

# Graduação e Pós-Graduação em Psicologia: relações possíveis<sup>1</sup>

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia. Campus Universitário, Lagoa Nova, Natal/RN - 59.078-970 oswaldo.yamamoto@terra.com.br

<sup>1</sup> Versão da intervenção no Colóquio "Graduação e Pós-Graduação em Psicologia: relações possíveis", no VI Encontro de Pós-Graduação do Programa de Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Assis, em agosto de 2006.

Oswaldo Hajime Yamamoto\*

## Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar as relações entre os níveis da graduação e da pós-graduação na área da Psicologia, partindo de suas principais características (origens, objetivos, padrões de qualidade e estrutura organizativa). São descritos e analisados dados dos Relatórios Anuais apresentados por 43 Programas de Pós-Graduação da Área na Avaliação Continuada da Pós-Graduação – Acompanhamento de 2005 (tais como a relação da carga horária dos docentes da pós-graduação nos dois níveis, as atividades acadêmicas na graduação de discentes e docentes da pós-graduação) e discutidas as relações possíveis entre esses dois níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Graduação/Pós-Graduação. Ensino superior. Brasil.

**Undergraduate and graduate studies in psychology: possible relations**

## Abstract

The purpose of this article is to investigate the relationship between undergraduate and graduate levels of study in psychology, taking into account their different origins, primary purposes, patterns of quality and organizational structures. The findings are based on data from the annual reports of 43 graduate programs in psychology, obtained from the 2005 Capes Assessment of Graduate Programs. The study analyzes the time devoted by graduate-level professors to graduate and undergraduate teaching and the degree to which they are responsible for other undergraduate activities. These and other possible relations between the two levels of academic study are examined and discussed.

**Keywords:** Undergraduate/Graduate Study. Higher Education. Brazil.

## Graduação e pós-graduação: especificidades

Pensar as “relações possíveis” entre a graduação e a pós-graduação pressupõe considerá-las – como de fato são – âmbitos distintos do ensino superior. É conveniente, portanto, iniciar tratando das principais distinções que marcam esses dois níveis de ensino.

Um primeiro aspecto a considerar nessa busca é a constituição desses dois níveis de ensino. O ensino superior tem suas origens mais longínquas nos colégios jesuítas que foram criados já no século XVI<sup>2</sup>. É com a transferência da sede do poder lusitano para o Brasil em 1808, todavia, que o ensino superior ganha uma nova dimensão, com a responsabilidade de formar burocratas para o Estado e profissionais liberais (CUNHA, 1986). Surgem, ao lado dos estabelecimentos militares, os cursos de Medicina e Cirurgia e de Matemática. Estes cursos de graduação tinham, como componente fundamental, o *ensino*. Desde então, a principal responsabilidade da graduação tem sido, acompanhando Cury (2004, p. 779) na referência a Gramsci, “socializar verdades já conhecidas e torná-las patrimônio de todos”. E prossegue:

A graduação, como componente do ensino superior, incorpora, de um lado, essa necessária herança da humanidade a ser transmitida pelo ensino e, por outro lado, vê-se potencializada pela incorporação do novo que a pesquisa revela. Neste sentido, a graduação tem como conceito regulador o princípio da preservação enriquecida, cujo ensino se volta para uma profissionalização, compromissada e competente, necessária à inserção profissional no mundo atual. (CURY, 2004, p. 779).

Já a pós-graduação, tal qual a conhecemos, é um empreendimento muito mais recente, implantada no interior das instituições universitárias na segunda metade do século XX. A própria instituição universitária é recente no Brasil, fruto do padrão imposto pela colonização portuguesa para a educação superior. Enquanto as universidades começam a se estruturar na América hispânica no século XVI<sup>3</sup>, a primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, foi criada em 1934<sup>4</sup>.

Sobretudo após a reforma universitária de 1968 (“consentida”, nos termos de Florestan Fernandes), a pós-graduação passa a ser o *locus* privilegiado da pesquisa, desenvolvida desde o início do século XX nos institutos dedicados aos estudos aplicados (Manguinhos no Rio de Janeiro, Butantã em São Paulo, Instituto Agrônomo em Campinas, entre outros) (CURY, 2004).

<sup>2</sup> De fato, o Colégio de Jesuítas da Bahia, criado no ano de 1550, tem seu curso de Humanidades iniciado em 1553 e o de Artes e Teologia em 1572. A este se seguem os colégios de São Paulo de Piratininga (1554), Rio de Janeiro (1638), Santos (1653), Recife (1678 – cursos superiores em 1721), Olinda (1687), Maranhão (1668), Pará (1695), entre outros (CUNHA, 1986).

<sup>3</sup> São os casos da Universidad de San Domingo (1538), da Real y Pontificia Universidad de México (1553), seguidas pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no Peru, Real Universidad de San Felipe (Chile), Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), entre outras. Conforme lembra Cunha (1986), no período da nossa independência havia 26 ou 27 universidades na América hispânica.

<sup>4</sup> Embora existam registros da Escola Universitária Livre de Manaus 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.

<sup>5</sup> A formatação do sistema é definida pelos chamados Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPGs. Foram editadas cinco versões, incluindo o VI PNPg, que não chegou a receber um formato final e entrar em vigor, oficialmente, e o atual PNPg 2006-2010. Enquanto o primeiro PNPg (1975-1979) definia como prioridade a “formação de docentes, pesquisadores e profissionais”, o III PNPg (1986-1989), editado na Nova República, enfatizava a tarefa de produzir conhecimento, em nome da autonomia nacional e independência científica e tecnológica.

<sup>6</sup> É importante asseverar que é “no Brasil”, uma vez que não se trata de um desenho universalmente encontrado.

<sup>7</sup> Cláudio Moura e Castro (2002, p. 139), também um ex-presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), afirma, a propósito, que “uma consequência inauspiciosa da Pós-Graduação (PG) foi distanciar a graduação da pesquisa”.

<sup>8</sup> Embora o ensino de Psicologia e a criação de cadeiras de Psicologia nas instituições de ensino superior já existissem (ANTUNES, 1999), os primeiros cursos de Psicologia criados no Brasil são os da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, datados de 1953.

<sup>9</sup> Em ambos os casos, a instituição pioneira foi a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, criando a graduação em 1953 e o curso de pós-graduação em 1966.

<sup>10</sup> Os dados da Graduação são da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP, 2006); da Pós-Graduação, da Capes (2006). É importante assinalar, sobre os dados da Graduação, que pode haver uma imprecisão decorrente de contagem duplicada ou triplicada para as três terminalidades possíveis na carreira, Formação de Psicólogo, Bacharelado e Licenciatura. Se confirmado, o número poderá ser dramaticamente reduzido. No caso da Pós-Graduação, o número apresentado inclui um Programa aprovado pela Capes e aguarda homologação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Psicologia da Educação do Centro Universitário FIEO – Unifio) e exclui o Programa de Psicologia da Saúde da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que embora aprovado pela Capes, não foi homologado pelo CNE e nunca iniciou suas atividades.

A pós-graduação passa a figurar nos textos legais na década de 1930, no Estatuto das Universidades Brasileiras. Francisco Campos, seu mentor, propunha o estabelecimento do ensino de pós-graduação nos moldes europeus. Entretanto, é com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, no ano de 1965, que é implantada a pós-graduação *stricto sensu* nos moldes norte-americanos (SANTOS, 2003). A partir de então, são criados os primeiros cursos de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, inclusive, na Psicologia.

Com a consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a pesquisa, que já estava situada no interior da universidade, sobretudo, a pública, passa a ser prerrogativa quase exclusiva da pós-graduação. Esse movimento é consolidado, finalmente, pelo deslocamento do eixo da formação para o da pesquisa, promovida pelo III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989), passando a ser a *produção de conhecimento* um aspecto privilegiado da avaliação do sistema<sup>5</sup>.

Portanto, as próprias *finalidades* assumidas pelos níveis de graduação e de pós-graduação no Brasil<sup>6</sup> marcam um primeiro ponto de distinção, a exigir que pensemos nestas “relações”.

Uma primeira questão diz respeito à interdependência entre essas finalidades. Conforme assinalava Cury (2004, p. 779) no trecho anteriormente transcrito, é parte integrante do ensino, na sua responsabilidade de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, a “incorporação do novo que a pesquisa revela”. Ou seja, um ensino de graduação de qualidade pressupõe uma atualização constante, sob o risco do anacronismo.

Mais ainda: embora o desenho usual nas nossas instituições seja a graduação cuidando primariamente do ensino e a pós-graduação, da produção de conhecimento e da formação do pesquisador, não há legislação que defina prerrogativas exclusivas desses níveis. Ao contrário, é a defesa do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que está presente no próprio texto constitucional<sup>7</sup>.

O estreitamento das relações entre graduação e pós-graduação certamente deveria incluir a valorização da produção do conhecimento no ensino da graduação – o que pode ser e tem sido feito por diversas modalidades de ação, como veremos adiante.

Em relação à Psicologia, os primeiros cursos de graduação datam dos anos 1950<sup>8</sup>, antecedendo em uma década a regulamentação da profissão (Lei 4.119, de 27/08/1962). Os primeiros cursos de Pós-Graduação, conforme já foi dito, datam de final dos anos 1960<sup>9</sup>. Existem hoje 325 cursos de graduação em Psicologia no Brasil e 57 Programas de Pós-Graduação, 31 deles com o nível de doutorado<sup>10</sup>. Falar, pois, da relação graduação/pós-graduação significa ir muito

além da relação existente no interior das instituições que mantêm os dois níveis de ensino.

Essa constatação nos remete a uma segunda distinção entre os níveis da graduação e da pós-graduação: a questão da **qualidade**.

Em uma análise realizada no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) “As contribuições da Pós-Graduação para a Graduação em Psicologia”, durante o V Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), Bomfim (1996a) credita à avaliação e ao acompanhamento do sistema a diferença fundamental entre graduação e pós-graduação. O raciocínio proposto por Bomfim é interessante, mas talvez não corresponda totalmente à realidade nos dias de hoje: enquanto no nível da graduação as instituições buscam preencher as condições mínimas de funcionamento, na pós-graduação, a meta é sempre a excelência – atingir, em cada avaliação, conceitos mais altos.

A afirmação necessita ser matizada. De uma parte, da época em que a análise foi feita até hoje, o acompanhamento do nível da graduação, inicialmente com o Exame Nacional de Cursos, o “provão” e a avaliação das condições de ensino – oferta, atualmente com o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) tem sido muito mais efetivo. Por outro lado, o crescimento desenfreado do sistema, passando de pouco mais de uma centena no período da avaliação de Bomfim, para mais de três centenas, não pode deixar de levantar dúvidas sobre as condições reais de ensino ofertadas, no nosso caso, nos cursos de graduação em Psicologia.

E, embora existam questionamentos (do meu ponto de vista, procedentes) com relação aos resultados do “provão” como indicador único da qualidade do ensino da graduação, não deixa de ser preocupante o fato de que, apenas a título ilustrativo, no exame de 2003, 57,7% dos 180 cursos avaliados estivessem localizados no conceito “C”. O mesmo desenho se repete na análise das regiões do Brasil, mas mudam dramaticamente quando é considerada a categoria administrativa do curso: nas Instituições Federais, apenas 12% estão na categoria “C” contra 70,3% da rede privada. Em contrapartida, se considerarmos o conceito “A”, encontraremos apenas 3,4% de cursos da rede privada, contra 52% das Instituições Federais de Ensino Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2003).

Ainda no que diz respeito ao tópico *qualidade* como marco distintivo da graduação e da pós-graduação, e tomando apenas aquelas instituições que mantêm os dois níveis, Lo Bianco (1996) aponta como um dos problemas da graduação o alto nível de

generalidade e de fragmentação presentes nos cursos de formação do psicólogo.

Novamente, creio que seja necessário retornar às nossas considerações de caráter histórico. O ensino superior no Brasil tem, praticamente desde o seu nascedouro, a marca do ensino da graduação<sup>11</sup>. Portanto, as instituições e, internamente, as suas estruturas (departamentos, centros, faculdades, institutos) foram moldadas, de início, para atender ao ensino da graduação. Posteriormente, sobre essa estrutura, erguem-se os cursos de pós-graduação. Ou seja, constituídos de forma diversa, a **estrutura organizativa** desses dois níveis de ensino constitui-se em um outro elemento de distinção.

O ponto que eu gostaria de aludir diz respeito, em primeiro lugar, ao fato de que as instituições foram formatadas para atender o ensino de graduação, em *todos* os seus aspectos. Dentre eles, a própria composição do corpo docente deveria ser, necessariamente, abrangente, para dar conta da diversidade que é inerente à formação graduada. A pós-graduação, por seu turno, é resultado da qualificação de uma parte dos docentes que compõem esses quadros. Nunca é demais lembrar que, como regra<sup>12</sup>, os Programas de Pós-Graduação são muito especializados, com focos muito precisos (em uma abordagem teórico-metodológica, em uma temática, em uma subárea da Psicologia). Portanto, embora a fragmentação identificada por Lo Bianco não seja evidentemente um traço desejável, entendo que o alto grau de generalidade do nível da graduação em contraste com o da pós-graduação é uma característica inerente à própria natureza desses níveis.

A própria organização das instituições educacionais para estruturar seus cursos de graduação termina por estabelecer limites para a proposição de cursos de pós-graduação. Se pudermos estabelecer uma “trajetória-padrão” de um grupo para a constituição de uma proposta de pós-graduação, ela teria como ponto de partida um conjunto heterogêneo de professores que se qualifica ao longo dos anos, nas suas especializações de interesse, buscando articular suas competências e contornar as diferenças na proposição de Programa aceitável segundo os padrões de avaliação das áreas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse é outro dos componentes para discutir as relações entre a graduação e a pós-graduação: neste processo, muitas seqüelas podem ser deixadas no corpo docente. Uma delas, não rara, é a situação de docentes que, sem embargo de sua titulação e, eventualmente, de sua produção científica, ficam à margem de Programas de Pós-Graduação cujas propostas poderiam ser comprometidas com a absorção de pessoal que não se ajuste às suas linhas de ação<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Salvo exceções, como a inovadora experiência da Universidade de Brasília, projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que contradiz essa lógica.

<sup>12</sup> Existem, no sistema, alguns Programas de Pós-Graduação com uma proposta abrangente, procurando articular áreas de concentração e linhas de pesquisa em campos bastante diferenciados e, mesmo, distantes, do ponto de vista teórico-metodológico e temático. No entanto, a tendência mais atual tem sido a da busca por uma especialização maior, o que proporciona melhores condições de garantir uma coerência interna ao Programa. Um caso ilustrativo é o da Universidade de Brasília, cujo Programa, contando com quatro áreas de concentração bastante marcadas (Desenvolvimento Humano no Contexto Sócio-cultural, Processos Comportamentais, Psicologia Clínica e Psicologia Social e do Trabalho), era aquele que reunia o maior corpo docente do sistema (em 2004, 63 docentes). Tendo tido o conceito do Programa rebaixado para 4 na avaliação trienal de 2004 (seguindo uma indicação da Comissão de Avaliação da Área), a instituição tomou a decisão de subdividir o Programa original em quatro especializados, três deles aprovados na agenda de 2005 (Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Processos de Desenvolvimento e Saúde, Psicologia Clínica e Cultura) e o último na agenda de 2006 (Ciências do Comportamento).

<sup>13</sup> Uma das soluções que tem sido encontrada para esse impasse é a proliferação de Programas com especializações diversas em um mesmo grupo, em uma mesma instituição.

## As relações existentes: os relatos dos Programas de Psicologia

Seguindo as indicações construídas até aqui, é preciso distinguir as relações possíveis entre esses dois níveis nas instituições educacionais que mantêm e nas que não mantêm Programas de Pós-Graduação.

Início pelo primeiro caso por ser aquele sobre o qual existe maior conhecimento acumulado. Para tanto, vou lançar mão de um levantamento realizado nos relatórios dos 43 Programas de Pós-Graduação apresentados para a Avaliação de Acompanhamento do ano de 2005<sup>14</sup>.

### Disciplinas na graduação por docentes vinculados à pós-graduação

Todos os Programas de Pós-Graduação da área da Psicologia têm parte dos seus docentes dedicados ao *ensino da graduação*. O dado mais impressionante não é o fato de os docentes dedicarem parte de seu tempo ao ensino na graduação, mas é o percentual da carga horária em sala de aula dedicada a esse nível. Com efeito, a julgar pelos dados de 2004, os docentes da área da Psicologia, em média, dedicam mais tempo de sala de aula ao nível da graduação que ao da pós-graduação: 54%!

O grau de dedicação tem uma grande variação (de 9,2 a 86,3%;  $dp=10,5$ ), refletindo diferentes tipos de organização administrativa, modalidades de registro acadêmico e, mesmo, disposições contratuais<sup>15</sup>. De qualquer modo, os números tornam difícil manter a suposição estabelecida de que os docentes da pós-graduação “não dão aulas na graduação”.

### Atuação de discentes da pós-graduação no nível da graduação

Além dos docentes, também os discentes de todos os Programas de Pós-Graduação da área da Psicologia dedicam tempo à graduação, na forma de *estágio de docência*. Embora obrigatório no caso de bolsistas da Capes, diversos Programas têm relatado que os seus alunos têm reivindicado participar dos programas ou disciplinas destinadas a essa modalidade de treinamento didático. Um aspecto que me parece relevante diz respeito aos cuidados que diversos Programas e, mesmo instituições, têm tomado para assegurar que o estágio de docência seja, efetivamente, um aprendizado para o aluno de pós-graduação e garantido um bom nível de ensino para os de graduação. Essas medidas compreendem a obrigatoriedade de o docente-orientador acompanhar as aulas, a preparação conjunta, a

<sup>14</sup> Este levantamento foi feito com base nas informações contidas no item “Proposta do Programa – Integração com a graduação”, dos “Cadernos de Programas – Proposta” e complementado com os indicadores quantitativos do Caderno de Programas.

<sup>15</sup> Em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), são firmados contratos distintos para os dois níveis de ensino, criando, eventualmente, obstáculos difíceis de transpor. Uma dessas situações é o estabelecimento de um vínculo com a graduação (ou de alteração do padrão de dedicação) significar a diminuição de tempo de trabalho ou, até mesmo, a demissão de outro docente, com contrato exclusivo para o nível da graduação.

atribuição de responsabilidade de uma parcela relativamente restrita do tempo ao estudante de pós-graduação, dentre outras.

Alguns Programas do sistema relatam uma modalidade bastante interessante de vinculação dos discentes dos dois níveis: o *treinamento em orientação*, isto é, o desenvolvimento, de forma sistematizada, das competências envolvidas na atividade de orientação de alunos, por parte dos professores da pós-graduação. Ao mesmo tempo em que o discente da pós-graduação vai se iniciando nas atividades de orientação – presumivelmente uma competência indispensável para aqueles que desejam abraçar a carreira acadêmica –, o estudante de graduação tem uma oportunidade adicional de aprofundamento dos seus estudos.

### Orientação de estudantes da graduação

Uma outra modalidade de ação exercida pelos docentes vinculados a todos os Programas de Pós-Graduação no âmbito da graduação é a *orientação de estudantes* – bolsistas dos programas de iniciação científica (das várias agências e das IES) e do PET<sup>16</sup>/Ministério da Educação (MEC), voluntários em grupos de pesquisa e em TCC (trabalhos de conclusão de curso).

Dentre os benefícios descritos pela relação mais estreita entre os dois níveis, um relato comum é o *ganho* que se tem na *qualificação do aluno* que será o futuro usuário do sistema de pós-graduação. Trata-se de uma modalidade de ação bastante conhecida e, mesmo, estudada (BOMFIM, 1996b; CALAZANS, 1999), de forma a não requerer discussão maior.

### Participação de docentes em atividades externas à pós-graduação

Além das atividades de ensino e de orientação, os docentes vinculados à pós-graduação exercem *outras atividades* que não são propriamente relacionadas à pós-graduação<sup>17</sup>. Nos Relatórios examinados, ao menos 17 Programas fazem referência a tais atividades, que variam desde trabalhos no campo da extensão, participação em comissões de reformulação de proposta curricular da graduação, representação em órgãos colegiados, exercício de atividades administrativas, dentre outras.

Uma modalidade de ação descrita por dois Programas merece destaque: é a preparação de material didático (textos, audiovisuais) especialmente destinado ao ensino no nível da graduação. Além disso, treinamento em competências necessárias para a pesquisa é

<sup>16</sup> Programa de Educação Tutorial.

<sup>17</sup> Não estamos supondo que a regra seja a existência de “docentes da pós-graduação” e de “docentes da graduação”, mas propondo a análise a partir dos conjuntos de docentes registrados pelos Programas como pertencentes ao seu corpo docente.

fornecido pelos docentes vinculados à pós-graduação, tais como elaboração de manuscritos para publicação, e preparo e manejo de recursos audiovisuais. Um Programa relata, ainda, a realização de uma interessante modalidade de ação: discussões sistemáticas dos programas das disciplinas com os docentes da graduação. Se é verdade que a atividade de pesquisa, inerente à pós-graduação, como vimos, exige atualização constante, o trabalho conjunto de planejamento das disciplinas com os docentes da graduação pode ser uma forma fecunda de qualificar a graduação.

Uma outra modalidade de ação do docente vinculado a Programas de Pós-Graduação é a organização de atividades de cunho científico, muitas vezes de forma articulada com a graduação (17 Programas). São semanas de Psicologia, seminários para apresentação de estudantes de graduação e pós-graduação, eventos temáticos, entre outros.

### Participação de discentes da graduação em atividades de pesquisa

De forma complementar à orientação de estudantes de graduação, 25 Programas relataram a existência de atividades visando ao *envolvimento* desses estudantes em *atividades da pós-graduação*. Tais atividades, na maior parte dos casos, está relacionada à participação dos alunos de graduação em grupos de pesquisa liderados por docentes vinculados à pós-graduação<sup>18</sup>. Essa participação faz com que os estudantes de graduação tenham acesso a instalações e equipamentos diretamente ligados à estrutura da pós-graduação (destaque em quatro relatos) e, em alguns casos, de possibilidade de auxílio para participação em eventos.

Um aspecto bastante positivo da participação de alunos de graduação em grupos de pesquisa coordenados por docentes vinculados à pós-graduação é o convívio daqueles estudantes tanto com outros pesquisadores do grupo, quanto com mestrandos e doutorandos. Essa participação acaba gerando uma outra modalidade de articulação entre os dois níveis, destacada por alguns Programas: a *co-autoria na produção científica*, seja a apresentação de trabalhos em eventos, seja a publicação em veículos especializados.

### Relações existentes, relações possíveis

Do levantamento brevemente relatado, é possível verificar que existe um considerável conjunto de ações que partem dos Programas de Pós-Graduação e dos docentes a estes vinculados, com o nível da graduação.

<sup>18</sup> Aqui deve residir um problema de incompletude de informação, uma vez que é provável que em todos os Programas do sistema, haja a participação de estudantes de graduação nos grupos de pesquisa que sejam coordenados ou contem com a participação ativa de docentes da pós-graduação.

O ponto comum nessas ações é a busca pela qualificação do ensino no nível da graduação. Em tese, docentes que realizam pesquisa – e são cobrados cotidianamente para produzir conhecimento – exercendo diversas atividades com os estudantes de graduação, tendem a melhorar a qualidade do ensino tomada coletivamente. Por seu turno, a participação dos discentes da graduação em diversas atividades propostas e coordenadas por docentes da pós-graduação, tendem também a qualificar a formação individual desses estudantes. Finalmente, o envolvimento de estudantes de pós-graduação (mestrandos e doutorandos) – de forma controlada – nas atividades do nível de graduação, deve trazer benefícios recíprocos.

Evidentemente, as relações entre os níveis de graduação e de pós-graduação não estão isentas de tensões. No fórum dedicado a esse tema, realizado no XI Simpósio da Anpepp, em maio de 2006, na cidade de Florianópolis (SC), um ponto enfaticamente levantado por docentes ali presentes dizia respeito ao estabelecimento de uma espécie de hierarquia nos departamentos, distinguindo duas “castas” de docentes.

Um dos determinantes desse tensionamento pode residir no acesso diferencial às condições de trabalho por parte dos docentes que atuam exclusivamente no nível da graduação, com relação àqueles que dividem seu tempo com a pós-graduação. Tais condições de trabalho não se reduzem às diferenças salariais e de incentivos; elas se estendem às próprias condições de infraestrutura, como acesso a equipamentos mais modernos. Esse descompasso é agravado pelo fato de que uma parte dos docentes que está fora dos Programas vinculados às suas unidades de lotação não tem a titulação de doutor, condição para o acesso a financiamento de atividades de pesquisa.

O estreitamento das relações entre os níveis de graduação e de pós-graduação talvez seja um imperativo para que tais tensões, se não for possível eliminá-las, ao menos sejam atenuadas. Conforme lembra o educador Carlos Roberto Jamil Cury, que por um curto período ocupou a presidência da Capes no ano de 2004, a relação graduação/pós-graduação é a “forma institucional de preencher a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CURY, 2004, p. 777) – premissa de qualquer instituição universitária.

Tratamos, até aqui, da instituição universitária, seja ela uma universidade no sentido estrito, seja um centro universitário que esteja desenvolvendo a vocação para a pesquisa. A questão que nos resta é tratar de um aspecto da relação possível entre graduação e pós-graduação que afeta todo o sistema de ensino: a *qualificação da docência*.

A própria definição da Capes, criada na década de 1950 como “Campanha” de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior, as

já mencionadas definições do I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), de ênfase na formação de docentes, pesquisadores e profissionais para o projeto de desenvolvimento nacional, apontam a qualificação docente como um grande objetivo do sistema de pós-graduação.

Qual a situação em que nos encontramos quanto a esse objetivo? O Censo do Inep referente ao ano de 2005 indica que existiam 230.784 docentes no ensino superior no Brasil. Desses, apenas 22,7% eram doutores e 35% mestres. Se examinarmos a relação entre matrícula e titulação dos docentes, a taxa que obtemos é de 1/80 para doutores e 1/52 para mestres. Essas relações sofrem alterações significativas se considerarmos as desigualdades regionais: na região Norte, a relação doutor-aluno passa para 1/164!

Além disso, se verificarmos o atendimento ao requisito estabelecido pelo inciso II do artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para as instituições universitárias, de existência de 1/3 de docentes titulados, verificamos a enorme distância existente entre o ensino superior dos sistemas público e privado: enquanto 91,7% das primeiras atendem à condição, apenas 24,4% das segundas (incluindo-se, aí, as universidades confessionais e comunitárias) o fazem.

As estatísticas da expansão da pós-graduação, tanto com relação ao aumento do número de Programas, de alunos matriculados e de alunos titulados, quanto no que se refere à abrangência em relação às Unidades da Federação (UF) atendidas, são inquestionavelmente positivas. Apenas como ilustração, em 1996, o número de alunos matriculados nos Programas de Pós-Graduação no Brasil era de 65.852; em 2004, o número salta para 111.294, o que representa um crescimento da ordem de 70%. Se tomarmos o número de titulados, o sistema registrou 12.551 em 1996, contra 36.042 em 2004, um crescimento próximo a 190%. No entanto, os dados do Censo do Inep apresentado anteriormente mostram que ainda há um longo caminho a percorrer para atingir a meta de qualificação do sistema de ensino superior no Brasil.

O crescimento da pós-graduação na área da Psicologia acompanha a tendência geral: passamos de 27 Programas em 1996 (14 deles com o nível de doutorado), para 55 em 2006 (31 com doutorado). Atingimos 16 UF – com 12 delas ofertando o nível de doutorado. No entanto, os patamares de titulação ainda são baixos: considerando o período de 1996 a 2003, o total de alunos formados pelo sistema passa de 316 para 1.032, representando um crescimento de mais de 220%. Se a taxa de crescimento é impressionante, o número bruto de titulados por ano ainda é muito baixo, considerando a carência do sistema. Lembramos do dado apresentado anteriormente: existem, hoje, aproximadamente 320 cursos de graduação em Psicologia, a

maior parte deles em instituições não-universitárias, a maior parte deles em instituições da rede privada de ensino.

Portanto, nessa que é uma das mais importantes relações possíveis da pós-graduação com a graduação, a qualificação do sistema, ainda há muito que fazer. Sobretudo, a conclusão mais importante é a de não somente há espaço para a expansão da pós-graduação, principalmente no nível do doutorado, como também há uma necessidade real do sistema.

Concluo afirmando que o sistema nacional de pós-graduação tem avançado de forma extraordinária e tem se constituído, ao longo dos anos de sua existência, um dos empreendimentos mais exitosos da educação no Brasil. Um dos marcos desse sucesso tem sido o acompanhamento e as avaliações constantes, cujos padrões são ajustados constantemente para o aperfeiçoamento do sistema. E um dos aspectos mais valorizados na avaliação da área da Psicologia tem sido a relação com a graduação, por entendermos, com Cury (2004), que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão passa pelo aprimoramento desses nexos.

Recebido em 26/8/2006

Aprovado em 16/11/2006

## Referências

ABEP. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. *Curso de Graduação em Psicologia*. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/abep/cursodegraduacao.aspx>>. Acesso em: 7 nov. 2006.

ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco/Educ, 1998.

BOMFIM, E. M. Pós-graduação e graduação em psicologia: modelos e organizações. In: BOMFIM, E. M. (Org.). *Formações em Psicologia: pós-graduação e graduação* (Coletâneas da Anpepp, v. 8). Belo Horizonte: Anpepp/UFMG, 1996a, p. 9-18.

BOMFIM, E. M. (Org.). *Formações em Psicologia: pós-graduação e graduação* (Coletâneas da Anpepp, v. 8). Belo Horizonte: ANPEPP/UFMG, 1996b.

BRASIL/CAPEs – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Mestrados/Doutorados reconhecidos* – Grande Área: Ciências Humanas – Área: Psicologia. Disponível em: <[http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod\\_area=70700001&nom\\_area=PSICOLOGIA&nom\\_garea=CIÊNCIAS%20HUMANAS&data=19/09/2006](http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod_area=70700001&nom_area=PSICOLOGIA&nom_garea=CIÊNCIAS%20HUMANAS&data=19/09/2006)>. Acesso em: 7 nov. 2006.

BRASIL. Lei 4.119/1962 – Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo.

CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTRO, C. M. A pós-graduação e a Capes: o que deu certo e o que deve ser feito. *Infocapes*, v. 10, n. 2, p. 138-143, 2002.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 777-793, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório do Exame Nacional de Cursos 2003 – Psicologia (v. 26). Brasília: MEC, 2003.

LO BIANCO, A. C. O ponto de articulação entre graduação e pós-graduação. In: BOMFIM, E. M. (Org.). *Formações em Psicologia: pós-graduação e graduação* (Coletâneas da Anpepp, v. 8). Belo Horizonte: Anpepp/UFMG, 1996, p. 19-30.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.