



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Zagury Tourinho, Emmanuel; Bittencourt Bastos, Antonio Virgílio
Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 23, núm. Supl. 1, 2010, pp. 35-46
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815255004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Desafios da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil

Challenges to Graduate Courses in Psychology in Brazil

Emmanuel Zagury Tourinho^{*.a} & Antonio Virgílio Bittencourt Bastos^b

^aUniversidade Federal do Pará & ^bUniversidade Federal da Bahia

Resumo

Com menos de cinco décadas de regulamentação, o sistema de pós-graduação no Brasil pode ser considerado bem sucedido do ponto de vista de suas realizações, embora inacabado quanto a algumas de suas feições fundamentais. Na área de Psicologia, o sistema compreende 64 Programas, 42 deles com o nível de Doutorado. Para responder de modo eficiente às demandas dirigidas à pós-graduação no Brasil, a área de Psicologia precisará enfrentar um conjunto de desafios, dentre os quais destacamos: a expansão da abrangência geográfica e temática, de modo a vencer assimetrias regionais e desequilíbrios na cobertura das subáreas e temas de pesquisa em Psicologia; o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, a fim de contemplar a diversidade das estratégias de formação e da produção de conhecimento nas subáreas da Psicologia; a articulação dos diferentes resultados possíveis da pós-graduação em Psicologia, a partir do reconhecimento de que as bases para a produção de conhecimento na área variam quanto à imposição de demandas adicionais e à possibilidade de associar produção de conhecimento ao desenvolvimento de tecnologias de intervenção; e a formulação de políticas voltadas à qualificação do sistema, por exemplo, por meio do incremento das redes de pesquisa, da internacionalização dos grupos, da divulgação da produção científica e da formação metodológica mais sólida e ampla. Um diagnóstico mais cuidadoso desses e de outros desafios, em suas múltiplas dimensões, poderá conduzir a um aproveitamento mais eficiente das potencialidades dos grupos brasileiros de pesquisa em Psicologia, na formação de novos pesquisadores e na produção de conhecimento.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Psicologia; Pesquisa em Psicologia.

Abstract

The regulation of Graduate Programs in Brazil is less than five decades old. Along this period, the system has been successful concerning its results, even though some of its essential features remain unfinished. In the field of Psychology, the system comprises 64 Programs and 42 of them offer Doctoral degrees. In order to efficiently cope the demands of the Brazilian Graduate System, the Psychology area will need to face challenges, some of which we highlight in this paper. They are: (a) the enlargement of geographical and thematic scope in order to overcome regional asymmetries and thematic gaps in psychological research; (b) the improvement of the evaluation system in order to comprise the diverse strategies in instructing new researchers and the knowledge production in every subarea of Psychology; (c) the necessity of a link among different areas of Graduate Programs in Psychology since the basis for knowledge production in this field may have additional demands related to the development of intervention technologies; and (d) the elaboration of policies which may qualify the system, improving the research networks, providing international exchange for the groups, promoting scientific publications, and extensive methodological learning, for instance. The diagnosis of these and other challenges, in their multiple dimensions, may lead to a more efficient use of the potentials of Brazilian research groups, towards the development of knowledge production and training new researchers.

Keywords: Graduate Programs; Psychology; Research in Psychology.

A pós-graduação no Brasil é um empreendimento relativamente recente, tardio na história de construção de nosso sistema educacional e inacabado do ponto de vista de suas características mais essenciais. Compreender

essas dimensões parece ser um ponto de partida necessário para pensarmos o futuro e os desafios que cercam a pós-graduação em Psicologia no país. Estudos sobre a história da educação superior no Brasil ressaltam a criação tardia de cursos superiores e de universidades no país, assim como o papel fundamental da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para o processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação. Os primeiros cursos superiores, de cunho eminentemente

* Endereço para correspondência: Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Rua Augusto Corrêa, 1, Guamá, Belém, PA, Brasil, CEP 66075-110. E-mail: tourinho@ufpa.br

Uma versão preliminar deste trabalho foi elaborada para apresentação na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Uberlândia, MG, outubro de 2008.

profissionalizante, criados em Salvador e Rio de Janeiro, datam no início do século XIX, com a chegada da família real ao país.

No caso da criação das universidades, estamos falando de menos de um século de história, visto que apenas na década de 30 do século XX são constituídas as primeiras instituições universitárias brasileiras, das quais se esperava a integração de ensino e pesquisa (em primeiro, a Universidade de São Paulo, em 1934¹).

Menos tempo ainda, pouco mais de meio século, nos separa da criação da CAPES e do CNPq, em 1951. Desde sua criação, dado o papel que passou a desempenhar na formação pós-graduada no Brasil, a “história da CAPES se confunde com a história da pós-graduação no país” (Romêo, Romêo, & Jorge, 2004, p. 22).

Mesmo após a criação da CAPES, uma concepção definitiva sobre as feições do sistema de pós-graduação no Brasil passa a existir apenas em 1965, com o Parecer Newton Sucupira (Parecer 977, de 03/12/1965), do Conselho Federal de Educação, que ressalta o papel da pós-graduação *stricto sensu* na “realização dos fins essenciais da universidade”. O mesmo documento estabelece as características fundamentais da pós-graduação *stricto sensu* (ali definida como compreendendo os cursos de Mestrado e Doutorado): “é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; [a pós-graduação *stricto sensu*] confere grau acadêmico e a especialização confere certificado”.

Apesar do relativo pouco tempo de existência, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é considerado dos mais bem sucedidos. Ao final de 2008, o sistema reunia 2.568 Programas: 1.284 de Mestrado e Doutorado, 36 só de Doutorado, 1.030 só de Mestrado e 218 de Mestrados Profissionais. Esses Programas titularam, em

2008, 10.711 Doutores, 33.360 Mestres e 2.654 Mestres Profissionais (CAPES, 2008).

A cobertura que esse sistema oferece das diversas áreas de conhecimento tem possibilitado ao país redirecionar recursos antes despendidos no financiamento de estudos no exterior, para a formação de Doutores no país e para programas que favorecem o intercâmbio orgânico com grupos de pesquisa produtivos no país e no exterior. Enquanto no período de 1996 a 2007 o número de bolsas da CAPES para o Doutorado Pleno no exterior reduziu em quase um terço ([de 943 para 669], Geocapes, 2009) o número de bolsas para Doutorado Sanduíche mais do que quadruplicou (de 154 para 661) e para Estágio Pós-Doutoral mais do que triplicou (de 115 para 350).

O atual avanço da participação brasileira na produção científica mundial é também atribuído ao crescimento quantitativo e qualitativo da pós-graduação. Entre 1981 e 2006, enquanto a produção científica mundial duplicou, a brasileira multiplicou-se por 9 (cf. Ministério da Educação [MEC], 2008). Apenas em 2006, a produção científica nacional cresceu 8,8%, contra 2,0% da média mundial (Oliveira Filho, 2008). Em 2007, a produção brasileira respondeu por 2,02% da ciência mundial, o que o colocava em 15º lugar dentre as nações com maior participação na produção da ciência mundial, à frente de todos os países latino-americanos (o México, que vem sem seguida no continente, ocupa a 28ª posição). Em 2008, 30.145 artigos de instituições brasileiras foram aceitos em publicações indexadas no Web of Science – ISI (Institute for Scientific Information), contra 19.436 publicados em 2007. Este crescimento de 56% levou o país da 15ª para a 13ª colocação no ranking mundial de artigos publicados, representando 2,12% da produção científica mundial. Associado a este crescimento, um indicador da maior visibilidade da ciência brasileira é o forte crescimento (205%) do número de periódicos nacionais indexados na Web of Science – ISI entre 2002 e 2008. Em termos qualitativos, no entanto, o país ocupa a 25ª posição em percentual de publicações citadas, à frente de outros países emergentes, como China e Rússia.

Na sua origem, a CAPES atribuía ao sistema de pós-graduação principalmente a função de formar quadros qualificados para as universidades brasileiras. Os números mencionados de Mestres e Doutores titulados no último ano dão uma boa medida do enorme passo que foi dado nessa direção. O sistema, no entanto, tem se voltado para mais do que a formação do docente. Os diferentes Planos Nacionais de Pós-Graduação elaborados ao longo das últimas quatro décadas atestam a mudança.

No I Plano Nacional de Pós-Graduação, para o período 1975-1979, a ênfase recaiu sobre a formação para a docência e pesquisa nas universidades, no contexto de uma expansão planejada e induzida da pós-graduação (MEC, 2005). O I Plano recomendava a criação do PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente, e a criação de Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação

¹ Segundo Yamamoto (2006), “embora existam registros da Escola Universitária Livre de Manáos em 1909 e da Universidade do Paraná em 1913, a Universidade de São Paulo é aquela que, além de sua permanência, formata as instituições universitárias a partir de então” (p. 271, nota 4). Schwartzman (2006) ressalta as pretensões intelectuais que desde a origem impulsionam a formação da Universidade de São Paulo: “Desde o início, pois, a Universidade de São Paulo foi uma instituição voltada para o mundo, com um corpo docente formado de professores da Europa, freqüentada em grande parte por filhos de imigrantes europeus que constituiam uma parcela considerável da população do estado. Naqueles anos, a ambição da nova universidade foi não apenas desenvolver competência profissional e conhecimento aplicado para fazer crescer a economia, o que de fato ocorreu, mas também trazer civilização ao Brasil por meio da ‘ciência pura’ e do ‘pensamento puro.’” (p. 165). Em 1937, foi criada a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No caso da UFRJ, não se pode dizer que nasce de fato como uma universidade. A própria instituição explica: “Fragmentada, do ponto de vista acadêmico, dispersa do ponto de vista geográfico, elitista e bacharelésca, voltada quase que exclusivamente para a formação profissional, a Universidade desconhece quase que completamente a docência em regime de dedicação exclusiva e a pesquisa” (UFRJ, 2006).

nas universidades, em um momento em que havia no país apenas 50 instituições de ensino superior, que juntas ofereciam 195 cursos de Mestrado e 68 cursos de Doutorado (cf. Romêo, Romêo, & Jorge, 2004, p. 19).

No II PNPG (1982-1985) a ênfase recaiu na qualificação do sistema, incluindo a consolidação do processo de avaliação da pós-graduação², com a participação da comunidade científica.

A partir do III PNPG (1986-1989), a pesquisa e a integração da pós-graduação com o sistema de ciência e tecnologia recebem maior atenção, no contexto de uma preocupação com a “autonomia nacional e independência científica e tecnológica” (Yamamoto, 2006, p. 272, nota 5). Pesquisa e pós-graduação passam a ser vistas como indissociáveis e a produção de conhecimento passa a ser uma meta, que deve também se articular às demandas do setor produtivo.

Um IV PNPG nunca chegou a ser oficializado pela CAPES, apesar de ter sido apresentado aos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, em 1998. A distância temporal em relação ao III PNPG, assim como a não efetivação do IV PNPG atestam a precária continuidade das políticas públicas para o setor.

O V PNPG (2005-2010), em vigência, enumera como objetivos da pós-graduação: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos”. Ao mesmo tempo em que reafirmam a relação entre a pós-graduação e o sistema de produção de conhecimento científico no país, esses objetivos assinalam a necessária articulação com o desenvolvimento tecnológico. Por essa razão, a avaliação do sistema deve privilegiar a produtividade dos grupos e sua articulação com o setor produtivo.

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. (MEC, 2005, p. 61).

O que esse histórico nos informa é que, além de tardia, a universidade brasileira apenas gradualmente vai definindo sua vocação diferenciada no ambiente acadêmico,

institucionalizando a relação entre ensino e pesquisa, integrando ambos na pós-graduação *stricto sensu* e buscando impactar o desenvolvimento tecnológico no país. Do mesmo modo, a pós-graduação, em que pese os atuais indicadores de crescimento quantitativo e qualitativo, muito mais tarde se institucionaliza no país e sequer alcançou um estágio de definição mais permanente de seus horizontes de realizações. Exemplos das indefinições que persistem são os cursos de Mestrado Profissional, regulamentados há uma década ([Portaria CAPES n.º 80, de 16 de dezembro de 1998], Fundação CAPES, 1999) e com participação reduzida no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPQ (apenas 5% dos cursos), e as revisões recentes dos procedimentos e critérios para a avaliação dos Programas (como a mudança no peso atribuído aos resultados – formação e produção intelectual, a mudança nos processos de aferição da produção bibliográfica – os Qualis, e a introdução do quesito “Inserção Social”).

Algumas características adicionais do sistema também requerem atenção, como as assimetrias regionais, com forte concentração do SNPQ na região sudeste (54,9% dos cursos de Mestrado e 66,6% dos cursos de Doutorado), e diversificação das áreas cobertas pelo sistema

As assimetrias regionais são, ainda, uma característica do nosso sistema de pós-graduação, em que pese o crescimento relativamente maior do número de cursos nas regiões com menor concentração de Programas e o apoio para a oferta de Mestrados e Doutorados Interinstitucionais nas mesmas regiões. Há, em curso, nos últimos anos, um processo mais acelerado de expansão da pós-graduação nas regiões em que sua implantação se deu mais tarde e nas quais a atividade de pesquisa é mais incipiente. Em 1996, 63,3% dos cursos de Mestrado e 83,2% dos cursos de Doutorado do Brasil encontravam-se na região sudeste. Em 2008, estes percentuais caíram para 50,8 e 60,5% respectivamente. Em contrapartida, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste ampliaram a sua participação de 21% para 28,8% (Mestrados) e de 7,6% para 21,3% (Doutorados). Estas regiões apresentaram, portanto, percentuais de crescimento bem acima da média nacional, um forte indicador do processo de desconcentração espacial do sistema de pós-graduação no Brasil. O quadro atual, apesar de tudo, ainda justifica políticas firmes de apoio às instituições de regiões fora do sudeste, especialmente o Norte e o Centro-Oeste para fomentarem e consolidarem seus sistemas de pós-graduação e pesquisa.

Também convém notar que a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação não avança no mesmo ritmo nas diversas áreas de conhecimento, tanto por força da história diferenciada de formação de cada comunidade científica, quanto como resultado de políticas públicas que a cada momento tendem a concentrar esforços e recursos em algumas áreas ou subáreas específicas. É interessante registrar o crescimento expressivo de cursos na área Multidisciplinar (2,3% em 1996 e

² Segundo Romêo, Romêo e Jorge (2004) “Ao contrário do plano anterior, expansionista, o II PNPG tinha como alvo a qualidade do ensino superior. Suas propostas centravam-se na participação da comunidade científica nas decisões sobre a política de pós-graduação e no processo de avaliação. Um outro objetivo era o de adequar os programas às necessidades do país, vinculando ensino e pesquisa com tecnologia e o setor produtivo. O sistema deveria acordar as especificidades de cada área e de cada região, com as qualificações requeridas. Com o II PNPG, as pós-graduações *lato sensu* começaram a receber atenção posta que permitiriam atender às demandas do setor produtivo por mão de obra especializada.” (p. 20).

10,2% em 2008), seguida das Ciências Sociais Aplicadas (8,5% para 12,9%) e das Ciências Humanas (de 13,5% para 14,4% dos cursos). Este crescimento associa-se a uma participação relativamente menor das áreas das Ciências da Saúde (caiu de 24% dos cursos de 1996 para 16,6% em 2008) e das Ciências Exatas e da Terra (de 12,7 para 10,2% no mesmo período). Este movimento é, também, sinalizador dos novos arranjos que organizam e estruturam as comunidades científicas nas suas tarefas de produção de conhecimento e formação de novos pesquisadores e que tem como um de seus traços característicos o rompimento dos estreitos limites disciplinares. É nesse contexto de evolução da pós-graduação no Brasil que podemos situar alguns dos desafios colocados, hoje, ao conjunto da pós-graduação em Psicologia. Nos parágrafos seguintes, apresentamos

alguns desses desafios, focalizando menos as razões históricas e institucionais que compõem seu pano de fundo, que demandam também uma análise mais acurada, e mais a caracterização de cada um desses desafios.

Expandir a Abrangência Geográfica e Temática

O crescimento da pós-graduação em Psicologia acompanha aquele observado no sistema como um todo. Tínhamos, em 2008, 60 Programas de Pós-Graduação em funcionamento, 35 deles com a oferta de Mestrado e Doutorado. Esses números representam um aumento global de 150% em relação a 1996 (157% para o Doutorado). Em 2009, o número de Programas alcançou 64³ e a sua distribuição regional encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição dos Cursos de Mestrado e Doutorado na Área de Psicologia, por Regiões Administrativas em 2009

Regiões	Doutorados		Mestrados	
	N	%	N	%
<i>Norte</i>				
AC, AM, AP, PA, TO RO, RR	1	2,4	4	6,2
<i>Nordeste</i>				
AL, BA, CE, MA, PB, PE, PI, RN, SE	7	17,1	10	15,6
<i>Centro Oeste</i>				
DF, GO, MS, MT	5	12,2	7	10,9
<i>Sudeste</i>				
ES, MG, RJ, SP	24	58,6	33	51,6

A concentração dos nossos cursos no sudeste é bem elevada, lá se encontrando mais da metade dos cursos de mestrado e quase 2/3 dos cursos de doutorado. Os percentuais, no entanto, encontram-se em um patamar bem próximo àqueles observados no sistema geral de pós-graduação no Brasil. O peso das regiões norte, nordeste e centro-oeste já é mais expressivo, atingindo 31,7% nos cursos de doutorado e 32,7% nos mestrados. Há que se destacar, contudo, que a participação da região centro-oeste se deve quase que totalmente ao número de Programas existentes no Distrito Federal.

A área de Psicologia experimenta, também, o mesmo processo de desconcentração e expansão quando se compararam os dados de distribuição dos Programas por unidade da federação (UF) de 1996 a 2009. Neste período, o número de UFs com Doutorado saltou de 4 para 13 (aumento de 225%). O número de UFs com Mestrado aumentou de 9 para 19 (aumento de 111%). Ainda assim, temos 08 UFs (AC, AL, AP, MA, MT, PI, RR, TO) sem cursos de Mestrado em Psicologia e 14 UFs (AC, AL, AP, AM, CE, MA, MT, MS, PR, PI, RO, RR, SE, TO) sem curso de Doutorado.

Esses números são suficientes para indicar um enorme desafio que temos pela frente, para cumprir o mais primário (ou primeiro) objetivo da pós-graduação, de formar quadros para o ensino superior nos quatro cantos do país. As regiões NE, N, e CO, especialmente as duas últimas, são as mais carentes em Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Psicologia, como acontece, aliás, com todos os indicadores educacionais e do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Esta assimetria tem justificado algumas iniciativas institucionais, em particular da CAPES (Acelera Amazônia, Programa Novas Fronteiras) e CNPq (reserva de 30% dos recursos de alguns editais para propostas originadas do N, NE e CO), mas está longe de ser mudada. Sua reprodução acontece mesmo quando o sistema recebe mais recursos para a expansão. A recente implantação dos cursos de mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na região

³ Excluiu-se deste total o Programa inicial da Universidade de Brasília (UnB), em fase de desativação, com o seu desmembramento nos quatro Programas atuais.

norte, são sinais de expansão importantes que revelam o impacto dos programas voltados para qualificação dos docentes destas instituições, inclusive de Programas de Mestrado e Doutorado interinstitucionais realizados.

Além do problema das assimetrias regionais, o conjunto da pós-graduação (PG) em Psicologia parece estar longe de atender a demanda por pessoal qualificado para o ensino e para a pesquisa. Temos, hoje, mais de 350 cursos de Graduação em Psicologia (cf. Féres-Carneiro, Feitosa, Seidl-de-Moura, & Yamamoto, 2008). No ano de 2008, titulamos 264 Doutores e 971 Mestres, o que dá aproximadamente 0,75 doutor e 2,77 mestres por curso de Graduação em Psicologia em funcionamento no país. Considerando que uma parcela dos docentes que hoje atuam na graduação em Psicologia já encontra-se titulada, não temos a medida exata do que vem a ser o tamanho da demanda por titulação, mas muito provavelmente estamos distantes de atendê-la com nossa atual capacidade de formação.

Um problema diferente relacionado à necessidade de expansão da pós-graduação em Psicologia diz respeito ao fato de que temos crescido com certo desequilíbrio na cobertura das diversas subáreas que compõem a Psicologia, ou mesmo das subáreas em torno das quais a comunidade científica brasileira em Psicologia tem se organizado. Essa análise pode ser feita utilizando-se como referência a tabela de subáreas da Psicologia proposta

pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) em dezembro de 2006 (e que, infelizmente, não chegou a ser adotada por CAPES e CNPq, que não levaram adiante a idéia de rever, naquela ocasião, a *Tabela de Áreas de Conhecimento* no país). Na lista da ANPEPP, são enumeradas 13 subáreas da Psicologia, a saber: (a) Análise do Comportamento; (b) Avaliação, Métodos e Medida em Psicologia; (c) História da Psicologia; (d) Percepção e Psicofísica; (e) Psicobiologia; (f) Psicologia Clínica; (g) Psicologia Comparativa e Evolucionista; (h) Psicologia da Cognição; (i) Psicologia da Saúde; (j) Psicologia do Desenvolvimento Humano; (k) Psicologia Educacional e Escolar; (l) Psicologia Organizacional e do Trabalho; (m) Psicologia Social.

Uma medida da cobertura dessas subáreas pode ser obtida considerando-se as linhas de pesquisa ativas nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia. No total, até o ano de 2008, tínhamos 226 linhas de pesquisa⁴ nos 64 Programas da área. A distribuição dessas linhas mostra uma concentração maior em algumas subáreas, cuja origem ainda precisaria ser examinada com cuidado, visto que não parece haver uma relação direta entre o início da formação das comunidades de pesquisadores em Psicologia no país o avanço da pós-graduação nas subáreas correspondentes. Na Tabela 2, a seguir, são apresentados os dados dessa distribuição:

Tabela 2

Distribuição das Linhas de Pesquisa dos PPGs em Psicologia pelas Subáreas da Psicologia (fonte: relatórios dos Programas; referência: ano base 2008)

Subárea	Número de Linhas	Percentual Sobre o Total de Linhas de Pesquisa na Área
Psicologia social	65	28,8
Psicologia clínica	39	17,3
Psicologia do desenvolvimento humano	26	11,5
Psicologia da saúde	23	10,2
Psicologia organizacional e do trabalho	18	8,0
Análise do comportamento	17	7,5
Psicologia da cognição	16	7,1
Psicobiologia	14	6,2
Psicologia educacional e escolar	11	4,9
Avaliação, métodos e medida em psicologia	7	4,0
Psicologia comparativa e evolucionista	4	1,8
História da psicologia	2	0,9
Percepção e psicofísica	2	0,9
Total	246	100,0

Como pode ser observado, 4 das 13 subáreas (Psicologia Social, Psicologia Clínica Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicologia da Saúde) concentram aproximadamente 2/3 (exatamente 67,8%) das linhas de pesquisa ativas nos PPGs. No outro limite, 5 das 13 subáreas (Avaliação, Métodos e Medida em Psicologia,

Psicologia Educacional e Escolar, Psicologia Comparativa e Evolucionista, Percepção e Psicofísica e História

⁴ Na realidade, trabalhou-se com um total de 246 linhas, já que 20 linhas de pesquisa combinavam claramente duas subáreas da psicologia.

da Psicologia) reúnem pouco mais de 10% das linhas de pesquisa (exatamente 12,5%). Examinando-se os temas que detalham as subáreas da Psicologia, utilizando-se a lista de 120 especialidades que integram a proposta da ANPEPP para a definição das subáreas da Psicologia, nove temas destacam-se com percentuais acima de 10% das linhas de pesquisa, sendo, portanto aqueles mais largamente investigados no Brasil: Subjetividade (19%), Práticas Discursivas (17,7%), Processos sociais (16,8%), Psicoterapia (12,8%), Comportamento Humano (12,4), Saúde Mental (11,5%), Processos Institucionais (10,6%), Psicanálise (10,2%) e Interações Sociais (10,2%). Embora tais dados sejam bastante incipientes, eles apontam que o nosso sistema de pós-graduação apresenta grandes assimetrias internas, quando se consideram os diversos temas ou subáreas que integram o campo da Psicologia. Um exame mais acurado das temáticas abordadas nas teses e dissertações poderá fornecer, no futuro, elementos mais precisos sobre questões de grande relevância científica e social que não têm sido objeto sistemático de investigação pela comunidade científica brasileira.

Os números da distribuição das linhas de pesquisa por subáreas da Psicologia significam pouco por si mesmos, pois inúmeras razões podem explicar ou mesmo justificar uma predominância do esforço de pesquisa e de formação em algumas subáreas em um dado momento. Porém, se confrontados com os horizontes de formação e de produção de conhecimento que a área venha a se colocar, podem representar um efetivo desequilíbrio, com repercussões negativas na capacidade de responder às demandas dirigidas ao sistema. O problema é que não temos, no momento, uma visão clara do que podem ser esses horizontes, ou do que podem ou devem ser nossas metas de expansão nesse aspecto. Tal diagnóstico constitui uma lacuna a ser preenchida, antes que um programa de expansão possa ser efetivamente planejado. Enquanto isso, o sistema expande-se tendo como motor principalmente as realidades intra-institucionais em que os grupos de pesquisa se organizam.

Por último, a expansão da pós-graduação em Psicologia pode também articular-se a uma análise mais sistemática sobre as demandas da realidade social brasileira. Essa realidade é objeto de várias linhas de pesquisa ativas nos nossos Programas e constitui uma referência para o sistema como um todo. Todavia, um passo adiante pode ser dado se formos capazes de mapear demandas sociais específicas às quais valeria a pena a PG em Psicologia responder de modo mais articulado, ou para as quais poderia haver medidas de indução que, em acréscimo às iniciativas dos grupos estruturados, impulsionariam o crescimento do sistema em algumas direções relevantes. Por exemplo, a estrutura etária da população brasileira está mudando na direção de maior envelhecimento, principalmente como resultado de taxas mais baixas de fecundidade (ainda que algum avanço possa estar sendo

alcançado em termos de longevidade)⁵, dando origem a demandas crescentes de atenção à população idosa. Em outra direção, as políticas públicas de atenção à saúde mental no Brasil têm mudado nas duas últimas décadas em aspectos essenciais, incluindo a definição do contexto e modalidades de ação dos agentes públicos, em que prevalecesse a expectativa de desospitalização e a criação de Centros de Atenção Psicossocial (CAPs) (cf. Borges & Baptista, 2008). Poderíamos nos indagar, diante de fatos como estes, se nossas linhas de pesquisa e PPGs podem responder de modo mais sistemático a essas realidades.

Aperfeiçoar o Sistema de Avaliação de Modo a Respeitar Adequadamente a Diversidade das Subáreas

O sistema já disponível de formação pós-graduada em Psicologia é suficientemente complexo e diversificado para colocar desafios expressivos ao processo de avaliação. Para compreender esses desafios, convém considerar algumas das expectativas da CAPES quanto ao processo de avaliação da pós-graduação.

Como apontado antes, por razões que dizem respeito aos objetivos que foram sendo atribuídos ao SNPG e às funções básicas que se espera verem cumpridas pelos Programas que o compõem, os resultados dos Programas, menos do que os processos que os definem, ocupam lugar de maior destaque no processo avaliativo. Em outras palavras, importa, antes de tudo, o número de mestres e doutores titulados e a quantidade, qualidade e impacto da produção intelectual de docentes e discentes. Além disso, há uma expectativa de que a avaliação seja sempre comparativa, de modo a diferenciar os Programas com melhores resultados daqueles que, mesmo com bom desempenho, ainda não alcançaram o mesmo patamar. Uma vez que o processo tem se repetido a intervalos de dois (até o biênio 96-97) ou três anos (a partir do triênio 1998-2000), as exigências são crescentes; a cada período avaliativo resultados melhores precisam ser alcançados, às vezes para um Programa manter a mesma nota da avaliação anterior. Portanto, não são apenas os indicadores do próprio Programa que definem sua localização na escala avaliativa, mas seu desempenho relativo, face aos resultados dos demais Programas em uma área.

⁵Carvalho e Garcia (2003) apontam que a longevidade diz respeito ao tempo de vida médio dos indivíduos que compõem uma geração, enquanto o envelhecimento refere-se à mudança da estrutura etária da população (que pode variar, entre outros, com função de mudanças na taxa de fecundidade). Segundo os autores, “do ponto de vista puramente demográfico, o processo, ora em operação no Brasil, de envelhecimento da população deve-se, unicamente, ao rápido e sustentado declínio da fecundidade. Se, porventura, no futuro próximo, houver avanços em termos de queda significativa de mortalidade, concentrada nas idades avançadas, haverá aceleração do processo.” (p. 731).

O caráter comparativo da avaliação, com a expectativa de diferenciação dos Programas independentemente do grau de avanço de cada um, ou de aproximação do desempenho do conjunto, ou de subconjuntos dos Programas, já é suficiente para tornar a avaliação um empreendimento difícil. O que gostaríamos de enfatizar, porém, são dois outros problemas. O primeiro deles diz respeito ao fato de que um processo comparativo requer o uso dos mesmos critérios para a aferição do desempenho de todos os membros do sistema.

O fracionamento da Psicologia em subáreas e temáticas tão diferentes quanto numerosas repercute diretamente na natureza, perfil e alcance das produções encontradas na área. Por exemplo, há subáreas nas quais a produção bibliográfica é veiculada principalmente em livros; há outras que privilegiam revistas científicas. Dentro as que privilegiam a produção sob a forma de artigos em revistas, há subáreas e temáticas com maior grau de internacionalização; outras apresentam um perfil de produção mais nacionalizada. Há subáreas em que Teses e Dissertações são consideradas trabalhos autorais dos alunos; há subáreas em que o aluno se integra a programas de pesquisa em andamento e participa da execução de pesquisas em grupo, ou pelo menos em colaboração com o orientador. Há subáreas em que a base necessária à produção de conhecimento está mais acessível aos grupos de pesquisa; há subáreas em que a investigação depende largamente de condições sobre as quais os pesquisadores têm pouco ou nenhum controle. Há subáreas cujas comunidades científicas são mais numerosas e o impacto da produção pode ser mais expressivo; há subáreas em que pesquisadores dialogam com uma comunidade reduzida e o valor de sua produção não pode ser medida pelo impacto.

Olhar para essa diversidade de características e realizações com um mesmo exato conjunto de critérios é absolutamente impossível. Por outro lado, encontrar uma referência para a comparação, ponderando cada vocação diferencial de uma subárea, e fazendo justiça aos esforços e realizações de cada grupo, constituem alguns dos maiores desafios para as Comissões de Avaliação⁶.

Na medida em que expandimos a pós-graduação em Psicologia, alcançando algumas de nossas metas de cobertura geográfica e temática, os desafios tornam-se maiores, pois maior é a diversidade do que precisamos avaliar com critérios idênticos ou consistente e justificadamente variáveis. O esforço da área de Psicologia para equacionar esse problema tem levado a algumas soluções importantes, como a tabulação própria da produção da área, a criação da *Tabela de Melhor Produção* e a qualificação da produção sob a forma de livros e capí-

tulos de livros (Qualis de Livros) (cf. Yamamoto & Tourinho, 2007).

Como já afirmado, é complexa a tarefa de conciliar uma estratégia de avaliação comparativa, em grande parte comum a todo o sistema de pós-graduação brasileiro, e as especificidades da área e das subáreas em que se inserem os Programas de Psicologia que, como sabemos, possuem perfis de produção, modos de organização e de interação diferenciados. Estudos mais aprofundados poderiam fornecer elementos para identificar subgrupos de programas com perfis similares de produção e organização interna que pudesse vir a ser considerados, mesmo quando são aplicadas regras gerais para avaliação do seu desempenho. De posse destes perfis, cada programa poderia ser comparado, em termos de desempenho, com os seus similares dentro da subárea e não apenas com o conjunto de todos os cursos.

Todavia, até mesmo este objetivo encontra dificuldades para se operacionalizar diante de certas características da Área. Os Programas de Pós-Graduação em Psicologia são, na sua grande maioria, abrangentes, integrados por áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa as mais diversas. Tal característica é uma decorrência do perfil do corpo docente que integra as instituições de ensino superior (IES) que, como sabemos, é composto prioritariamente em função das demandas do ensino de graduação, com a sua grande diversidade de orientações teórico-metodológicas para atender os componentes curriculares básicos e profissionalizantes. Com isto, a diversidade de perfis de produção e organização, por exemplo, encontra-se no interior da maioria dos nossos cursos de pós-graduação. A solução adotada no processo de avaliação consiste, até então, em se lidar com um conjunto amplo de indicadores, buscando um equilíbrio entre os valores atribuídos aos mesmos, de forma a não produzir vieses que privilegiam um ou outro perfil de desempenho na área.

O segundo problema que gostaríamos de enfatizar diz respeito ao fato de que a expansão do SNPQ como um todo cria um cenário em que se torna cada vez menos viável o exame de informações dos Programas que não possam ser traduzidas em indicadores quantitativos. Não sem motivos, nos últimos anos, a aferição de tais indicadores vem ganhando importância cada vez maior nas avaliações e tende a constituir-se como uma referência inescapável no momento de atribuição das notas aos Programas. A produção e uso de tais indicadores não representa em si um problema. Ao contrário, pode constituir-se em uma ferramenta importante para o trabalho das Comissões de Avaliação. O problema reside no fato de que cada vez fica mais difícil estabelecer com clareza, objetividade e consistência os parâmetros não quantitativos a serem conjugados na avaliação.

Neste ponto, no entanto, vale destacar uma alteração recente, a ser implantada na avaliação trienal de 2010, que consistiu em utilizar o resultado da avaliação qualita-

⁶Fazer isso tudo em um tempo curto (geralmente, não mais do que uma semana) e com um volume de informações que ultrapassa a capacidade de trabalho do grupo envolvido constitui um agravante usual nas avaliações.

tiva da proposta do programa como uma trava que estabelece o limite superior do conceito do curso. Até então, esta avaliação não tinha peso no conceito final do programa e os possíveis problemas na concepção e estrutura do curso não afetavam a possibilidade de conceitos mais elevados, se os demais indicadores assim o permitissem. Agora, é preciso que os Programas aprimorem as suas propostas, inclusive na sua dimensão pedagógica, como condição para galgarem conceitos mais elevados.

Os desafios quanto à avaliação dos PPGs em Psicologia articulam-se, por seu turno, a uma questão mais complexa, que diz respeito à diversidade de produções nos PPGs em Psicologia.

Definir e Articular os Diferentes Tipos de Produção do Sistema

O SNPG visa a dois objetivos principais: a produção de conhecimento científico e tecnológico e a formação de quadros qualificados para essa função, que possam levar o país a uma condição de autonomia científica e tecnológica. É por essa razão que os principais resultados do sistema são hoje considerados o número de titulados e a produção bibliográfica de docentes e discentes dos Programas, considerada sua amplitude, qualidade e impacto. Esses objetivos são mais prontamente alcançados quando a pesquisa e a pós-graduação se realizam sobre uma base de produção de conhecimento que reúne as seguintes características: (a) foi planejada e está suficientemente dimensionada para os programas de pesquisa definidos; (b) encontra-se permanentemente à disposição das equipes de pesquisa para a atividade investigativa; (c) não impõe ao cientista obrigações adicionais, que se relacionem apenas indiretamente com a produção de conhecimento. Sob tais condições, a investigação é sempre viável, não concorre com outras atribuições geradas pela interação com aquela base de conhecimento e o cronograma do trabalho encontra-se sob controle do pesquisador.

Na área de Psicologia, ou pelo menos em algumas subáreas da Psicologia, aquelas condições ideais para a pesquisa e para a formação de pesquisadores não existem e não se pode esperar que venham a existir. Muito freqüentemente, nossos pesquisadores investigam objetos que compõem cenários sociais e institucionais, sobre os quais têm pouco ou nenhum controle e nos quais não encontram condições sequer satisfatórias para a produção de conhecimento. Além disso, estes são contextos em que o investigador da Psicologia não pode ingressar com um único ou mesmo principal compromisso com a produção de conhecimento.

Como apontado em outro momento,

Em certos cenários de produção de conhecimento e formação de pesquisadores em Psicologia, a atuação dos grupos não tem (e, freqüentemente, não pode ter) apenas as funções primárias para as quais se constitui o sistema de pós-graduação, quais sejam, de produção

de conhecimento e de formação de quadros competentes para a produção de conhecimento e para a inovação tecnológica. Objetivos extensionistas, prestação de serviços, formação de quadros profissionais e contribuição para a formulação e efetivação de políticas públicas estão presentes e acabam por implicar funções e encargos adicionais. Em outras palavras, a base de produção de conhecimento e formação pós-graduada em Psicologia frequentemente é tal que significa, entre outros, a interação com dinâmicas institucionais não acadêmicas, desafios metodológicos originais, realizações mais diversificadas e um volume possivelmente maior de trabalho. Talvez seja mais apropriado dizer que toda base de produção científica em Psicologia, em graus variados, é afetada por esse cenário, como em um *continuum* que vai da situação típica da pesquisa básica em laboratório aos programas mais bem sucedidos de integração da investigação com a intervenção social e institucional. (Tourinho, 2008, p. 362).

Esta diversidade nas bases de produção científica tem claro impacto sobre o volume, o ritmo e a definição de público preferencial para a sua divulgação. Em que medida tal diversidade deve ser reconhecida e adequadamente tratada pelo sistema de avaliação? Uma questão preliminar é que mapear esta diversidade e seus possíveis impactos deve se constituir em objeto de investigação e estudos, de modo a construirmos uma visão mais precisa deste território. Apenas apoiado em estudos que mapeiem o quanto as diferentes bases de produção de conhecimento se associam a perfis de produção e desempenho diferenciados, é que poderemos enfrentar as decisões relativas ao processo de avaliação, no tocante a como considerar tal fonte de diversidade intra-área.

É importante destacar, contudo, uma segunda inovação no processo de avaliação da pós-graduação brasileira, já presente na avaliação trienal passada: o quesito sobre inserção social. De forma congruente com as diretrizes do V PNPG e sua preocupação com o impacto social e com a articulação entre produção científica e tecnológica, a avaliação da inserção social cumpriu, na área da Psicologia, o papel de valorizar produtos gerados por Programas que anteriormente não eram efetivamente valorizados.

Embora haja uma clara aceitação da comunidade quanto à importância deste quesito, ainda temos o desafio de aperfeiçoar a sua própria definição e de encontrar indicadores que permitam diferenciar efetivamente os distintos níveis de inserção social revelados pelos Programas. Como apontado em outra ocasião (Tourinho, 2008, p. 363),

a inserção social só constitui um resultado da pós-graduação quando associada a programas de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores, o que parece óbvio, mas pode ser difícil de ser percebido ou considerado para quem está imerso em uma realidade com demandas impositivas em várias

direções. O desenvolvimento de um programa em saúde mental para jovens infratores em uma comunidade de periferia, ou a aplicação de um procedimento de treino de discriminação de variações na taxa glicêmica para pacientes diabéticos, inquestionavelmente, têm uma enorme relevância social, mas, por si mesmos, não representam a principal contribuição que um Programa da Pós-Graduação pode dar àquelas populações e, principalmente, não representam a contribuição que apenas Programas de Pesquisa e Pós-Graduação podem oferecer àquelas populações. O que se espera dos últimos é que se voltem para aquelas realidades apropriando-se do conhecimento mais avançado disponível e que gerem conhecimento novo sobre os modos mais efetivos de lidar com os problemas ali encontrados. Isso só será possível se a inserção social estiver articulada às funções primárias para as quais o sistema de pós-graduação foi constituído. Fora disso, podemos ter trabalhos de indiscutível relevância social, mas que não representam a contribuição do sistema de pós-graduação (e possivelmente poderiam ser realizados sem o investimento elevado da sociedade nesse sistema) e, por si mesmos, não qualificam um Programa de Pós-Graduação. (Tourinho, 2008, p. 363).

A diversidade das produções em Psicologia, em particular o esforço realizado pelos Programas para transferir aos setores sociais interessados um conhecimento novo e validado cientificamente, está em acordo com o objetivo do atual PNPG (PNPG 2005-2010), que enfatiza a necessidade de articular o desenvolvimento científico com o desenvolvimento tecnológico. No entanto, parece haver, aqui, dois obstáculos ao reconhecimento dessa qualidade especial da pós-graduação em Psicologia. Por um lado, as iniciativas de transferência de conhecimento psicológico de ponta para os setores sociais podem não estar assumindo a forma de tecnologias sociais (formalizadas e validadas). Por outro, o desenvolvimento tecnológico vem sendo pensado no país primariamente sob a ótica da transferência de conhecimento para o setor produtivo, como nas referências à necessidade de a pesquisa e pós-graduação impactarem a política industrial do país.

Formular Políticas de Qualificação do Sistema

A expansão da pós-graduação em Psicologia, no modo como vier a ser executada só será bem sucedida se realizada com qualidade. Desse ponto de vista, constitui um grande desafio tanto garantir que a oferta da pós-graduação se amplie preservando o que foi alcançado em termos da qualidade das atividades de pesquisa e formação realizadas no interior de nossos Programas, quanto promover um avanço dessa qualidade.

Há vários indicadores de que o crescimento quantitativo da pós-graduação em Psicologia no Brasil tem sido

acompanhado também por um avanço qualitativo. Os Programas da área a cada triênio têm relatado uma produção mais expressiva em revistas bem avaliadas, brasileiras e estrangeiras, intercâmbios mais freqüentes com pesquisadores do país e do exterior e maior atuação na comunidade científica internacional (por exemplo, na editoração de revistas, participação em eventos, organização de eventos etc.). Os egressos dos nossos Programas têm ocupado as novas vagas nas melhores universidades (em geral, universidades públicas), muitas vezes com um perfil de produção de partida muito bom. Uma medida desse avanço, ainda que discreta, é o movimento para a direita na distribuição de conceitos dos Programas da área, no último triênio, em um cenário de exigências crescentes a cada avaliação e de criação de um número maior de cursos que começam com o conceito 3. A Figura 1, a seguir, ilustra esse movimento.

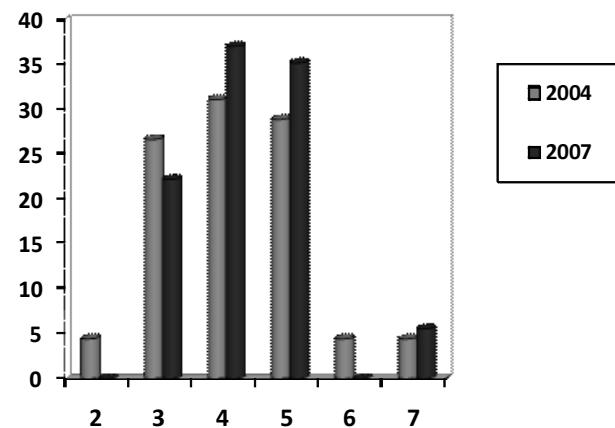


Figura 1. Distribuição percentual dos Programas da Psicologia por conceito nas avaliações trienais de 2004 e 2007

Apesar disso, há razões para pretendermos fazer avançar a qualidade da pós-graduação em Psicologia. A primeira delas é que nossos próprios indicadores de avaliação, com base nos critérios definidos pela área, mostram que apenas uma parte dos cursos alcançou um patamar de consolidação. Pouco mais de 40% dos cursos avaliados em 2007 (40,75%) alcançaram nota 5 ou superior (na avaliação de 2004, esse número havia sido de 37,77%). Dentre os cursos que alcançaram a nota 5 e aos quais pode ser atribuído algum grau de consolidação, apenas uma pequena parcela alcançou um grau de internacionalização que justifique a recomendação dos conceitos 6 ou 7.

Como regra, também, nossos Mestrados iniciam com nota 3, o patamar inferior na escala de avaliação, não porque exista qualquer recomendação da área ou da CAPES nesta direção, mas porque o grau de consolidação da atividade de pesquisa e da formação de grupos efetivos de pesquisa geralmente não é o ideal, no momento da abertura dos cursos. Em muitos casos, os cursos são abertos com um corpo docente com a dimensão

mínima aceitável e com experiência e produtividade científica insuficiente para a oferta do Doutorado.

Na comparação com outras áreas, também encontramos indicadores de que um avanço é possível. Por exemplo, no SNPG como um todo, o percentual de Programas com notas 6 ou 7 na última avaliação chega a 12,82% (309/2.410 Programas). Na Psicologia, o mesmo número não passa de 5,56% dos Programas (3/54 Programas). É interessante observar que essa diferença desaparece quando comparamos o desempenho da área de Psicologia com o sistema considerando as notas 5, 6 e 7. Nesse caso, o percentual da Psicologia (40,75%) fica acima do percentual do SNPG (37,01%). Isto é, estamos acima da média na consolidação dos Programas (nota 5), mas ainda não alcançamos um patamar de internacionalização que se aproxime da média do sistema.

Uma apreciação mais qualitativa dos relatórios também mostra que há ainda dificuldades para consolidar as atividades de pesquisa e formação no interior dos Programas. As definições das linhas de pesquisa, por exemplo, frequentemente dão origem a sugestões de ajustes, em parte porque a colaboração entre docentes na pesquisa e entre docentes e discentes ainda não se encontra bem estabelecida. Mais uma vez, tal problema reflete a forma como os Programas e cursos nascem e o perfil dos docentes e grupos que os integram. Não é raro que linhas de pesquisas sejam definidas para dar sentido e encontrar um eixo que articule uma diversidade relativamente grande de interesses e temáticas de pesquisas. Nem sempre este eixo é claramente perceptível e, muitas vezes, os docentes não se articulam em efetivos grupos de pesquisa, há pouca parceria em projetos e em publicações. O desenvolvimento e uma maior maturidade da comunidade científica poderão conduzir a Programas e Linhas de Pesquisas com focos mais claros de interesses temáticos, sem significar a supressão dos interesses de pesquisa que movem cada pesquisador independentemente.

A questão é como promover um avanço qualitativo da pós-graduação em Psicologia no Brasil. Não há respostas fáceis, muito menos consensuais, e apenas um debate amplo dos atores envolvidos pode levar a uma formulação mais segura sobre o assunto. Podemos, porém, arriscar algumas indicações de percursos possíveis: (a) *A formação de novas redes de pesquisa* e o fortalecimento das redes existentes. Redes de pesquisa podem representar associações de esforços e meios para a produção científica, que permitem o acesso a condições para a pesquisa que de outro modo inexistiriam. A formação de redes pode servir tanto à qualificação quanto à expansão do sistema na área de Psicologia. É isto o que temos observado, por exemplo, com as experiências de Minter e Dinter, nas quais núcleos de excelência ou programas consolidados e de qualidade ampliam as suas redes de interação e, com isto, capacitam novos pesquisadores e docentes. Vale destacar, ainda, o papel que os GTs da ANPEPP têm desempenhado, em praticamente todas as

subáreas da Psicologia, na consolidação de laços e relações entre programas e entre pesquisadores, com forte impacto na produção científica nacional. Este impacto é claramente associado à emergência e consolidação de redes de parceria que parecem, cada vez mais, constituir o modelo de organização da produção científica entre nós.

(b) *A internacionalização*, entendida como o esforço para alargar os horizontes de interação dos grupos de pesquisa brasileiros com seus pares no exterior. Por internacionalização, podemos entender não apenas uma maior taxa de publicação em revistas de circulação internacional (como usual), mas também (e, talvez, principalmente) uma maior mobilidade de docentes e discentes brasileiros, em direção aos centros de pesquisa estrangeiros, assim como um recebimento mais regular de visitantes estrangeiros no país, em ambos os casos com foco principal no estabelecimento de colaborações mais regulares para a atividade científica. A experiência das bolsas sanduíche para os doutorandos e as bolsas de pós-doutorado para docentes e pesquisadores também guarda estreita relação com construção e fortalecimento de redes de parcerias que envolvem instituições e pesquisadores internacionais. É possível afirmar, contudo, que as parcerias já existentes e resultantes destes intercâmbios apoiados por políticas tanto da CAPES quanto do CNPQ, ainda não se traduziram em um incremento significativo de produção em periódicos científicos e elevada qualidade fora do país. Esta é uma realidade ainda restrita a um pequeno número de programas e é claramente mais forte nas subáreas voltadas para a investigação de processos psicológicos e suas interfaces com as bases biológicas.

(c) *A divulgação da produção científica*, por meio de publicações em veículos de circulação mais ampla e de maior reconhecimento por parte da comunidade, a fim de incrementar o diálogo dos autores com pesquisadores de todos os cantos, qualificados para o exame crítico de suas produções. Isso significa, em certa medida, fazer avançar a cultura da publicação, não simplesmente como resposta ao sistema de avaliação, mas como mecanismo de promoção da qualidade das produções dos grupos de pesquisa.

(d) *Maior solidez e amplitude* da formação metodológica a ser assegurada pelos currículos dos Programas. Parcela significativa da produção de teses e, sobretudo dissertações, não se transformam em publicações que atinjam a comunidade mais ampla de interessados na produção científica em Psicologia. Múltiplos fatores podem estar associados a esta perda de conhecimento produzido, mas não devidamente divulgado. Embora faltem dados precisos, parte desta produção científica não divulgada vem do não atendimento dos critérios de exigência dos periódicos, onde são freqüentes os relatos de trabalhos com fragilidades metodológicas inaceitáveis. Adicionalmente, no exame das propostas de cursos, novos e já existentes, especialmente as ementas das disciplinas, percebe-se, em muitos casos, lacunas e deficiências na

formação metodológica, limitada apenas à orientação e ao tipo de pesquisa predominantes no Programa. Pode-se pensar, então, que os cursos estão deixando de cumprir um objetivo que seria fundamental para a pós-graduação, qual seja o de garantir decisões metodológicas adequadas e cientificamente válidas, independente da diversidade que cerca a própria noção do que seja validade científica. Novas estratégias de ensino poderiam assegurar programas e material didático de elevada qualidade para as disciplinas metodológicas que fossem gerados e compartilhados, de forma a que todos os programas pudessem se beneficiar.

Conclusão

As questões levantadas até aqui compõem um cenário de demandas aos grupos de pesquisa e aos Programas da área da Psicologia que têm sido enfrentadas com dificuldade, face, entre outros, à ausência de um diagnóstico mais amplo e profundo que forneça as bases para delinear as ações necessárias e prioritárias.

Qualquer projeto de desenvolvimento da Área requererá um diagnóstico cuidadoso que considere os desafios e problemas em suas múltiplas dimensões, algumas delas tratadas anteriormente. Ao longo da última década, as Coordenações de Área da Psicologia geraram documentos e divulgaram inúmeros dados que constituem um ponto de partida importante para este empreendimento. Há, contudo, um volume muito maior de informações e dados que precisam ser devidamente coletados e analisados para adquirirmos esta visão mais ampla das nossas lacunas, deficiências e potencialidades. Este diagnóstico, permanentemente atualizado, poderá transformar a própria atividade de ensino e de pesquisa em Psicologia em um legítimo objeto de interesse científico, como já acontece em outras áreas. No nosso caso, os trabalhos voltados para esta temática são esporádicos e não configuram uma linha sistemática de investigação que, cumulativamente, forneça insumos importantes para se repensar criticamente as nossas atividades de formação e produção de conhecimento.

Mais importante do que termos dados tratados e analisados, é que tal diagnóstico seja compartilhado e amplamente discutido com todos os interessados no desenvolvimento da psicologia como campo científico – as instituições de ensino, os programas de pós-graduação, os pesquisadores, os alunos, as sociedades científicas e profissionais, além da CAPES, CNPQ e outros órgãos do governo. Deste compartilhamento é que poderão surgir metas consensuais e maior clareza das políticas e das ações necessárias para que a expansão almejada ocorra dentro de critérios de qualidade cada vez mais elevados.

A realização, em novembro de 2008 do Seminário '*Horizontes da Psicologia*' inseriu-se nesta perspectiva de gerar e compartilhar uma compreensão mais profunda sobre para onde devemos caminhar. O seminário foi estruturado em discussões sobre insumos e reflexões gerados

por grupos de trabalho em três grandes eixos: (a) *Lacunas, Metas e Condições para a Expansão da Pós-Graduação em Psicologia no País*; (b) *Perfil e Metas de Qualificação e Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia*; e, (c) *Perfil, Avaliação e Metas de Produção Intelectual dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia*.

Os documentos gerados pelos grupos e revistos a partir das discussões que geraram integram este dossier e constituem um ponto de partida para este movimento de transformação que esperamos da pós-graduação em Psicologia. Lá podemos encontrar elementos importantes para pensarmos os desafios que temos quanto à expansão e qualificação. Para onde devemos crescer, considerando as necessidades sociais mais amplas e as necessidades específicas do sistema de ensino superior em Psicologia? Que patamares de qualidade e visibilidade podem ser atingidos pelos produtos gerados por nossos programas e como tais produtos diferenciados devem ser considerados no sistema de avaliação? Como devemos nos organizar, internamente e nas nossas relações com outros programas, de forma a potencializar a capacidade de oferecermos as respostas que a sociedade espera do seu sistema de pós-graduação em Psicologia?

Caminhar nas direções apontadas no Seminário requer um empenho coletivo que extrapola o conjunto dos Programas da Área. Vencer esses desafios depende, antes de tudo, do apoio institucional que vier a existir no país para o avanço do SNPQ em geral, e da PG em Psicologia, em particular. Assim, impõe-se a necessidade de nos organizarmos para atuar junto às agências de modo mais efetivo, buscando influir nas políticas para a área e para o sistema como um todo.

Nos últimos anos, as modalidades de apoio das agências federais (sobretudo CAPES, CNPq e FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos) aos Programas de Pós-Graduação diversificaram-se, acompanhadas de um aporte de recursos que também cresceu consideravelmente. Programas como o PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – CAPES), PROINFRA (Programa de Infraestrutura – FINEP) e os editais temáticos do CNPq, dentre outros, têm repreendido um incremento considerável das condições para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação (sobretudo em redes interinstitucionais). Muito do que por vezes é sugerido nos debates da área de Psicologia como ações necessárias de apoio à pós-graduação já pode ser encontrado nas várias linhas de financiamento das agências. Ou, então, constitui uma possibilidade que aguarda, para ser efetivada, a necessária articulação da área, inclusive na interlocução com potenciais parceiros (como Ministérios e estatais) que têm demandas que poderiam ser atendidas pelo sistema de pós-graduação em Psicologia e recursos para financiar a atuação dos grupos de pesquisa, mas dependem, para isso de iniciativas que sejam lideradas pelas agências com perfil para executar o apoio. Desse ponto de vista, é essencial tirar proveito da experiência

de áreas que, embora comportem grande diversidade de interesses investigativos, como a Psicologia, têm sido bem sucedidas na criação de condições para a expansão e consolidação de seus sistemas de pesquisa e formação. Isto é, consideramos essencial que o avanço das discussões, apoiadas em um diagnóstico cada vez mais completo e abrangente das nossas lacunas e potencialidades, dê origem a uma agenda de ações concretas dos vários atores da área, de médio e longo prazos, visando as interações necessárias para o fortalecimento da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil.

Referências

- Borges, C. F., & Baptista, T. W. F. (2008). O modelo assistencial em saúde mental no Brasil: A trajetória da construção política de 1990 a 2004. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(2), 456-468.
- Carvalho, J. A. M., & Garcia, R. A. (2003). O envelhecimento da população brasileira: Um enfoque demográfico. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(3), 725-733.
- Conselho Federal de Educação. (1965, 03 dez.). *Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação*. Brasília, DF: Autor. Retrieved from <http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleodememoria/textosfinais/parecerCFE97765.pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2008). *Estatísticas da pós-graduação*. Brasília, DF: Autor. Retrieved from <http://www.capes.gov.br>
- Féres-Carneiro, T., Feitosa, M. A. G., Seidl-de-Moura, M. L., & Yamamoto, O. H. (2008). *GT 1: Lacunas, metas e condições para a expansão da pós-graduação em Psicologia no país*. Seminário “Horizontes da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil”. Bento Gonçalves, RS: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.
- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (1999, 11 jan.). Portaria Nº 80, de 16 de Dezembro de 1998. *Diário Oficial da União* (Brasília, DF), 6. Retrieved from http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm
- Geocapes. (2009). *Série histórica*. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Retrieved from <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/2961->
- Ministério da Educação. (2005). *Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010*. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Ministério da Educação. (2008). *Produção científica brasileira é a 15ª em todo o mundo*. Brasília, DF: Autor. Retrieved from <http://www.mec.gov.br>
- Oliveira Filho, E. C. (2008). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior*. Apresentação em PowerPoint, não-publicada.
- Romêo, J. R. M., Romêo, C. I. M., & Jorge, V. L. (2004). Estudios de pós-graduação no Brasil. In Instituto International para la Educación Superior en la América Latina y el Caribe & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, *Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de los Estudios de Posgrado en America Latina* (pp. 1-76). São Paulo, SP: Instituto International para la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. Retrieved from <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados>
- Schwartzman, S. (2006). A universidade primeira do Brasil: Entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, 20(56), 161-189.
- Tourinho, E. Z. (2008). Editorial. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 11(3), 361-364.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2006). *A UFRJ – História*. Rio de Janeiro, RJ: Autor. Retrieved from http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA
- Yamamoto, O. H. (2006). Graduação e pós-graduação em Psicologia: Relações possíveis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3(6), 270-281.
- Yamamoto, O. H., & Tourinho, E. Z. (2007). *Documento da Área da Psicologia - Relatório Final da Avaliação Trienal 2007*. Retrieved from <http://www.capes.gov.br>

Recebido: 04/05/2010
Revisão: 13/07/2010
Aceito: 15/07/2010