					

**7 – Acredito que iniciaremos o curso de doutorado:**

- ( ) no próximo ano  
 ( ) dentre 3 anos  
 ( ) dentre 5 anos  
 ( ) sem perspectiva  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**8 - Classifico o Programa de Mestrado em Psicologia da IES como um curso:**

- ( ) Péssimo ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente

**9 - O que você considera necessário fazer para que o curso obtenha uma melhor nota na avaliação da CAPES?**

---

---

---

---

**ANEXOS**



**Anexo A: Tabela de Pontos PPGPSI**

**TABELA DE ATRIBUIÇÃO DE PONTOS**

– Trajetória Acadêmica-Profissional \ Análise do *Curriculum Vitae* (Plataforma *Lattes*) –

DESCRIÇÃO ATIVIDADES / PRODUTOS	Valor por Item	Valor Máximo
<b>1. Formação Acadêmica (Pontuação Máxima = 5 pts.)</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: 5</b>
1.1. Mestrado	5,0	5,0
1.2. Especialização (mínimo de 360 horas)	3,5	3,5
1.3. Segunda graduação	1,0	1,0
1.4. Curso Curta duração (mínimo: 60 h.; máximo: 359h)	0,5	3,0
1.5. Curso Curta duração (menos de 60h)	0,1	1,0
<b>2. Atividade Acadêmica\Profissional (Pontuação Máxima = 15 pts.)</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: 15</b>
2.1. Docência universitária\Estágio docência – para graduados e por semestre	3,0 / 2,0	12,0
2.2. Atividade profissional em áreas afins relacionadas ao Mestrado – para graduados e por semestre	3,0	12,0
2.3. Participação como avaliador em Bancas de Conclusão de Curso (técnico, graduação e pós-graduação) – para graduados e por Banca	1,0	6,0
2.4. Tutoria (presencial ou não) em Cursos a Distância – por semestre	1,0	4,0
2.5. Orientação de Monitoria\Assistência Didática – por semestre	1,5	6,0
2.6. Monitoria\Assistência Didática (monitoria sem remuneração) – por semestre	1,0	4,0
2.7. Aprovação em concurso público em Psicologia	1,0	2,0
<b>3. Produção Bibliográfica\Técnica\Cultural (Pontuação Máxima= 30 pts.)</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: 30</b>
3.1. Artigo – publicado / aceito		
3.1.1. Artigo em periódicos A1	10,0	-----
3.1.2. Artigo em periódicos A2	8,5	-----
3.1.3. Artigo em periódicos B1	7,0	-----
3.1.4. Artigo em periódicos B2	6,0	-----

3.1.5. Artigo em periódicos B3	4,0	-----
3.1.3. Artigo em periódicos B4	3,0	-----
3.1.3. Artigo em periódicos B5	1,0	-----
3.1.4. Artigo em periódicos C/sem avaliação Qualis	0,5	2,0
3.2. Livros e capítulos com ISBN – publicado/aceito		
3.2.1. Livro (com conselho editorial)	8,0	-----
3.2.2. Livro (sem conselho editorial)	4,0	16,0
3.2.3. Organização de livro (com ou sem conselho)	3,0	12,0
3.2.3. Capítulo de livro (com conselho editorial)	5,0	20,0
3.2.4. Capítulo de livro (sem conselho editorial)	2,0	8,0
3.3. Textos em jornais ou revistas (magazine) com vinculação ao tema de pesquisa proposto	0,5	2,0
3.4. Produção em eventos científicos		
3.4.1. Texto completo em Anais	1,0	8,0
3.4.2. Resumo simples e expandido em Anais	0,3	6,0
3.4.3. Conferência\Palestra\Comunicação\Mesa redonda\Painel	0,5	8,0
3.4.4. Organização de Eventos	0,2	1,0
3.5. Tradução (texto traduzido e publicado)	1,0	4,0
3.6. Prefácio\ Posfácio\Apresentação\Introdução em Livros com ISBN	1,0	4,0
3.7. Editorial\Resenha em Periódicos com avaliação até B5	1,0	4,0
3.8. Produção Técnica		
3.8.1. Coautoria/elaboração de projeto de pesquisa (submetido e aprovado)	1,0	4,0
3.8.2. Cursos ministrados (menos 60h)/(mais 60h)	0,5 / 1,0	2,0 / 4,0
3.8.3. Desenvolvimento de material didático ou instrucional (cartilhas, livros publicados sem ISBN)\Editoração	1,0	4,0
3.8.4. Programa de rádio ou TV com vinculação ao tema de pesquisa proposto	0,5	2,0
3.8.5. Relatório de Pesquisa aprovado (ou com certificado de entrega) por Programas Institucionais	2,0	6,0
3.9. Monografia com Defesa Oral para Banca Examinadora	3,0	9,0
3.10. Monografia sem Defesa Oral para Banca Examinadora	1,5	4,5

3.11. Produção Cultural/Artística com vinculação ao tema de pesquisa proposto	1,0	4,0
<b>4. Atividades de pesquisa (Pontuação Máxima = 30 pts.)</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: 30</b>
4.1. Bolsista de Aperfeiçoamento (AP) ou Apoio Técnico (AT) – p/ graduados	20,0	20,0
4.2. Atividade de Iniciação Científica	10,0	20,0
4.3. Prêmios referentes a atividades de pesquisa	2,5	5,0
4.4. Orientação de alunos de graduação e/ou de especialização em projetos de pesquisa e/ou monografias/TCC – p/ graduados, por projeto (menos de 6 meses / mais de 6 meses)	2,5 / 5,0	7,5 / 15,0
4.5. Participação em pesquisa\estágio curricular e\ou extracurricular com interface na pesquisa <90h/>90h	2,5 / 5,0	10,0
<b>5. Atividades de extensão (Pontuação Máxima = 20 pts.)</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: 20</b>
5.1. Atividade de Extensão em Programa Institucional c/ bolsa >60h	5,0	10,0
5.2. Prêmios referentes a atividades de extensão	2,5	5,0
5.3. Orientação de alunos de graduação em projetos de Extensão – p/ graduados, por projeto (menos de 6 meses / mais de 6 meses)	2,5 / 5,0	7,5 / 15,0
5.4. Participação em projetos de extensão\estágio curricular e\ou extracurricular com interface na extensão <90h / >90h	1,25 / 2,5	5,0
<b>A Nota Máxima = 100 pontos.</b>		<b>Max: 100</b>

**Obs.:** A pontuação de 100 será transformada em base de 10 pontos e atribuída para cada candidato segundo as regras estabelecidas pelo PPGPSI neste Edital para Seleção de Candidatos às Vagas do Programa de Mestrado em Psicologia (PPGPSI) para o Curso de Mestrado Acadêmico para ingresso em 2013.

**Anexo B: Tabela de Pontos Docentes PPGPSI**

**TABELA DE PONTUAÇÃO – DOCENTES – PPGPSI Trajetória Acadêmica-  
Profissional\Análise do *Curriculum Lattes*)**

DESCRIÇÃO ATIVIDADES / PRODUTOS	Valor por Item	Valor Máximo
<b>1. Atividades na Formação (Sem Limite de Pontuação Máxima)</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: -</b>
1.1. Orientação Pós-Doutorado (concluída)	3,0	-----
1.2. Orientação Pós-Doutorado (em andamento)	1,5	-----
1.3. Orientação Doutorado (concluída)	8,0	-----
1.4. Orientação Doutorado (em andamento)	3,0	-----
1.5. Coorientação Doutorado (concluída)	3,0	-----
1.6. Coorientação Doutorado (em andamento)	1,5	-----
1.7. Orientação Mestrado (concluída em até 30 meses)	5,0	-----
1.8. Orientação Mestrado (concluída com mais de 30 meses)	4,0	-----
1.9. Orientação Mestrado (em andamento)	2,0	-----
1.10. Coorientação Mestrado (concluída)	2,0	-----
1.11. Coorientação Mestrado (em andamento)	1,0	-----
1.12. Orientação Especialização (concluída)	2,0	-----
1.13. Orientação Especialização (em andamento)	0,5	-----
1.14. Orientação Iniciação Científica (concluída)	2,0	-----
1.15. Orientação Iniciação Científica (em andamento)	0,5	-----
1.16. Disciplinas ministradas no PPGPSI (15h/aula)	0,5	-----
1.17. Disciplinas ministradas em outros Programas de Pós-Graduação (15h/aula)	0,25	-----
1.18. Participação em bancas examinadoras de doutorado	3,0	-----
1.19. Participação em bancas examinadoras de mestrado	2,0	-----

<b>2.Produção Bibliográfica</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: -</b>
2.1. Artigo –publicado		
2.1.1. Artigo em periódicos A1	10,0	-----
2.1.2. Artigo em periódicos A2	8,5	-----
2.1.3. Artigo em periódicos B1	7,0	-----
2.1.4. Artigo em periódicos B2	6,0	-----
2.1.5. Artigo em periódicos B3	4,0	-----
2.1.3. Artigo em periódicos B4	3,0	-----
2.1.3. Artigo em periódicos B5	1,0	3,0
2.2.Livros e capítulos com ISBN – publicado		
2.2.1.Livro(com conselho editorial)	8,0	-----
2.2.2.Livro(sem conselho editorial)	3,0	9,0
2.2.3.Organização de Livro (com conselho editorial)	4,0	-----
2.2.3.Organização de Livro (sem conselho editorial)	2,0	6,0
2.2.3.Capítulo de livro (com conselho editorial)	5,0	-----
2.2.4.Capítulo de livro (sem conselho editorial)	2,0	6,0
2.3. Textos em jornais ou revistas (magazine) com vinculação às linhas de pesquisa do PPGPSI	0,5	4,0
2.4.Produção em eventos científicos		
2.4.1.Texto completo em Anais de eventos internacionais	1,0	6,0
2.4.2.Texto completo em Anais de eventos nacionais	0,5	4,0
2.4.3.Conferência\Palestra\Comunicação\Mesa redonda\Simpósio	0,5	6,0
2.4.4.Organização de Eventos	0,2	2,0
2.4.5.Participação ou coordenação de GTs na ANPEPP(ou afins)	2,0	8,0
2.5. Tradução (livro traduzido e publicado)	5,0	-----
2.6. Tradução (texto\artigo\capítulo traduzido e publicado)	2,0	-----

2.7.Prefácio\Posfácio\Apresentação\Introdução em Livros com ISBN	1,0	-----
2.8. Editorial\Memorial\Resenha em Periódicos com avaliação de A1 a B5	1,0	-----
<b>3. Produção Técnica e Artística/Cultural</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: -</b>
3.1. Autoria/Elaboração de projeto de pesquisa (submetido e aprovado com financiamento)	2,0	8,0
3.2. Cursos ministrados (mais de 60h)	2,0	10,0
3.3. Cursos ministrados (igual e menos 60h)	1,0	5,0
3.4. Desenvolvimento de material didático ou instrucional (cartilhas, livros publicados sem ISBN)\Editoração	1,0	6,0
3.5. Programa de rádio ou TV com vinculação ao tema de pesquisa proposto	0,5	8,0
3.6. Relatório de Pesquisa aprovado(ou com certificado de entrega) por Programas Institucionais	2,0	10,0
3.7. Participação em diretorias de sociedades científicas (por ano e sociedade)	1,0	4,0
3.8. Participação em conselhos editoriais de periódicos científicos (por conselho)	1,0	6,0
3.9. Participação em conselhos editoriais em editoras universitárias ou com comprovada inserção na área (por conselho)	1,0	6,0
3.10.Participação em comissões de avaliação em agências de fomento	1,0	8,0
3.11.Elaboração de pareceres para periódicos e para agências de fomento	0,5	6,0
3.12.Editoria de periódico científico	3,0	9,0
3.13.Produção Cultural/Artística com vinculação ao tema de pesquisa proposto	1,0	6,0
<b>4. Inserção Social e Outros</b>	<b>Por Item</b>	<b>Max: -</b>
4.1. Bolsista Produtividade	-----	20,0
4.2. Estágio Pós-Doutoral	3,0	6,0
4.3. Atividade de caráter acadêmico-administrativo (por semestre)	1,0	8,0
4.4. Coordenação e/ou participação em projetos/programas institucionais de formação, pesquisa e extensão com financiamento e relevância para a área	2,0	8,0
4.5. Participação em equipes de pesquisa nacionais e internacionais	2,0	8,0

4.6. Prêmios referentes a atividades de pesquisa	2,5	-----
4.7. Coordenação\orientação de projetos\ programas de extensão (por ano)	1,5	6,0
<b>TOTAL DE PONTUAÇÃO</b>		