

DIRETRIZES PARA O FUTURO DA PÓS-GRADUAÇÃO

EM PSICOLOGIA NO BRASIL



GARDÊNIA DA SILVA ABBAD
FREDERICO ALVES COSTA
SIBELLE MARIA MARTINS DE BARROS
[Orgs.]



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Prof^ª. Célia Regina Diniz (Reitora)

Prof^ª. Ivonildes da Silva Fonseca (Vice-Reitora)



EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Cidoval Moraes de Sousa (Diretor)

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

EXPEDIENTE EDUEPB

Erick Ferreira Cabral (Design Gráfico e Editoração)

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes (Design Gráfico e Editoração)

Leonardo Ramos Araujo (Design Gráfico e Editoração)

Elizete Amaral de Medeiros (Revisão Linguística)

Antonio de Brito Freire (Revisão Linguística)

Danielle Correia Gomes (Divulgação)

Efigênio Moura (Comunicação)

Carlos Alberto de Araujo Nacre (Assessoria Técnica)

Thaise Cabral Arruda (Assessoria Técnica)

Walter Vasconcelos (Assessoria Técnica)



EDITORA INDEXADA NO SCIELO DESDE 2012



EDITORA FILIADA A ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

*Gardênia da Silva Abbad
Frederico Alves Costa
Sibelle Maria Martins de Barros
(Organizadoras e Organizador)*

DIRETRIZES PARA O FUTURO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL



Campina Grande - PB | 2024

Comissão Científica do VIII Seminário Novos Horizontes

Acácia Aparecida Angeli dos Santos (USF)	Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (UnB)
Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA)	Maria Cristina Smith Menandro (UFES)
Arrilton Araújo de Souza (UFRN)	Maria de Fatima de Souza Santos (UFPE)
Claisy Marinho-Araujo (UnB)	Mary Sandra Carlotto (UnB)
Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA)	Mauro Luís Vieira (UFSC)
Frederico Alves Costa (UFAL)	Míriam Cristiane Alves (UFRGS)
Gardênia da Silva Abbad (UnB)	Patrícia Izar (USP)
Gerson Aparecido Yukio Tomanari (USP)	Raquel Souza Lobo Guzzo (PUC-Campinas)
John Fontenele Araujo (UFRN)	Roberta Carvalho Romagnoli (PUC-MG)
Kátia Maheirie (UFSC)	Sibelle Maria Martins de Barros (UEPB)
Livia de Oliveira Borges (UFMG)	Sílvia Virginia Coutinho Areosa (UNISC)
Luciana Mourão Cerqueira e Silva (UNIVERSO/UERJ)	Sônia Maria Guedes Gondim (UFBA)
Marco Antônio Pereira Teixeira (UFRGS)	Verônica Moraes Ximenes (UFC)
Marco Aurélio Máximo Prado (UFMG)	Wilsa Maria Ramos (UnB)
Marcus Eugênio Oliveira Lima (UFS)	Zeidi Araujo Trindade (UFES)

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

D599 Diretrizes para o futuro da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil [recurso eletrônico] / organização e apresentação de Gardênia da Silva Abbad, Frederico Alves Costa e Sibelle Maria Martins de Barros ; prefácio de Raquel S. L. Guzzo. – Campina Grande : EDUEPB, 2024.
300 p. il. color. ; 15 x 21 cm. - (Coleção Práxis Educativo-Coletiva).

ISBN: 978-65-268-0031-7 (Impresso)

ISBN: 978-65-268-0027-0 (PDF)

1. Psicologia. 2. Psicologia no Brasil. 3. Pós-Graduação em Psicologia. I. Abbad, Gardênia da Silva. II. Costa, Frederico Alves. III. Barros, Sibelle Maria Martins de. IV. Título.

21. ed. CDD 150

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

PREFÁCIO

É uma honra ter sido convidada para prefaciar este livro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) sobre o Seminário Novos Horizontes (SNH), porque, para mim, esse evento é uma ação histórica da associação, que estabelece um diálogo importante entre a pesquisa em Psicologia e as agências de fomento, além de um contato próximo com nossa representação da área.

Desde sua fundação e seu primeiro simpósio, em 1988, reunindo os programas de pós-graduação (PPGs), a ANPEPP vivia o desafio de entender as políticas dos fomentos à pesquisa e avaliação dos programas de pós-graduação e, ao mesmo tempo, estabelecer um contato mais próximo com a nossa representação de área na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Comitê de Assessoramento (CA) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sempre houve um esforço de proximidade e debate de critérios dentro dos simpósios que são realizados a cada dois anos. Com o tempo, o número de grupos de trabalho (GTs) foi aumentando, assim como a necessidade de um espaço dentro dos simpósios para uma discussão própria envolvendo diretamente pesquisadores e suas questões.

Foram então abertos espaços para os fóruns – ética, internacionalização, produção científica e publicações. Com essa decisão, o diálogo com as agências de fomento foi pensado para um outro momento, e, no ano intercalado ao simpósio, nasce então a ideia do Seminário Novos Horizontes – com representantes da ANPEPP e coordenadores dos programas –, um espaço para pensar o futuro, dialogar sobre os desafios e orientar pesquisadores. E esse espaço foi tomando força e se

repetindo a cada dois anos, desde 2008. Na página da ANPEPP, estão arrolados os oito seminários realizados, com seus devidos registros. Sempre muito importante que sejam conhecidas essas realizações, sobretudo para pesquisadores jovens que ingressam nos programas de pós-graduação.

Este livro, portanto, é um importante registro do VIII Seminário Novos Horizonte, realizado em Brasília no ano de 2023, uma proposta inovadora da atual direção da ANPEPP, que se preocupou com a participação de todos os pesquisadores na apresentação dos temas e das discussões.

Foram nove capítulos, cada um representando uma equipe de organizadores e uma temática específica. A dinâmica proposta foi de encontros temáticos com pesquisadores – representantes e coordenadores de programa, que se orientavam por questões deflagradoras das discussões e sínteses que destacam as posições de cada grupo.

O primeiro capítulo é introdutório. A diretoria atual da ANPEPP apresenta o SNH como um importante fórum que tem como alguns de seus objetivos subsidiar a elaboração de diretrizes para a avaliação dos programas e, ao mesmo tempo, esclarecer dúvidas dos pesquisadores. Nesse capítulo, uma revisão dos dilemas e desafios que a pós-graduação no Brasil enfrenta é apresentada de modo sintético a cada tema.

O segundo capítulo versou sobre as políticas de ação afirmativa nos PPGs com ênfase no enfrentamento às desigualdades tão presentes em nosso país. A reflexão desse tema chama os programas à superação do maior desafio presente nessa etapa da educação brasileira – a elitização. Na história da educação brasileira, vivemos um sistema que exclui estudantes a cada etapa, ao ponto de apenas um em cada quatro jovens de 18 a 24 anos conseguir frequentar a universidade (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior [ABMES], 2023). Se a graduação já não alcança a juventude de modo representativo no País, na pós-graduação isso é mais acentuado ainda. Por essa razão, o incentivo a ações concretas dos programas para mudar a história da educação brasileira inclui ações nas avaliações dos programas pela Capes.

O terceiro capítulo provoca reflexões importantes sobre a internacionalização da pesquisa brasileira, principalmente visando à ampliação de redes de interlocução no contexto da globalização com ênfase nas publicações internacionais. No entanto, embora seja relevante a troca de informações sobre a produção brasileira com outros países, há um impasse acerca do uso do inglês para a divulgação como critério de internacionalização. Há muitas possibilidades de colocar nossa produção no cenário internacional, e hoje tem sido possível o estímulo a esse processo por meio de editais e financiamentos especiais, mesmo que ainda incipientes. É um real desafio a troca de informações, sobretudo porque nossa produção é reflexo do nosso contexto econômico e social e é preciso um esforço para que outros países se interessem pelos nossos desafios.

O capítulo quatro retoma os mestrados profissionais na área chamando atenção para a história recente dessa formação especialmente voltada para a aplicação do conhecimento em áreas profissionais. Por ter uma história recente, os desafios são maiores e as reflexões versam sobre futuro e necessidades.

O quinto capítulo foi a apresentação de critérios e políticas de fomento utilizados pelo CNPq para avaliar as propostas de pesquisadores em editais. A proposta do CA foi estabelecer um diálogo com a comunidade de pesquisadores e programas para dirimir dúvidas e estimular que jovens doutores participem dos editais para induzir fomento para a pesquisa em Psicologia.

O sexto capítulo, talvez o mais polêmico, foi o que debateu a educação a distância (EAD), o ensino híbrido, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e a inteligência artificial (IA) na pós-graduação. Essas novas tecnologias estão presentes em todas as atividades humanas e precisam ser debatidas, considerando, em primeiro lugar, um amplo entendimento sobre os conceitos, riscos e cuidados necessários. Foram tratadas a necessidade de buscar alternativas diagnósticas da demanda e a importância das atividades presenciais para qualificação nos programas. O Brasil é um país desigual, assim como são

os programas de pós-graduação, por essa razão é preciso um cuidado especial na regulamentação dessa tecnologia para o desenvolvimento e a formação da pesquisa.

O sétimo capítulo versa sobre os desafios e enfrentamentos necessários para manter as revistas científicas com regularidade e qualidade. As reflexões foram baseadas em um levantamento realizado junto a editores de revistas regulares da Psicologia, cuja maioria está localizada em programas de pós-graduação com uma avaliação Qualis variável e financiamento das próprias universidades. Vários outros pontos foram elucidados a partir do levantamento realizado, e a proposta de dar visibilidade às dificuldades envolvidas no processo de editoração da produção científica apontou para sugestões de fortalecimento desse processo pela criação de um fórum permanente das revistas científicas de programas filiados à ANPEPP, à nova rede de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePsic) e à Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia (ABECIPSI), integrando as diferentes editorias para articular luta por direito, visibilidade, qualidade e unificação dos periódicos de Psicologia.

O oitavo capítulo buscou enfatizar o protagonismo da pós-graduação pela promoção da diversidade, inclusão e qualidade da formação. É por meio das produções científicas que se impacta o avanço do conhecimento e a formação profissional.

Por fim, o nono capítulo, finalizando este livro, buscou realizar uma inflexão transversal sobre as temáticas discutidas e produzir uma síntese que oriente a ANPEPP diante do futuro que se anuncia desafiador para as ciências de um modo geral e para a pós-graduação em particular. Os temas apresentados referiram-se à ciência como projeto social com uma produção politicamente engajada e transformadora no campo da Psicologia, visando à mudança e justiça social, o que sinaliza um imenso desafio a todos os programas que deveriam buscar responder “para que e para quem serve a ciência que produzimos” superando as dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das produções e da formação de novos pesquisadores.

A leitura cuidadosa desse material provoca um sentimento de que, embora consolidada a pós-graduação no País, é preciso ainda muito a ser feito para superar os imensos desafios presentes na realidade educacional brasileira e especialmente na elitização da pós-graduação.

Raquel S. L. Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

27 de julho de 2024

REFERÊNCIA

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior [ABMES]. Censo da Educação Superior: apenas um em cada quatro jovens de 18 a 24 anos entrou na faculdade no Brasil. **ABMES Notícias**, 1 out. 2023. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/noticias/detalhe/4966/censo-da-educacao-superior-apenas-um-em-cada-quatro-jovens-de-18-a-24-anos-entrou-na-faculdade-no-brasil>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SUMÁRIO

15 APRESENTAÇÃO

Organizadoras e Organizador da Obra

CAPÍTULO 1

21 PRINCÍPIOS E PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DO VIII SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES

Gardênia da Silva Abbad

Frederico Alves Costa

Sibelle Maria Martins de Barros

Maria Cristina Menandro

Míriam Cristiane Alves

CAPÍTULO 2

41 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: DO ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES AOS DESAFIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Marco Aurélio Máximo Prado

Míriam Cristiane Alves

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

CAPÍTULO 3

77 O FUTURO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO

Arrilton Araujo

Marco Antônio Teixeira

Patrícia Izar

CAPÍTULO 4

- 91 REFLEXÕES SOBRE OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA
ÁREA DE PSICOLOGIA: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS**
Luciana Mourão
Silvia Virginia Coutinho Areosa
Zeidi Araujo Trindade

CAPÍTULO 5

- 129 POLÍTICAS DE FOMENTO E CRITÉRIOS DE JULGAMENTO
DE PESQUISA**
Sonia Maria Guedes Gondim
John Fontenele
Fernando Pontes
Ana Paula Porto Noronha
Roberta Carvalho Romagnoli
Verônica Moraes Ximenes
Raquel Souza Lobo Guzzo

CAPÍTULO 6

- 173 ENSINO HÍBRIDO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS EFEITOS
DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL) NO ENSINO E NA PESQUISA
NA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**
Wilsa Maria Ramos
Marcus Eugênio Oliveira Lima
Acácia Angeli dos Santos

CAPÍTULO 7

- 207 EDITORIA DE REVISTAS CIENTÍFICAS EM PSICOLOGIA
NO BRASIL: DESAFIOS ATUAIS E POSSIBILIDADES DE
ENFRENTAMENTO**
Mary Sandra Carlotto
Kátia Maheirie
Benedito Medrado
Thatiana Helena de Lima
Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

CAPÍTULO 8

229 **PROTAGONISMO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
NOS RUMOS DA PSICOLOGIA**

Gerson Yukio Tomanari

Livia de Oliveira Borges

Maria de Fátima Santos

CAPÍTULO 9

255 **TEMAS CRÍTICOS TRANSVERSAIS ÀS POLÍTICAS CIENTÍFICAS
E DE PÓS-GRADUAÇÃO: DIREÇÕES APONTADAS PELO VIII
SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES**

Maria Cláudia Santos Lopes-de-Oliveira

Claisy M. Marinho-Araujo

289 **SOBRE OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma obra coletiva produzida por 32 pessoas, vinculadas a diversas universidades brasileiras, que têm se destacado nos debates sobre os temas aqui abordados. Esta obra, composta por nove capítulos, foi organizada por Gardênia da Silva Abbad, da Universidade de Brasília (UNB), Frederico Alves Costa, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Sibelle Maria Martins de Barros, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os capítulos foram redigidos a partir de relatórios dos debates preparatórios e presenciais do VIII Seminário Novos Horizontes (SNH), ocorrido em 2023, atualizados por autores e autoras em 2024.

Os temas abordados nos capítulos foram escolhidos pela diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e pela Coordenação de Área da Psicologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) segundo critérios de importância e interesse dos programas de pós-graduação em (PPGs) Psicologia, que puderam manifestar-se sobre temas que gostariam de debater no VIII SNH. O Comitê de Assessoramento (CA) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Psicologia também participou da escolha do tema e redigiu um dos capítulos deste livro.

O primeiro capítulo, denominado *Princípios e processos de organização do VIII Seminário Novos Horizontes*, descreve o processo de escolha do tema principal do evento, “Políticas científicas e ações afirmativas: fundamentos e diretrizes para o futuro da pós-graduação em Psicologia”, e articula os temas específicos aos princípios e valores norteadores das ações da ANPEPP. Além disso, o capítulo apresenta, brevemente, os diálogos realizados para a escolha do formato e dos temas do evento;

os encontros prévios dos grupos de discussão (GDs), formados por docentes e discentes dos PPGs em Psicologia; e as atividades presenciais no VIII SNH, que ampliaram os debates temáticos com a participação, em sessões plenárias, de coordenadores, coordenadoras e representantes docentes de PPGs afiliados à ANPEPP, bem como da representante discente na associação. O Capítulo 1 foi redigido pelos atuais membros da diretoria da ANPEPP – Gestão 2023-2024: Gardênia da Silva Abbad, da UNB; Frederico Alves Costa, da UFAL; Sibelle Maria Martins de Barros, da UEPB; Maria Cristina Menandro, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e Míriam Cristiane Alves, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O Capítulo 2, *As políticas de ações afirmativas no contexto dos programas de pós-graduação em Psicologia: do enfrentamento às desigualdades aos desafios da institucionalização*, de autoria de Marco Aurélio Máximo Prado, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Míriam Cristiane Alves, da UFRGS, e Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, da UNB, apresenta uma síntese dos debates do grupo de discussão do VIII SNH. O texto está estruturado em seis partes. O capítulo apresenta, na primeira parte, uma contextualização dos debates sobre a temática; na segunda, uma breve história dos desafios associados às políticas e ações afirmativas; e, na terceira, uma análise de documentos (legislação e normas) e de algumas posições balizadoras das políticas de ações afirmativas. O quarto tópico apresenta uma análise aprofundada das diretrizes das políticas de ações afirmativas no contexto das políticas de formação e produção intelectual da pós-graduação. Na quinta parte, o texto discute ações afirmativas em suas associações com a política de avaliação de PPGs em Psicologia. Por fim, o autor e as autoras tecem considerações finais sobre esse importante tema, concebido pela gestão da ANPEPP (2023-2024) como central para o debate das políticas científica e de pós-graduação.

O Capítulo 3, *O futuro da internacionalização nos programas de pós-graduação em Psicologia: subsídios para discussão*, de autoria de Arrilton Araujo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),

Marco Antônio Teixeira, da UFRGS, e Patrícia Izar, da Universidade de São Paulo (USP), apresenta uma síntese das contribuições do grupo de discussão sobre internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia realizado como atividade preparatória do VIII SNH. O capítulo reflete sobre proposições e ações pautadas pelos PPGs para a promoção de suas políticas de internacionalização e indica a variabilidade dessas políticas entre PPG com diferentes graus de consolidação.

O Capítulo 4, *Reflexões sobre os mestrados profissionais na área de Psicologia: O que temos e o que queremos*, redigido por Luciana Mourão, da Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Silvia Virginia Coutinho Areosa, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e Zeidi Araujo Trindade, da UFES, descreve o resultado das discussões do grupo de discussão sobre programas de pós-graduação profissionais, coordenado pelas autoras, cujo foco foi: “Quais horizontes almejamos para os programas de pós-graduação profissionais na área de Psicologia?”. O capítulo inicia com uma breve história da criação e evolução dos mestrados profissionais da área de Psicologia no Brasil e, nas seções seguintes, descreve as rotinas dos mestrados profissionais, analisando os principais problemas e as qualidades da modalidade. Ao final, as autoras discutem questões e propostas para o fortalecimento dessa modalidade na área de Psicologia.

O Capítulo 5, *Políticas de fomento e critérios de julgamento de pesquisa*, foi elaborado por Sonia Maria Guedes Gondim, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal de Bahia (UFBA); John Fontenele, da UFRN; Fernando Pontes, da Universidade Federal do Pará (UFPA); Ana Paula Porto Noronha, da Universidade São Francisco (USF); Roberta Carvalho Romagnol, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Verônica Moraes Ximenes, da Universidade Federal do Ceará (UFC); e Raquel Souza Lobo Guzzo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). O capítulo foi redigido a partir do relatório sobre as atividades do grupo de discussão intitulado *Políticas de fomento e critérios de julgamento de pesquisa*, que foi apresentado no Seminário Novos Horizontes de 2023. Além disso,

foram acrescentadas ao capítulo discussões recentes, ocorridas após o VIII SNH e realizadas pelos membros do CA, sobre fomento e critérios de julgamento. As primeiras partes do texto apresentam considerações sobre o futuro da ciência, a forma de funcionamento dos três encontros preparatórios do GD e os principais assuntos discutidos nos encontros prévios. Nas partes subsequentes, o texto destaca as propostas de mudança nos critérios de avaliação adotados nos julgamentos de projetos e pedidos de auxílio pelo CA do CNPq no triênio 2024-2026. Ao final, foi inserido um apêndice contendo as propostas de novos critérios de avaliação pelo CA de Psicologia encaminhadas ao CNPq para apreciação.

O Capítulo 6, *Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia*, escrito por Wilsa Maria Ramos, da UNB, Marcus Eugênio Oliveira Lima, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e Acácia Angeli dos Santos, da USF, apresenta uma síntese das contribuições do grupo de discussão que tratou dessas temáticas nos três encontros prévios e do debate na Plenária, atividade presencial do VIII SNH, em Brasília, em 2023. O texto aborda os avanços da ensino híbrido na pós-graduação; as potencialidades do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como recursos de apoio à internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia; as potencialidades das TDICs para o ensino, a pesquisa e a extensão dos programas de pós-graduação da área; os principais riscos e implicações associados ao uso de TDICs pelos programas de pós-graduação em Psicologia; e as expectativas de mudanças na aplicação de estratégias híbridas e das TDICs em ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação. Ao final, o capítulo apresenta proposições de estratégias para a melhoria do uso de recursos e tecnologias digitais de apoio às atividades dos PPGs da Psicologia.

O Capítulo 7, *Editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil: desafios atuais e possibilidades de enfrentamento*, é de autoria de Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, da UFBA, Benedito Medrado, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Kátia Maheirie, da Universidade Federal

de Santa Catarina (UFSC) e da UFRN, Mary Sandra Carlotto, da UNB, e Thatiana Helena de Lima, da UFBA. O texto apresenta uma síntese dos resultados de um levantamento feito pelos autores junto a editores/ editoras de revistas científicas da Psicologia e das reflexões sobre os desafios da editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil, ocorridos nas atividades do VIII SNH realizado em 2023. O capítulo descreve os encontros preparatórios do GD, a pesquisa e os resultados sobre: as principais dificuldades do processo editorial; a sustentabilidade política e técnica das revistas científicas brasileiras da Psicologia; as alternativas de ações coletivas para o enfrentamento de problemas comuns; os riscos da mercantilização do conhecimento científico produzido na pós-graduação em Psicologia no Brasil; os desafios da formação/capacitação de editores(as); e as sugestões para a avaliação de revistas científicas no Brasil.

O Capítulo 8, *Protagonismo dos programas de pós-graduação nos rumos da Psicologia*, foi escrito pelos três membros da Coordenação de Área da Psicologia da Capes, Gerson Yukio Tomanari, da USP, Livia de Oliveira Borges, da UFMG, e Maria de Fátima Santos, da UFPE, e trata das contribuições dos debates dos seis temas discutidos no VIII SNH para a construção do documento de área da Psicologia na Capes. O capítulo aborda as temáticas de políticas de ações afirmativas; desafios na editoração de revistas científicas; ensino híbrido; internacionalização dos programas; políticas de fomento e critérios de julgamento de pesquisa; e programas de pós-graduação profissionais.

O último capítulo do livro, intitulado *Temas críticos transversais às políticas científicas e de pós-graduação: direções apontadas pelo VIII Seminário Novos Horizontes*, é de autoria de Maria Cláudia Santos Lopes-de-Oliveira e Claisy Marinho-Araujo, da UNB. O capítulo foi redigido a partir de reflexões das autoras construídas por meio da leitura dos capítulos deste livro e dos relatórios dos GDs produzidos para o VIII SNH. As autoras abordam criticamente os desafios presentes e futuros referentes a três temas relevantes para as políticas científicas e de pós-graduação bem como transversais nos debates do SNH: ações afirmativas na pós-graduação; pesquisa no contexto da inteligência artificial (IA) e

governança das infraestruturas soberanas; e internacionalização da pós-graduação. Trata-se de uma contribuição importante que encerra este livro no caminho proposto para o SNH: partimos dos desafios presentes para construirmos coletiva e criticamente o futuro da pós-graduação em Psicologia no país.

Esperamos que esta obra contribua para o aprimoramento das políticas científicas e de pós-graduação, para a ampliação dos debates sobre a democratização de acesso e permanência de estudantes nos programas de pós-graduação em Psicologia, assim como para a implementação de ações afirmativas pelo CNPq visando a melhoria contínua de processos, fichas e critérios de avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil.

23 de julho de 2024

Gardênia da Silva Abbad, Frederico Alves Costa e
Sibelle Maria Martins de Barros
Organizadoras e Organizador da Obra

CAPÍTULO 1

PRINCÍPIOS E PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DO VIII SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES

Gardênia da Silva Abbad

Frederico Alves Costa

Sibelle Maria Martins de Barros

Maria Cristina Menandro

Miriam Cristiane Alves

1 INTRODUÇÃO

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) objetiva congrega programas de pós-graduação (PPGs) da área para fomentar e estimular a formação de profissionais para a pesquisa e a pós-graduação em Psicologia. Atualmente, 101 PPGs em Psicologia, de todas as regiões do Brasil, encontram-se associados à ANPEPP, com os quais a entidade dialoga sobre demandas institucionais e sobre políticas científicas e de avaliação para a pós-graduação e a pesquisa brasileiras.

Diante da importância dessa articulação junto aos PPGs e com o intuito de promover o aprimoramento das políticas científicas no País, a ANPEPP, além dos simpósios nacionais de pesquisa e intercâmbio científico bianuais, desde 2008, organiza o Seminário Novos Horizontes (SNH), em parceria com a Coordenação de Área de Psicologia da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse é o único evento da área com um foco específico no diálogo entre associações científicas, PPGs e agências de fomento e de regulação da pesquisa e da pós-graduação no País. O objetivo do SNH é examinar e discutir temas relacionados com o desenvolvimento da pós-graduação em Psicologia, construindo reflexões e diretrizes visando seu futuro. Trata-se de um importante fórum de discussão e de construção de documentos que subsidiam a elaboração de diretrizes para a avaliação quadrienal dos PPGs em Psicologia (Prado *et al.*, 2022).

A VIII edição do Seminário Novos Horizontes, foco dos capítulos publicados neste livro, ocorreu, presencialmente, nos dias 25 e 26 de setembro de 2023, em Brasília, Distrito Federal (DF). Este SNH priorizou temáticas referentes ao desenvolvimento da pós-graduação apontadas pelos PPGs em Psicologia e acordadas entre a diretoria da ANPEPP, a Coordenação da Área da Psicologia da Capes e o Comitê de Assessoramento (CA) da Psicologia no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nessa edição do SNH, o tema geral do evento foi “Políticas científicas e ações afirmativas: fundamentos e diretrizes para o futuro da pós-graduação em Psicologia”. A escolha desse tema remete-se à compreensão de que o desenvolvimento da pós-graduação necessita estar atrelado à democratização da ciência. Entendemos que a política de pós-graduação deve ser uma política de Estado, assim, seu desenvolvimento implica, em conjunto com investimento em infraestrutura e formação de recursos humanos qualificados, o combate à desigualdade racial e social que historicamente alijaram populações, como as negras e indígenas, de seu direito ao acesso e à permanência na educação, especialmente na pós-graduação e na docência no magistério superior (Carvalho, 2006; Gomes *et al.*, 2022; Munanga, 2003; Vanali; Silva, 2019). Populações que ao longo da história da ciência foram transformadas, na maior parte das vezes, em mero objeto de investigação.

O ano de 2023, diante do desmonte da estrutura de ciência e tecnologia do país, do negacionismo científico e de uma política de ódio à

diversidade humana que marcaram os anos anteriores, foi um momento de respiro em razão da vitória eleitoral de uma frente democrática. Entretanto, não era um momento de alívio, pois havia e há ainda muito a se reconstruir em relação às políticas científicas e de pós-graduação, como também as forças desdemocratizadoras não desapareceram, muito pelo contrário, continuam fortes no Congresso Nacional e com apoio junto à sociedade civil.

Nos últimos anos, uma discussão que também tem se ampliado na universidade diz respeito ao uso da educação a distância (EAD) na pós-graduação. Diante da rápida expansão das tecnologias de informação, fomentadas ainda mais no período da pandemia da covid-19, faz-se necessária a construção de reflexões sobre a implementação da EAD na pós-graduação no que se refere, por exemplo, ao *lobby* de instituições de ensino privado; à qualidade dos cursos; à precarização das relações de trabalho; e ao fomento à EAD como estratégia neoliberal para a manutenção e o acirramento do desinvestimento público na infraestrutura e em recursos humanos nas universidades públicas. Em convergência com esse debate tecnológico, outra preocupação são as repercussões da inteligência artificial no que diz respeito ao ensino e à pesquisa em pós-graduação, tema que coloca desafios para os quais não temos ainda respostas satisfatórias. Há muitos posicionamentos contrários ao uso dessas tecnologias que apontam riscos, ameaças à integridade da produção de conhecimentos, dilemas e questões éticas associadas ao uso indevido dessas tecnologias (Božić, 2023).

Em que pesem as controvérsias sobre o uso de tecnologias digitais, a ANPEPP tem defendido o ensino presencial na pós-graduação em Psicologia por entender que é a modalidade mais adequada à natureza e à complexidade da formação de pesquisadores e por ser mais compatível com o ensino nacional de qualidade e alinhado à diversidade cultural e humana do Brasil.

A discussão sobre a publicação e a editoria de revistas científicas é outro aspecto relevante no contexto atual e que requer levar em conta uma lógica nacional e internacional de produção e divulgação de

conhecimento científico. Essa discussão se encontra atrelada a outras temáticas, como as políticas de avaliação de pesquisadores(as) e de PPGs, bem como a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação produzida no país.

As revistas científicas estão enfrentando há décadas grandes dificuldades para garantir a qualidade do processo editorial sem o apoio de políticas de fomento que garantam a sustentabilidade e o acesso aberto às publicações científicas. A questão da sustentabilidade das revistas tem sido um tema recorrente na área que enseja a união de editores, buscando soluções coletivas para os problemas comuns. A avaliação da qualidade dos periódicos científicos da Psicologia também é assunto relevante e que, além de envolver múltiplos critérios, afeta diretamente a avaliação da produção intelectual dos programas de pós-graduação (Santos; Mourão; Tomanari, 2023).

A diretoria da ANPEPP tem fomentado o debate sobre acesso aberto como estratégia de defesa da ciência como bem público e, assim, de enfrentamento à mercantilização e oligarquização do conhecimento promovidas por editoras comerciais que, inclusive, já têm buscado se capitalizar em nome do acesso aberto frente a pressões internacionais pela democratização do conhecimento. O *Manifesto sobre a ciência como bem público global: acesso aberto não comercial*, construído no *IV Congreso de Editoras y Editores Redalyc y del Segundo Encuentro de Membros AmeliCA*, em Toluca/México, em 2023, demarca a relevância de uma visão democrática do acesso aos conhecimentos científicos. A América Latina apresenta protagonismo na democratização do acesso aberto ao conhecimento científico, sendo importante ressaltar a contribuição da *Scientific Electronic Library Online* (SciElo) (Cerqueira, 2024), lançada em 1998, antes da Iniciativa de Acesso Aberto de Budapeste, realizada em 2000. Essa discussão requer problematizarmos as vias comerciais de acesso aberto, como a via híbrida e a via ouro, e refletirmos sobre como as instâncias de fomento e de avaliação da pesquisa e da pós-graduação têm desenvolvido políticas em prol da sustentabilidade, valorização e disseminação da via diamante, via não comercial de acesso aberto.

Democratizar a produção científica também exige discutirmos os modos de internacionalização do conhecimento e o fomento a redes de pesquisa no Sul Global. Nesse sentido, cabe pensarmos sobre a invisibilidade da produção dessa região em nível mundial e sobre as contribuições do aumento da diversidade de saberes para os dilemas enfrentados regional e globalmente.

A internacionalização tem sido um tema muito debatido pela área, de modo geral, e em fóruns e eventos promovidos pela ANPEPP. A falta de consenso sobre o conceito, a importância da internacionalização para os PPGs, as controvérsias sobre modelos de internacionalização e os debates sobre a adequação dos critérios de avaliação da internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia foram recentemente abordados por Teixeira *et al.* (2023).

Outro assunto relevante na atualidade relativo às políticas de pós-graduação diz respeito aos mestrados profissionais (MPs) em Psicologia no Brasil. Muitos anos se passaram desde a regulamentação dos MPs pela Capes em 1995 (Portaria Capes n. 47/1995) até que o primeiro curso nessa modalidade fosse criado em 2013, em São Paulo, no Centro de Ciência e Tecnologias do Comportamento – Paradigma. Em 2022, a Psicologia já contava com 15 cursos de mestrado profissional na área. Porém, dos 14 cursos avaliados na quadrienal 2017-2020, oito receberam nota 4 e os demais, nota 3. O histórico da criação e a evolução dos mestrados profissionais na pós-graduação em Psicologia são abordados por Mourão *et al.* (2023). Entre os desafios enfrentados pela modalidade na área foram apontadas a regra do autofinanciamento e a falta de bolsas para os estudantes. Os principais debates sobre MP giram em torno desses e outros desafios a serem enfrentados pela área para que a modalidade melhore a sua qualidade e possa evoluir para modelos mais democráticos de acesso e permanência de estudantes nos cursos.

Esses aspectos relativos à política científica e de pós-graduação nos indicam que muito havíamos de dialogar e construir no momento privilegiado de debate do SNH. O diálogo da diretoria atual da ANPEPP com representantes e coordenadores(as) dos PPGs afiliados à ANPEPP

com a Coordenação de Área de Psicologia da Capes e com a Comissão de Assessoramento da Psicologia do CNPq proporcionou elencar diferentes temas relevantes a serem debatidos para pensarmos o futuro da pós-graduação a partir de dilemas, possibilidades e posicionamentos no tempo presente. Uma das preocupações nesses diálogos era não reduzir nossas reflexões a soluções instrumentais para as dificuldades que enfrentamos, e sim analisarmos os fundamentos que estruturam a ciência no presente e os princípios sob os quais pretendemos construir as diretrizes para o futuro da pesquisa e da pós-graduação.

No processo de organização do VIII SNH, a diretoria da ANPEPP, em coerência com seu projeto de gestão, posicionou-se em favor da articulação entre as ações afirmativas e as políticas científicas e de pós-graduação em Psicologia, na perspectiva de fomentar o debate sobre a transversalização das ações afirmativas na reconstrução dessas políticas. O tema das ações afirmativas foi estabelecido como central ao VIII SNH. Além disso, a diretoria propôs abordar as discussões sobre: a) editoria de revistas científicas; b) PPGs profissionais; e, c) políticas de fomento e critérios de avaliação propostos pelo CNPq. Outros dois temas foram inseridos a partir dos diálogos com os PPGs, com a Coordenação de Área de Psicologia da Capes: internacionalização; ensino híbrido e EAD. Para cada uma das seis temáticas, construímos questões disparadoras para o debate.

a) Políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia: ampliando o acesso e a permanência

Que horizontes almejamos para as políticas de ações afirmativas nos programas pós-graduação na área de Psicologia? Como garantir a ampliação do acesso e da permanência dos(as) estudantes na pós-graduação? Como garantir o acesso de docentes negros, indígenas e transgênero na pós-graduação? Para que queremos ações afirmativas? O que os PPGs e a sociedade têm ganhado com políticas de ações afirmativas, considerando a presença de discentes e de docentes? Que grupos sociais precisam ser melhor considerados e visibilizados pelas

ações afirmativas nos PPGs? Como os PPGs têm implementado ações afirmativas, considerando discentes e docentes? As políticas de acesso e permanência de discentes nos PPGs são suficientes? O que é preciso para qualificar as ações afirmativas nos PPGs?

b) Internacionalização: o futuro da internacionalização nos PPGs em Psicologia

Quais horizontes almejamos para a área de Psicologia no que diz respeito à internacionalização dos programas de pós-graduação? Que críticas são possíveis às políticas de internacionalização atuais? Quais caminhos de internacionalização têm sido construídos pelos PPGs da Psicologia? Considerando a diversidade da produção em Psicologia, quais caminhos de internacionalização precisam ser trilhados pelos PPGs? Como as políticas de internacionalização podem aumentar a influência da Psicologia brasileira? Quais são as evidências de que essas políticas são eficazes? As políticas de internacionalização devem direcionar para onde?

c) Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia

Que horizontes almejamos para a área de Psicologia no que diz respeito a ensino híbrido, ensino a distância e uso de tecnologias de comunicação na formação pós-graduada? O que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem avançado em relação ao ensino híbrido e à EaD? Queremos maximizar ou minimizar essas possibilidades? Em quê? Por que e para quê? Quais riscos o ensino híbrido, a EaD e as tecnologias da informação e da comunicação têm implicado para o sistema de pós-graduação em Psicologia? Quais políticas podem enfrentar ou minimizar tais riscos? Quais mudanças esperamos da aplicação de estratégias híbridas, da EAD e das tecnologias de informação e de

comunicação em ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação? Essas estratégias e esses recursos podem trazer benefícios para a pós-graduação em Psicologia? Quais?

d) Políticas de fomento e critérios de avaliação: pesquisa e produção acadêmica

Como podemos aprimorar a formação de novos(as) pesquisadores(as) e a permanência de pesquisadores(as) experientes atentos às demandas locais urgentes em prol da justiça e equidade social e qualidade de vida da população? Como qualificar melhor as propostas submetidas às chamadas/editais do CNPq, principalmente pelos(as) novos(as) e jovens pesquisadores(as) e assim gerar um aumento de demanda que fortaleça nosso poder político de lutar por maior liberação de recursos e bolsas de apoio à pesquisa e publicação científica? Quais novos critérios poderíamos incluir no processo avaliativo para contemplar melhor a categoria de jovens pesquisadores(as), cuja produção nem sempre se mostra competitiva com pesquisadores(as) experientes e bolsistas? De que modo podemos atuar para aprimorar o processo de avaliação por pares, com o objetivo de democratizar e fortalecer os processos de tomada de decisão que envolvem concessão de recursos para ciência e bolsas, não perdendo de vista a esfera de competência do CA-CNPq? Como podemos assegurar melhor justiça social (gênero, raça e pessoas com deficiência) na distribuição de recursos para a pesquisa e pesquisadores em Psicologia? Como podemos aperfeiçoar esses critérios para se ter uma avaliação mais consistente e que valorize a diversidade do trabalho do(a) docente pesquisador(a)?

e) Desafios para a editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil: que futuro queremos?

Que horizontes almejamos para as revistas científicas nacionais na área de Psicologia? Que políticas de editoração deveriam prevalecer? De

que modo a pós-graduação pode contribuir para essas políticas? Quais políticas são necessárias para a garantir a sustentabilidade das revistas científicas brasileiras da Psicologia? Quais os caminhos para o aprimoramento e a ampliação do fomento para a editoração das revistas? Como buscar saídas coletivas para a sustentabilidade dessas revistas? Qual o papel e a importância do PePsic para as revistas brasileiras e latino-americanas? Qual a relevância do acesso aberto das revistas científicas para a pós-graduação em Psicologia? Quais os riscos da mercantilização do conhecimento científico para a pós-graduação em Psicologia? Quais políticas podem alavancar as revistas científicas brasileiras? As revistas brasileiras devem buscar indexações internacionais? Por quê? Para quê? Como? Como superar dificuldades de indexação? Há políticas de preparo (capacitação) de editores? Que políticas planejar?

f) Programas de pós-graduação profissionais: o que fazer?

Quais horizontes almejamos para os programas de pós-graduação profissionais na área de Psicologia? Por que e para que importa contar com programas profissionais na Psicologia? Como podemos ampliar e qualificar a construção de novos programas profissionais? Quais os desafios enfrentados pelos programas profissionais na Psicologia? Quais políticas podem colaborar para o aprimoramento desses programas? Quais os pontos fortes dos nossos programas profissionais na Psicologia? Que políticas podem maximizar e valorizar tais pontos? Quais os riscos que os programas enfrentam? Como compensá-los ou preveni-los? Como os modelos de programas profissionais em rede existentes podem contribuir para o aprimoramento de propostas de programas profissionais na Psicologia? As entidades científicas podem incentivar o avanço dos programas profissionais? Como? Com que políticas?

Além desta introdução, que visou apresentar o contexto e os princípios que orientaram a construção do VIII SNH, o capítulo é estruturado da seguinte maneira: a) apresentação dos diálogos promovidos para a escolha do formato e dos temas do evento; b) descrição das atividades

dos grupos de discussão (GDs) que ocorreram previamente ao VIII SNH; c) relato das atividades presenciais no evento; d) considerações gerais sobre o processo de construção e realização do SNH.

2 DIÁLOGOS PARA A ESCOLHA DO FORMATO E TEMAS DO EVENTO

Em 11 de abril de 2023, a diretoria da ANPEPP e a Coordenação de Área da Capes realizaram a primeira reunião de planejamento do VIII Seminário Novos Horizontes para discussão sobre o futuro da pós-graduação em Psicologia. O SNH, em sua oitava edição, foi concebido para reunir, principalmente, coordenadores, coordenadoras e representantes de PPGs em torno de temas relevantes para os PPGs da Psicologia. O evento foi construído de tal forma que contivesse encontros e debates preparatórios com representantes docentes de PPGs, coordenações de PPGs e discentes, visando à preparação conjunta de textos que pudessem ser compartilhados antes do encontro presencial na plenária do SNH em Brasília. A ideia da comissão organizadora era que esses encontros prévios e os relatórios sobre os debates estimulassem e ampliassem o diálogo democrático sobre o futuro da área.

O evento, então, de acordo com os encaminhamentos propostos pelos organizadores, teria uma etapa preparatória com encontros *online* de grupos de discussão sobre temas escolhidos e priorizados pelos PPGs. Cada GD teria um coordenador(a) indicado(a) pela Coordenação de Área da Capes e pela diretoria da ANPEPP. A diretoria da ANPEPP ficou incumbida de realizar uma consulta aos PPGs sobre os temas que consideravam relevantes para a área, antes de convidar mediadores e mediadoras para os GDs.

Nessa primeira reunião, ficou definido também que os grupos de discussão receberiam questões indutoras do debate, a serem propostas conjuntamente pela Coordenação de Área da Capes e pela diretoria da ANPEPP. Objetivando ampliar e democratizar o debate durante as atividades preparatórias, os PPG teriam acesso às perguntas indutoras

antecipadamente para que pudessem iniciar os debates nos GDs antes da realização das atividades presenciais do SNH em Brasília-DF.

Os PPGs deveriam inscrever-se previamente nos grupos de discussão (caso o(a) coordenador(a) e o(a) representante do PPG estivessem presencialmente no SNH, o PPG poderia participar dos debates preparatórios em até dois grupos). A princípio, foi sugerido que os GD realizassem, no mínimo, três reuniões *online* previamente ao evento presencial, com a participação de representantes e coordenações de PPGs.

Cada GD deveria produzir coletivamente um relatório contendo uma síntese dos principais debates preparatórios para subsidiar e fomentar as discussões durante a etapa presencial do SNH. Esses relatórios foram construídos por cada um dos GDs, de maneira autônoma, e distribuídos para todos os participantes do VIII SNH, antes da realização do evento em Brasília. O objetivo era que representantes e coordenadores de PPG, bem como os convidados para mediar os GDs, pudessem conhecer o que havia sido debatido nos outros grupos.

Além desses relatórios, planejou-se a produção deste livro, uma obra coletiva orientada pelos debates produzidos nas atividades prévias e nas atividades presenciais do VIII SNH. Os(as) mediadores(as) de cada GD foram convidados(as) para a escrita de um capítulo referente ao tema específico de seu grupo.

Quanto aos temas a serem debatidos no VIII SNH, como abordamos anteriormente, a diretoria da ANPEPP já havia delimitado que um dos debates seria sobre as políticas de ações afirmativas na pós-graduação em Psicologia, sendo essa proposta central à gestão e também ao tema geral do evento. Ademais, a diretoria sugeriu outras três temáticas aos PPGs afiliados à ANPEPP para saber o interesse sobre eles: a) políticas de fomento e critérios de avaliação, focando o CNPq; b) programas de pós-graduação profissionais; c) editoria de revistas científicas. Dos PPGs afiliados, 37 responderam o levantamento proposto: 97,3% indicaram interesse no primeiro tema; 86,5%, no segundo; e 56,8%, no terceiro.

Os PPGs também puderam apresentar propostas de temas para serem abordados no SNH. As mais apontadas foram:

- a) políticas científicas: fomento à pesquisa; Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); estratégia de ciência e tecnologia; Agenda 2030; desigualdades regionais; atratividade da pós-graduação; formação e mercado de trabalho;
- b) uso de tecnologias na produção de conhecimentos: novas ferramentas de inteligência artificial (ChatGPT etc.), seus efeitos e aspectos éticos e epistemológicos;
- c) ensino híbrido: desafios, possibilidades e permanência de pós-graduandos nos programas de pós-graduação;
- d) internacionalização: desafios, dificuldades e experiências de sucesso; caminhos para a internacionalização; papel da Psicologia no cenário acadêmico internacional;
- e) avaliação dos PPGs pela Capes: avaliação de docentes por meio do Qualis das revistas; demora para publicação em revistas com Qualis superior; critério de classificação do Qualis; simplificação da avaliação qualitativa; métricas e indicadores na quantificação e qualificação do impacto social; produtos técnicos e tecnológicos e seus critérios de estratificação na avaliação da Capes.

Após esse levantamento, novos diálogos foram realizados com a Coordenação de Área de Psicologia na Capes e com coordenadores e representantes dos PPGs afiliados à ANPEPP para definirmos os temas finais a serem debatidos no VIII SNH. Por meio dessas conversas, foram definidos os seis temas abordados no início do capítulo.

A diretoria da ANPEPP comprometeu-se a propor a primeira versão das questões indutoras para os grupos de discussão, bem como indicar pessoas para a mediação do debate em cada grupo e dialogar com o CA Psicologia do CNPq sobre a possibilidade de se integrarem à proposta do SNH. Sugerimos que o CA do CNPq ficasse à frente do Grupo Temático 4, *Políticas de fomento e critérios de avaliação: pesquisa e produção de conhecimento*. As(os) pesquisadores(as) convidados(as) para mediar o debate nos grupos de discussão e, presencialmente, no VIII SNH foram escolhidas por meio do diálogo entre a diretoria da

ANPEPP e a Coordenação de Área de Psicologia na Capes, parceira na organização do evento. Para essa escolha, consideramos a *expertise* do(a) pesquisador(a) com o tema, bem como a diversidade regional e de gênero.

3 ENCONTROS PRÉVIOS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E ATIVIDADES PRESENCIAIS NO VIII SNH

Os grupos de discussão aconteceram nos meses de junho, julho e agosto de 2023, sendo um encontro *online* por mês. Puderam participar das atividades prévias coordenadores e representantes dos PPGs filiados à ANPEPP, bem como representantes discentes dos PPGs indicados pela representante discente da ANPEPP. O número máximo previsto de participantes por GD era de 40 pessoas, sendo 38 docentes e dois representantes discentes. Cada PPG poderia escolher até dois GDs, sendo um docente por GD.

Para cada GD foi criada e compartilhada com seus componentes uma pasta compartilhada, com o intuito de armazenar os encontros gravados e demais materiais de interesse dos grupos. A Tabela 1 apresenta os nomes dos GDs, das pessoas responsáveis pela mediação dos debates e o número de participantes das atividades preparatórias do VIII SNH.

Tabela 1 – Os grupos de discussão do VIII SNH

Nome do grupo de discussão	Mediadores(as)	Nº de participantes
GD 1 Políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia: ampliando o acesso e a permanência	Marco Aurélio Máximo Prado (UFMG) Míriam Cristiane Alves (UFRGS) Maria Cláudia Oliveira (UNB)	22
GD 2 Internacionalização: o futuro da internacionalização nos PPGs em Psicologia	Marco Antônio Pereira Teixeira (UFRGS) Arrilton Araújo (UFRN) Patrícia Izar (USP)	29

Nome do grupo de discussão	Mediadores(as)	Nº de participantes
GD 3 Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia	Acácia Angeli dos Santos (USF) Marcus Eugênio Oliveira Lima (UFS) Wilsa Maria Ramos (UNB)	25
GD 4 Políticas de fomento e critérios de avaliação: pesquisa e produção de conhecimento	Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA) John Fontenele (UFRN) Sônia Maria Guedes Gondim (UFBA)	21
GD 5 Desafios para a editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil: que futuro queremos?	Mary Sandra Carlotto (UNB) Katia Maheirie (UFMG) Virgílio Bastos (UFBA) Benedito Medrado (UFPE) Thatiana Helena de Lima (UFBA)	10
GD 6 Programas de pós-graduação profissionais: o que fazer?	Luciana Mourão (UERJ) Zeidi Araujo Trindade (UFES) Sílvia Virginia Coutinho Areosa (UNISC)	11

Apesar da diversidade de funcionamento de cada GD, tanto em termos do número de participantes, quanto no contato e nos modos de funcionamento, todos produziram um relatório-síntese das discussões realizadas com o objetivo de subsidiar os debates presenciais durante o VIII SNH, em Brasília. Nessa etapa presencial, os mediadores dos GDs apresentaram, em uma modalidade de painel, os principais conteúdos discutidos nos encontros preparatórios.

4 RELATO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NO EVENTO

O SNH teve início no dia 25 de setembro de 2023, em Brasília, e contou com a participação de 156 inscritos. No primeiro dia de atividade, além da mesa de abertura, três painéis foram apresentados, a saber: (1) *Políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em*

Psicologia: ampliando o acesso e a permanência; (2) Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia; e, (3) Desafios para a editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil: que futuro queremos?

No segundo dia, ocorreram os seguintes painéis: (4) *Políticas de fomento e critérios de avaliação: pesquisa e produção de conhecimento;* (5) *Programas de pós-graduação profissionais: o que fazer?;* e, (6) *Internacionalização: o futuro da internacionalização nos PPGs em Psicologia.*

Como já referido acima, os(as) mediadores(as) abordaram, nas apresentações dos painéis, as principais questões debatidas na modalidade virtual, com o objetivo de socializar as discussões e provocar um debate mais amplo sobre cada uma das seis temáticas. Como acordado anteriormente com os(as) mediadores, após a finalização do evento, os textos (relatórios-síntese) foram aperfeiçoados, abarcando novos pontos e discussões ocorridas no evento presencial e transformados nos capítulos do presente livro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção do VIII SNH, desde a formulação e escolha dos temas a serem debatidos, possibilitou reflexões sobre as políticas científica e de pós-graduação que retomavam debates presentes ao longo das ações da ANPEPP, como internacionalização e políticas de fomento, mas também que fortaleciam novas discussões na entidade, como políticas de ações afirmativas, ensino híbrido e EAD.

Neste ano 2024, após um período de desinvestimento nas políticas científica e de pós-graduação e de deslegitimação da ciência, as universidades federais, a Capes e o CNPq continuam a enfrentar dificuldades financeiras, afetando, por exemplo, políticas de permanência na graduação e na pós-graduação e o enfrentamento a assimetrias regionais relativas aos PPGs. Continuamos sem a implementação de um Plano Nacional

de Pós-Graduação, tendo o último encerrado em 2020. A proposta de um novo plano foi colocada em Consulta Pública, pela Capes, no final de 2023, mas com um prazo ínfimo de consulta às associações científicas, mesmo diante de inúmeros desafios que vivenciamos no País. No que diz respeito às políticas de ações afirmativas, o plano que foi para Consulta Pública diagnostica a necessidade de ampliação e de melhor efetivação dessas políticas na pós-graduação, considerando a inserção e a permanência na universidade; bem como identifica um aspecto grave para a construção dessas políticas: a escassez ou inexistência de dados sobre população negra, indígena e transgênero, por exemplo, nas bases de dados institucionais como a Plataforma Sucupira.

A escassez de investimento financeiro público na pesquisa e pós-graduação, a ausência de um PNPG para o decênio atual bem como a dificuldade de acesso a dados sobre grupos subalternizados e historicamente aliados da pós-graduação impactam diretamente nas condições de estabelecimento de uma política científica e de pós-graduação orientada para a justiça e equidade social, ao dificultar a construção de estratégias mais efetivas para o combate às desigualdades raciais e sociais. Junto a isso, é necessário ressaltar que as ciências humanas e sociais continuam a ser invisibilizadas ou pouco consideradas nos debates junto às instâncias de pesquisa, inovação e pós-graduação, trazendo uma problemática a mais para o desenvolvimento científico nessas áreas.

O SNH, os simpósios e outros espaços construídos pela ANPEPP têm sido arenas de debate relevantes para refletir sobre as temáticas urgentes e fundamentais referentes às políticas científicas e de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BOŽIĆ, V. **The dangers of Artificial Intelligence**. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/370659879>. Acesso em: 12 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Boletim de Pessoal nº 10, em 31 de outubro de 1995. **Diário Oficial da União**, 31 out. 1995. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CERQUEIRA, R. C. O protagonismo da América Latina na democratização do conhecimento científico: uma história de acesso aberto nas publicações científicas. In: BIRLE, P.; WINDUS, A. (eds.). **Conocimiento, poder y transformación digital isso América Latina**. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2024. p. 279-290.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de; COLEN, N. S.; COSTA, S. R. de J. Ações Afirmativas na UFMG: entrevista com Nilma Lino Gomes. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 12, e041616, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.41616>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MANIFIESTO sobre la Ciencia como Bien Público Global: Acceso Abierto no Comercial. In: CONGRESO DE EDITORAS Y EDITORES REDALYC Y SEGUNDO ENCONTRO DE MEMBROS AMERICA, IV, Cumbre Global sobre Acceso Abierto Diamante / Global Summit on Diamond Open Access, Toluca, México. 23-27 de octubre de 2023. Disponível em: <https://globaldiamantoa.org/manifiesto/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MOURÃO, L.; TRINDADE, Z. A.; SANTOS, A. A.; TOMANARI, G. Y. Panorama da modalidade profissional na pós-graduação em Psicologia. In: TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (Eds.).

Pós-graduação em Psicologia no Brasil: percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor, 2023. p. 105-122.

MUNANGA, K. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In:* SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003. p. 115-128.

PRADO, M. A. M.; ABBAD, G. S.; IZAR, P.; LEITE, J. F.; CARLOTTO, M. S. Contribuições da ANPEPP para a pós-graduação em Psicologia. *In:* DEGANI-CARNEIRO, F.; LIMA, T. H. de; FUKUSIMA, S.; BASTOS, A. V. B. (org.). **Entidades nacionais da Psicologia brasileira: o FENPB e suas histórias.** Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/livro_fenpb.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

PRADO, M. A. M.; ABBAD, G. S.; IZAR, P.; LEITE, J. F.; CARLOTTO, M. S. A ANPEPP e a Pós-graduação em Psicologia no Brasil: histórias, desafios e resistência à desdemocratização. *In:* TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (Eds.). **Pós-graduação em Psicologia no Brasil:** percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor, 2023. p. 477-494.

SANTOS, M. F. S.; GUZZO, R. S. L. Desigualdades regionais e as políticas científicas no país: pensando e construindo o futuro. *In:* TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (Eds.). **Pós-graduação em Psicologia no Brasil:** percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor, 2023. p. 495-508.

SANTOS, A. A.; MOURÃO, L.; TOMANARI, G. Y. Sobre a qualidade dos periódicos científicos da Psicologia. *In:* TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (Eds.). **Pós-graduação em Psicologia no Brasil:** percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor, 2023. p. 231-250.

TEIXEIRA, M.; ARAÚJO, A.; LIMA, M. E. O.; SANTOS, M. F. S.; BORGES, L. O.; TEODORO, M. L. M. A internacionalização dos programas de Pós-graduação do Brasil. *In*: TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (Eds.). **Pós-graduação em Psicologia no Brasil**: percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor, 2023. p. 123-156.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. da. Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: Análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 86–108, jan. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5911>. Acesso em: 05 jul. 2024.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: DO ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES AOS DESAFIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Marco Aurélio Máximo Prado

Miriam Cristiane Alves

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto das reflexões sistematizadas do Grupo de Discussão (GD) *Políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia: ampliando o acesso e a permanência*, do VIII Seminário Novos Horizontes (SNH) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Esse GD reuniu-se em formato virtual nos dias 21 de junho, 19 de julho e 23 de agosto de 2023, das 14h às 16h, para discutir o tema à luz da experiência acumulada por cada programa de pós-graduação (PPG) da área ali representado e preparar a contribuição que levaríamos na sessão presencial durante o VIII SNH que ocorreu em Brasília-DF, nos dias 25 e 26 de setembro de 2023.

Nessas reuniões, estiveram presentes, além das(os) coordenadoras(es) Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, da Universidade de Brasília (UNB), Míriam Cristiane Alves, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Marco Aurélio Máximo Prado, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as(os) colegas indicadas(os) pelos programas de pós-graduação em Psicologia vinculados à ANPEPP; e no último encontro tivemos a presença, como convidada, da professora Shirley Miranda, pró-reitora adjunta de assuntos estudantis da UFMG e membro da comissão de ação afirmativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. As reuniões virtuais do GD contaram com uma participação média de 20 pessoas de diferentes PPGs em Psicologia.

Nossa atividade se iniciou com um levantamento das Políticas de Ações Afirmativas (PAAFs) existentes, ou não, nos PPGs participantes no GD. Isso se deu antes mesmo de termos um consenso entre nós em torno de um entendimento conceitual sobre o que são as PAAFs. A despeito da ausência desse consenso, o levantamento realizado nos permitiu reconhecer a enorme diversidade de ações, dimensões, grupos sociais elegidos, temporalidades institucionais e políticas praticadas por PPGs em Psicologia no país, assim como perceber que essas políticas se encontram em momentos distintos de implementação, consolidação e alcance de resultados em cada programa. Há PPGs que, embora já discutam o assunto, inserem-se em instituições de ensino superior (IESs) que ainda não contam com nenhum tipo de política desenhada e implementada; outros já têm ações consolidadas, fundamentadas em políticas e resoluções institucionais no tema¹.

Nesse sentido, construímos um documento anterior ao SNH 2023² que incluiu uma categorização dessas experiências, buscando, sobretudo, organizar parâmetros e diretrizes que viessem a colaborar com a implementação das experiências diversas dos PPGs em Psicologia

1 Para um levantamento mais detalhado das experiências de PAAF nos PPGs em Psicologia, ver o documento de mapeamento destas ações produzido pela Anpepp em seu site www.anpepp.org.br

2 Disponível em www.anpepp.org.br

e com o diálogo com a representação de área na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse acúmulo de reflexões está baseado em três momentos e estudos anteriores que podem ser acessados no site da ANPEPP. Como mais um passo nesse percurso, apresentamos este capítulo, fruto do diálogo com muitas vozes e experiências. Sendo assim, assumimos que quaisquer equívocos são de responsabilidade dos autores.

Este capítulo tem como objetivos sistematizar as discussões acumuladas acerca das políticas de democratização e enfrentamento às desigualdade dos PPGs em Psicologia participantes do GD *Políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia: ampliando o acesso e a permanência* da ANPEPP, apresentar um conjunto de conceitos e posições sobre o que se entende como PAAFs e estabelecer elementos balizadores para a institucionalidade dessas ações, de modo a possibilitar um diálogo com a política de avaliação dos PPGs realizada pela Capes, a qual já demonstrou que tais experiências serão incorporadas aos relatórios de avaliação quadrienal dos PPGs, possivelmente, entre os indicadores que dizem respeito ao planejamento estratégico, autoavaliação e ações afirmativas. Isso significa que a atividade desse GD já cumpriu com uma de suas metas: ver as PAAFs inseridas no conjunto de temas que são objeto da avaliação dos PPGs por parte da Capes.

No entanto, nosso desafio não se encerra aí, pois combater a desigualdade e promover direitos de grupos raciais e sociais minorizados não é tarefa simples nem segue passos em uma mesma direção. Vários elementos são objetos de problematização em relação às PAAFs, representando desafios para sua institucionalização. Tendo em conta esses aspectos, este capítulo está estruturado em quatro partes, além desta Introdução: a) um breve histórico das leis e proposições de ações afirmativas no Brasil; b) os documentos balizadores das políticas de ações afirmativas que fornecem um enquadramento jurídico legal; c) as diretrizes das políticas de ações afirmativas no contexto da política de formação e produção científica; e, d) os desafios à institucionalização das PAAFs na avaliação de programas de pós-graduação. Por fim, a título de considerações finais,

refletimos sobre os impasses e desafios para a transversalização das ações afirmativas na avaliação dos PPGs em Psicologia, com o intuito de criar uma gramática avaliativa que considere as PAAFs como critérios e reconheça as políticas para enfrentamento das desigualdades no âmbito das ações dos PPGs na avaliação da pós-graduação.

2 UMA BREVE HISTÓRIA DE PERMANENTES DESAFIOS

A recente reflexão teórico-filosófica, política e jurídica sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil é contrastante com o longo histórico de discussões provocadas pelo movimento negro, quanto a sua necessidade em diversas áreas da vida social, sobretudo na educação, culminando no Projeto de Lei (PL) nº 1.332/1983 (Brasil, 1983), proposto pelo então deputado federal Abdias do Nascimento. O tema das ações afirmativas nasce do reconhecimento que segmentos específicos da sociedade, especialmente grupos racializados, foram objeto de longa discriminação e exclusão, expostos a dispositivos que impediram sua ascensão socioeconômica, obtenção de prestígio e participação na produção de conhecimento.

Na história das PAAFs no Brasil, o reconhecimento da desigualdade racial foi e tem sido um elemento central e fundamental desde as primeiras discussões e propostas protagonizadas pelo movimento negro, nos anos de 1945, com a realização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a produção de um documento intitulado *Manifesto à Nação*³, assinado por Abdias do Nascimento, quando era presidente do diretório nacional da convenção do negro brasileiro. Nesse manifesto, além de diversas propostas de políticas antirracistas, o movimento negro “já demandava vagas e bolsas para negros e negras no ensino superior” (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 3).

3 Documento disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/memoria-convencao-nacional-do-negro-brasileiro-de-1945/>

No entanto, a primeira iniciativa passível de ser caracterizada como ação compensatória que foi aprovada pelo Congresso Nacional é conhecida como a Lei do Boi (Brasil, 1968), Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, vigente de 1964 a 1985, que previa reserva de vagas em escolas e cursos superiores agrícolas e veterinários para filhos de agricultores, donos ou não de terra. Fica a pergunta: quem eram esses agricultores ou filhos de agricultores? É evidente que essa iniciativa que não pautava a questão racial, não alterava o *status quo*, mantendo as relações sociais hierarquizadas da sociedade brasileira. Isso quer dizer que ela não considerava o enfrentamento às desigualdades sociais e raciais como um elemento central para a transformação da sociedade.

Em uma perspectiva histórica da relação entre as proposições de políticas afirmativas, antirracistas e/ou antidiscriminatórias no Brasil, ressalta-se a importância de textos organizados por Abdias do Nascimento ao propor o Projeto de Lei (PL) nº 1.332/1983 (Brasil, 1983). Esse PL, pela primeira vez, tinha como objetivo ações compensatórias de isonomia em relação à população negra e demais grupos raciais da sociedade brasileira. Na mesma ocasião, Abdias do Nascimento organizou um dossiê⁴ com textos e evidências de dados que demonstravam a desigualdade racial da população negra no Brasil e iluminava os processos discriminatórios presentes nas escolas e instituições de trabalho. Naquele momento, já se propunha políticas de reserva de vagas no mercado de trabalho, alteração legislativa para inclusão de políticas antidiscriminatórias, além da revisão de conteúdos curriculares nas escolas e uma política de bolsa de estudos para população negra no Brasil (Contins; Sa't'ana, 1996).

Se por um lado o movimento negro pautou esse debate, nos anos de 1983, no Congresso Nacional, por outro, inúmeros grupos sociais subalternizados permaneceram silenciados e invisibilizados em suas necessidades subjetivas e possibilidades de participação na construção

4 Ver site da Câmara dos Deputados, disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638&filename=Dossie-PL%201332/1983

da realidade sociocultural. Ao mesmo tempo, é importante destacar o quanto a luta do movimento negro por ações afirmativas abriu caminhos para a afirmação de direitos de diferentes grupos subalternizados. Como ponderam Gomes, Silva e Brito (2021, p. 2), “[...] essas políticas não existiriam, em nosso país, se não fosse a força reivindicativa, propositiva e o perfil político educador do movimento negro”. Falar de ações afirmativas envolve, portanto, imputar ao Estado e à sociedade a responsabilidade ética de se comprometer com políticas compensatórias capazes de reverter a condição histórica de desvantagem de determinados grupos de indivíduos através de meios justos de discriminação positiva. Tal compromisso com a criação e implementação de políticas de ações afirmativas só foi assumido pelo estado brasileiro após comprometer-se com a Declaração da 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata⁵, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul.

Assim, quanto ao conceito de ações afirmativas, podemos partir da definição consolidada pelo próprio princípio constitucional:

[trata-se de] [...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego [...]. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, p. 27).

5 Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf

Reconhecemos que, no caso do Brasil, as PAAFs são multidimensionais e totalmente plurais, pois estão embasadas em um conjunto múltiplo de ideias, valores e fundamentos (Martins, 1996), os quais apontam para alguns estágios no desenvolvimento histórico das políticas de ações afirmativas: o primeiro momento caracteriza-se por ações orientadas por um ideal humanista da promoção de igualdade entre os povos; a segunda fase é marcada pelo reconhecimento das desvantagens estruturais e a promoção de direitos humanos via políticas públicas compensatórias que, com frequência, buscavam a integração de grupos à sociedade, ou mesmo a anulação das diferenças entre eles; a terceira etapa se caracteriza pelo crescente reconhecimento do direito à diferença entre grupamentos, e que as políticas compensatórias devem servir ao propósito de acelerar o processo de inclusão ampla e equidade.

Em diferentes contextos do cenário internacional, o movimento por ações afirmativas seguiu direções diversas, as quais refletem as condições políticas desse processo como um campo de tensionamentos entre interesses da elite e de grupos racializados e excluídos, alvos históricos de preconceito e discriminação. Aqui nos cabe frisar dois exemplos históricos de ações afirmativas fundamentais para o debate no Brasil. Trata-se, primeiramente, das políticas instaladas na Índia, país que, desde 1930, já reconhecia a necessidade de uma política de reserva de vagas nas escolas para a inclusão dos *dálites* no sistema político educacional indiano (Feres Júnior; Daflon, 2015). Foi somente na constituição de 1949 que a política de reserva de vagas na educação e no serviço público foi incluída na constituição daquele país. Em relação ao ocidente, há a experiência histórica dos Estados Unidos da América, que, em 1964, votou por uma lei de reserva de vagas para população afrodescendente.

Kabengele Munanga (2001) assevera que, nos Estados Unidos da América, as ações afirmativas foram aplicadas desde a década de 1960 com a perspectiva de oferecer “aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente” (p. 32). Como exemplo, o autor faz referência ao fato de empregadores terem sido

[...] obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa porcentagem para a participação de negros (p. 32).

De acordo com Angnes *et al.* (2020), nos países da América Latina, as ações afirmativas iniciaram-se a partir de um movimento pela garantia de direitos humanos que decorreu da crescente consciência das populações indígenas, fortalecidas pelo advento de governos mais progressistas, o que se deu em países como Bolívia, Equador, México e Peru, por exemplo. Nesses países, as ações afirmativas foram o produto de lutas das bases da população visando a reapropriação de direitos outrora expropriados. Essa direção do movimento, a partir da base, é muito diferente, por exemplo, da trajetória seguida pelas ações afirmativas nos EUA, país em que o tema cresce em interesse a partir de políticas integracionistas que surgem durante o governo de John Kennedy, na década de 1960. Kennedy fomentou políticas que visavam o controle dos problemas e o abafamento das turbulências decorrentes da segregação social de grupos racializados e excluídos (negros e latinos) na oferta de oportunidade de trabalho. Nesse caso, trata-se de um movimento do tipo *top-down*.

Na atualidade, o desafio permanente das políticas de ações afirmativas em todo o mundo é possibilitar ações que vão além da compensação – como a reserva de vagas nas universidades brasileiras –, chegando a um estágio em que essas ações sejam espaço de afirmação da pluralidade e de promoção de direitos, sempre construídos em conjunto com as populações a que se destinam. Assim, o desafio presente parece ser permanente, o que incorre não somente na pluralização do pensamento epistêmico e na promoção de direitos, mas também no enfrentamento à desigualdade racial, de gênero, sexual e de classe social. Alguns desses desafios que exigem ações políticas e práticas sociais dos sujeitos envolvidos são o tema central deste capítulo.

3 DOCUMENTOS E ALGUMAS POSIÇÕES BALIZADORAS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

As políticas de ações afirmativas são, primordialmente, políticas sociais de reparação de desigualdades a fim de minimizar efeitos de processos de discriminação e exclusão. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações voltadas a grupos atingidos pela exclusão social e racial ocorrida no passado e no presente. As sociedades contemporâneas encontram-se em momento peculiar, em que o pensamento conservador cresce, convivendo com as vozes de grupos antes silenciados e inferiorizados e sendo desafiado por elas.

Aqui, apresentamos, portanto, alguns documentos gerais e específicos que enquadram um ordenamento jurídico e político das PAAFs. Igualmente, buscamos trazer algumas posições conceituais sobre o complexo debate que revela uma diversidade de ações e programas de ação afirmativa nos regimes escolares no Brasil. Contudo, cabe ressaltar que, na história das PAAFs, há experiências muito diversas e heterogêneas com relação a diferentes grupos racializados e excluídos, o que tem permitido que essas PAAFs estejam em diferentes estágios e dinâmicas de institucionalização. Sem dúvida, algumas delas já deveriam ser caracterizadas somente como políticas compensatórias, pois incidem sobre o desafio da reparação não só material, mas também simbólica, científica e política.

Essa visão faz com que possamos afirmar que há hoje uma preocupação central com a proteção das políticas de igualdade racial e com a promoção de novos direitos, novas ideias e teorias sobre as temáticas que, tomadas a partir da perspectiva dos diferentes grupos racializados e excluídos, antes silenciados, passam a ser tratadas de formas e posições inovadoras e críticas. Um exemplo disso é o advento das ações afirmativas para pessoas trans e travestis.

Imaginar e se posicionar em diferentes lugares das hierarquias sociais sem dúvida produz tensões e críticas na própria forma de produção e reprodução científica, assim como também aponta para posições de desconstrução histórica e teórica dos efeitos da dominação

epistemológica (Castro, 2021). Esse movimento de reposicionamento crítico tem consolidado novos olhares para problemas científicos já consolidados, interperando a emergência de novas problemáticas no campo do pensamento científico da Psicologia.

A pós-graduação encontra-se em um momento histórico peculiar, em uma sociedade paradoxal que convive com sucessivas violações dos direitos humanos, ao passo que testemunha uma pulverização de discursos sobre direitos humanos. Nesse cenário de contradições, a universidade e a pós-graduação encontram oportunidades para avançar na construção e efetivação de políticas pluriétnicas, multirraciais e inclusivas. Além disso, há o compromisso de combater e eliminar desigualdades e discriminações, promovendo não somente a justiça social, mas também buscando tematizar a injustiça epistêmica na perspectiva da produção de epistemologias situadas nas experiências subalternizadas (Castro, 2021).

O conceito de injustiça epistêmica (Fricker, 2007) emerge no pensamento filosófico e social crítico associado ao reconhecimento da estrutura epistêmica da sociedade, a qual define a qual conhecimento se confere credibilidade e legitimidade e quais conhecimentos são excluídos da estrutura de conhecimentos da sociedade; quais sistemas de conhecimento são confiáveis ou detém capacidade de dar testemunho, oferecer argumentos aceitáveis e quais são interditados desse lugar, via de regra, conhecimentos associados a grupos minoritários e historicamente subalternizados. Tais características tornam essa estrutura permeada por injustiças e opressões (Demétrio; Bensusan, 2019; Fricker, 2007).

Miranda Fricker categoriza a injustiça epistêmica em dois tipos: a injustiça testemunhal, que se baseia na descredibilização do conhecimento com base no valor da identidade social de quem o professa, e a injustiça hermenêutica, fundamentada no julgamento da capacidade cognitiva, assumida como inferior. As elaborações em torno da categoria (in)justiça epistêmica são um ponto de partida interessante para a reflexão sobre a necessidade e a responsabilidade social intrínseca às ações afirmativas no ensino superior, sobretudo na formação nos PPGs

que atuam diretamente no campo da pesquisa, do ensino e da extensão, formando novos(as) docentes e pesquisadores(as).

Além de uma visão sobre a história epistêmica e das legitimidades de vidas que são produzidas, nos parece fundamental que uma compreensão da geopolítica do conhecimento (Castro-Gomez, 2005) seja igualmente considerada ao pensarmos sobre os processos de injustiça epistêmica a que Fricker (2007) se refere. A questão epistêmica não pode ser pensada sem contextos específicos traçados pela própria geopolítica do conhecimento (Lander, 2005), fora da relação transnacionalizada dos centros de produção de conhecimento (Lima; Contel, 2011), tampouco desconsiderando a lógica mercantil imposta à educação superior, a qual induz uma mercadorização na formação de “capital humano” no centro da hegemonia neoliberal (Brown, 2019). A relação entre Sul Global e Norte, entre Sul e Sul (Castro, 2021), e assim por diante, enseja reflexões fundamentais sobre a produção do conhecimento situado nas experiências locais, encarnadas e racializadas da sociedade brasileira. Com isso, é relevante pensarmos sobre as relações de dominação que se produzem, atualizam e reproduzem através da própria produção do conhecimento científico.

Nesse sentido, é central considerarmos uma revisão topológica da noção do mérito acadêmico. Os princípios de mérito acadêmico não devem se opor ao reconhecimento da iniquidade, em especial quando se concebe o mérito como princípio válido para pensar os pares que pertencem aos mesmos grupos sociais. No processo histórico, a produção do conhecimento científico foi usualmente pensada como o conflito entre opinião, doxa ou senso comum, por um lado, e verdade, por outro, a verdade entendida como conceito singular. A problematização em torno dos modos de produção de injustiça epistêmica expõe o caráter plural e tensionado das verdades.

Tendo em conta tais aspectos, para ultrapassar as diferentes iniquidades na pós-graduação, é necessário pensar em diferentes ações afirmativas, interseccionadas, com objetivos claros – *quais grupos e perfis queremos atingir em dado momento?*, por exemplo. A partir de

questionamentos dessa natureza, as PAAFs não deveriam ser pensadas como um modelo mais geral de ingresso e permanência na pós-graduação, mas sim como constituída de projetos temporários e singulares com dinâmicas intensas capazes de alteração, correção e transformação da formação de novos(as) pesquisadores(as) bem como na produção e reprodução do próprio conhecimento científico.

O estado brasileiro já tem um acúmulo da produção de dispositivos legais com foco no enfrentamento às opressões e na construção de políticas de reparação de desigualdades sociais e raciais, além de ser signatário de convenções internacionais e outros marcos legais. Trata-se de dispositivos importantíssimos, na perspectiva de combate ao racismo, ao capacitismo, à discriminação sexual e de gênero, à intolerância religiosa, ao sexismo e à xenofobia. Além disso, vários movimentos sociais e organizações da sociedade civil igualmente têm produzido diretrizes e orientações para boas práticas em PAAFs para diferentes contextos. Alguns desses documentos são listados a seguir:

- 1958: Convenção nº 111 relativa à Discriminação no Emprego e Ocupação – Aprovada na 42ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho (Genebra);
- 1960: Convenção relativa à luta contra a discriminação no ensino (Unesco);
- 1962: Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, oficializa as convenções braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille;
- 1965: Convenção Internacional sobre a Eliminação da Discriminação Racial;
- 1969: Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância;
- 1983: PL nº 1332/1983, Abdias Nascimento organiza uma coletânea como justificativa da proposição deste PL;
- 1989: Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, conhecida como Lei Caó, em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira, define

- como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação, ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (alterada pela Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023);
- 1989: Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho em 7 de junho de 1989, destina-se aos povos originários e tradicionais, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições, ou por legislação especial;
 - 1999: Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, que, por sua vez, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
 - 2001: Declaração da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata;
 - 2002: Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão;
 - 2002: Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, aprova o projeto da grafia braille para a Língua Portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino;
 - 2003: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
 - 2004: Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, explicita conceito, conteúdos e oferece outras instruções para a implementação da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

- 2004: Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- 2007: Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada em 13 de setembro de 2007, na 107ª Sessão Plenária das Nações Unidas;
- 2009: Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009, institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que tem como marca o enfrentamento ao racismo no Sistema Único de Saúde e que determina ações voltadas à saúde da população negra, dentre as quais, a formação de profissionais para o cumprimento da política;
- 2009: Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos;
- 2010: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial, no Brasil;
- 2012: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; reserva de 50% das vagas para o ingresso nas universidades federais para alunos de escola pública, salário 1,5 e PPI (alterada pela Lei nº 14.723/2023);
- 2014: Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, reserva às pessoas negras 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União;

- 2014: Supremo Tribunal Federal, mediante Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186/2014, declara que as ações afirmativas são constitucionais;
- 2015: Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- 2016: Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências;
- 2017: Nota Técnica nº 06/2017, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (MPF, 2017), afirma a constitucionalidade de ações afirmativas para a inclusão de pessoas travestis e transexuais;
- 2017: Princípios de Yogyakarta mais 10⁶;
- 2018: Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à auto-declaração dos candidatos negros (pretos e pardos), para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014;
- 2018: Decreto nº 9.451, de 26 de julho de 2018, regulamenta o disposto no art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre os preceitos de acessibilidade relativos ao projeto e à construção de edificação de uso privado multifamiliar;
- 2021: PL nº 1.958/2021 que prorroga por mais dez anos a lei de reserva de vagas e aumenta de 20% para 30% esta reserva nos concursos públicos federais para negros, indígenas e quilombolas;
- 2023: Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, tipifica a injúria racial como crime de racismo, para tipifica como crime de racismo a injúria racial, prevê pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva

⁶ Disponível em http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2017/11/A5_yogyakartaWEB-2.pdf

- ou artística e prevê pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público;
- 2023: Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública;
 - 2023: Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023, institui o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), no âmbito da administração pública federal direta, com a finalidade de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às populações negra, quilombola e indígena, às pessoas com deficiência e às mulheres, consideradas as suas especificidades e diversidades;
 - 2023: Nota Técnica da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) sobre o uso do banheiro por pessoas trans e travestis no Brasil;
 - 2024: Nota pública da ANTRA sobre a produção de dados acerca de pessoas trans e travestis no Brasil;
 - 2024: Nota Técnica da ANTRA sobre as políticas de ação afirmativa nas universidades para pessoas trans e travestis.

Reconhece-se, portanto, que a solidez dos fundamentos éticos, o acúmulo do debate teórico e a robustez do fundamento jurídico e político existente oferecem bases consistentes para fundamentar e orientar a adoção de ações afirmativas no sistema de pós-graduação brasileira. Essas bases também ensinam, a partir da nova legislação recém aprovada no Brasil, passos importantes no caminho da institucionalização das políticas afirmativas na pós-graduação, tendo em conta que a própria Capes inserirá na ficha de avaliação a ser adotada no quadriênio 2025-2028 indicadores de avaliação das conquistas dos PPGs nessa direção.

4 DIRETRIZES DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Como temos visto, as PAAFs, no Brasil, têm longa história, mesmo que com outras denominações e contextos. Suas primeiras proposições são influenciadas pelas PAAFs nos Estados Unidos da América e na África do Sul (Contins; Sant’ana, 1996; Martins, 1996). No entanto, o regime racial brasileiro difere em muito dos outros países e isso foi exigindo novas reflexões para que as PAAFs, além de políticas de enfrentamento à desigualdade racial no país, igualmente servissem como instrumentos de combate ao racismo. As ações afirmativas têm o papel de desvelar o mito da democracia racial e, sobretudo, como pondera Munanga (2022, p. 117), constituem “políticas que visam o respeito e o reconhecimento das diferenças, centradas na formação de uma nova cidadania mediante uma pedagogia multicultural”.

É nesse sentido que as PAAFs, na pós-graduação em Psicologia, no Brasil, já devem surgir atendendo a necessidade de (i) ampliação do acesso e permanência no ensino *stricto sensu* para pessoas negras, indígenas, transgênero e outras, por exemplo, a partir do reconhecimento da opressão e da desigualdade racial e de identidade de gênero em nosso país; e (ii) posicionar e construir uma nova visão de sociedade que tenha em seu centro a pluriversidade de corpos, experiências, culturas e existências.

Pode-se considerar que, atualmente, esses objetivos, ainda que pouco atingidos, já reverberaram sobre a produção científica e acadêmica bem como sobre a realidade das universidades públicas. No entanto, faz-se relevante destacar dois movimentos relativos ao refinamento institucional do acesso, da permanência e, também, da movimentação em torno da produção do conhecimento e suas lógicas, que nos parecem fundamentais para pensarmos as PAAFs no SNPG e, especificamente, na própria Psicologia.

4.1 Políticas de acesso

Entre as políticas de acesso aos PPGs em Psicologia, no Brasil, estão algumas medidas institucionais que orientam os PPGs a garantirem o acesso de grupos sociais e raciais das políticas de ações afirmativas. Muitos PPGs utilizam dados cadastrais completos em seus processos de inscrição para processo seletivo, contendo dados sobre raça/cor, gênero, sexualidade e outros, o que sem dúvida colabora para um refinamento das PAAFs e para um mapeamento de quais grupos têm conseguido acessar à universidade no âmbito dos regimes de pós-graduação. É igualmente importante ter em mente que uma PAAF deve estabelecer metas temporais e especificidades de grupos que se quer atingir de forma bastante precisa. A história das iniciativas institucionais baseadas em generalizações com relação aos grupos sociais a serem incluídos têm ensejado uma série de problemas.

Assim, quanto mais precisa a caracterização do perfil do grupo social a ser atingido pela política de garantia de acesso, maior a expectativa de sucesso de tal política no enfrentamento à desigualdade. Essas medidas devem e podem ser avaliadas e reconsideradas o tempo todo, motivo importante para estabelecermos metas e tempos para a realização de mudanças institucionais. Uma PAAF sem metas, sem temporalidade e sem objetivos específicos no desenho de perfis é uma política com pouca precisão e eficácia. A seguir, vejamos alguns aspectos significativos que devem ser bem delimitados em uma política de ação afirmativa para acesso a PPGs.

- a) Reserva de vagas:** cada PPG destina um percentual de vagas para PAAFs visando o acesso de grupos atingidos pela desigualdade social e racial, de acordo com regulamentações institucionais das IESs ou dos próprios PPGs. Sugere-se que esse percentual mínimo de reserva de vagas esteja entre 30% e 50%, sendo essa faixa a observada nos PPGs em Psicologia vinculados à ANPEPP. Essa reserva de vagas pode ser prevista em edital geral, em edital suplementar ou em edital específico. Pela experiência de alguns

PPG é fundamental que essas vagas em regime de PAAFs não sejam revertidas como vagas gerais quando não ocupadas, pois isso tem, em certa medida, dirimido os esforços para ocupá-las à luz da informação que serão revertidas para o cômputo geral, em caso de não ocupação por representantes dos grupos a que foram destinadas. A questão da reserva de vagas tem se configurado de formas distintas em universidades públicas e universidades privadas. Para o refinamento dessa distinção, é importante que sejam constituídas políticas de acompanhamento que gerem subsídios para a reavaliação dos critérios de reserva de vagas em vagas. Isso permitirá não só verificar se estamos e como estamos enfrentando desigualdades na pós-graduação, mas também quais outros grupos poderiam ser beneficiários de tal política. Da mesma maneira que as legislações sobre o tema foram se transformando, em especial nos últimos 10 anos, é necessário considerar que as PAAFs devem ser revisitadas, avaliadas e reconsideradas após um período de sua implementação.

b) Reserva de bolsas: cada PPG tem uma política específica de distribuição de bolsas, conforme critérios das agências de fomento, critérios institucionais das IESs ou dos próprios PPGs. No entanto, para qualificar o acesso à pós-graduação de pessoas vinculadas a grupos que, historicamente, estiveram excluídos dessa modalidade de ensino, torna-se fundamental que haja previsão de reserva de bolsas no edital de seleção ou em um edital específico, considerando o percentual adotado na reserva de vagas. Observa-se ainda que tal ação qualifica e incrementa não apenas a política de acesso, mas a de permanência na pós-graduação. Há várias experiências com relação a reserva de bolsas que giram em torno de estabelecimento de prioridades para grupos sociais atingidos pela PAAF, com a criação de percentuais de pontuação de currículos diferenciados até cotas de reserva de bolsas específicas para ação afirmativa.

c) Ajustamento dos critérios de seleção quanto à proficiência

em língua estrangeira: nos últimos anos, alguns PPGs em Psicologia têm promovido mudanças nos critérios de seleção, no que se refere à exigência prévia da proficiência em língua estrangeira. Essa mudança tem sido positiva quando analisamos as políticas de acesso à pós-graduação voltadas para grupos sociais e raciais historicamente alijados desse nível de ensino. Por exemplo, em alguns PPGs a proficiência em língua estrangeira passou a ser uma exigência para a conclusão do curso e não para o ingresso no mesmo. Há também experiências que podem ser adotadas no caso de ação afirmativa de etnias linguísticas diversas, a língua portuguesa pode ser pautada como língua estrangeira.

d) Banca de heteroidentificação:

o procedimento de heteroidentificação é complementar à autodeclaração e, por meio dele, há o propósito de evitar fraudes no acesso às vagas destinadas às pessoas negras (pretas e pardas), conforme Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018. Gleidson Dias (2018), ao tecer considerações sobre essa portaria, apresenta a distinção entre a autodeclaração absoluta e a autodeclaração relativa. A primeira está relacionada ao direito subjetivo quanto ao pertencimento racial, ou seja, ao modo como a pessoa se identifica, à livre determinação enquanto requisito prévio para o exercício pleno de todos os direitos fundamentais, como prevê os artigos 1º e 55º da Carta das Nações Unidas, proclamada em 26 de junho de 1945 e ratificada pelo Brasil em 21 de setembro de 1945. Já autodeclaração com efeitos jurídicos relativos refere-se à manifestação da identidade ligada a um direito material, como por exemplo a reserva de vagas para pessoas negras e, neste caso, a banca de heteroidentificação tem por finalidade a garantia desse direito. Alertamos que esse procedimento não se aplica de forma direta a outros grupos sociais a que se

destinam as políticas de ações afirmativas, como no caso de pessoas indígenas e trans. No entanto, é fundamental que as instituições considerem ações institucionais de prevenção ou mesmo de investigação a fraudes quando se trata de políticas de reserva de vagas para determinados grupos. Nesse sentido, o diálogo com os respectivos movimentos sociais torna-se imprescindível para a construção de bancas complementares à autodeclaração. Várias experiências têm surgido com esse propósito, das quais destacamos algumas proposituras do movimento trans e travesti, que tem trabalhado com a ideia de entrevistas de acompanhamento que não visam autorizar ou reconhecer a autodeclaração, já consagrada juridicamente pela Corte Superior, mas acompanhar o processo; outras possíveis estratégias envolvem discussões de memoriais sobre as trajetórias de violências e preconceitos, como elementos para se compreender os grupos e indivíduos que acessam as políticas de ações afirmativas; e também, estudos interseccionais e de acompanhamento do acesso a outras políticas específicas que venham a contribuir para se lograr melhor sucesso no perfil que se deseja inserir nas PAAF. As ações procedimentais de comissões de acompanhamento e legitimação da PAAF nas instituições podem ser excelentes experiências de maior aprofundamento na realidade interseccional dos grupos sociais que queremos atingir no acesso e no nivelamento das equidades necessárias.

Sendo assim, somente a reserva de vagas ou de bolsas se torna insuficiente para atingir os objetivos da PAAF, que, como vimos, além da reparação, é um instrumento fundamental do enfrentamento ao racismo e aos preconceitos e violências institucionais, sociais e interpessoais. Portanto, a PAAF deve ter, no centro de sua ação, um processo permanente de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos.

4.2 Políticas de assistência estudantil (AE)

Nas instituições de ensino superior públicas, as políticas de assistência estudantil são uma constante, estando sob o guarda-chuva de financiamentos públicos, os quais abrigam uma variedade de políticas. Embora se possa dizer que são políticas permanentes para o enfrentamento da pobreza e a redução da desigualdade econômica de muitos grupos que acessam as universidades, tais políticas de assistência costumam estar mais voltadas à graduação do que à pós-graduação, observa-se que nem todas as políticas de assistência estudantil estão disponíveis para estudantes de pós-graduação, impedindo a integração das políticas de assistência estudantil com as de ação afirmativa. Nesse sentido, um primeiro passo importante tem sido discutir com gestores da política de AE a importância de estender aos estudantes de pós-graduação o alcance de tais ações, visando a interseccionalidade com necessidades e interesses dos grupos sociais a que se destinam.

4.3 Políticas de permanência

As políticas institucionais de permanência estudantil nos PPGs, ou mesmo as ações exclusivas dos PPGs, buscam garantir não somente o acesso à pós-graduação, mas oferecer condições de permanência, formação adequada e sustentabilidade financeira às(aos) estudantes dos grupos visados pelas políticas de ações afirmativas. Importante destacar que nesta categoria, a seguir, não estão listadas apenas medidas e ações que garantam a permanência em condições sociais adequadas, mas também condições de permanência em termos de escolarização, produção científica, identidade, pertencimento e reconhecimento social. São pontos críticos das políticas de permanência institucional.

- a) Política de inclusão digital:** várias experiências entre os PPGs em Psicologia identificaram que a inclusão digital garante a determinados grupos sociais e raciais condições adequadas

para a permanência na pós-graduação. A criação de políticas para inclusão digital inclui medidas para acesso permanente a equipamentos de tecnologia da informação e comunicação, bem como valorização dos meios digitais. Também se mostra relevante a disponibilização de assessorias e a promoção de atividade de ensino para domínio de ferramentas digitais que permitam acesso e desenvolvimento do conhecimento científico.

b) Trajetória formativa e curricularização: um importante caminho que deve ser adotado por PPGs em Psicologia refere-se à oferta de disciplinas que sirvam de oportunidade para adensar a reflexão, entre futuros docentes do ensino superior e pesquisadores, sobre inclusão, relações raciais, de gênero e sexualidade, capacitismo, entre outras temáticas críticas para o fomento de uma cultura da diversidade na pós-graduação. Outra estratégia de grande relevância envolve o compromisso e a valorização da curricularização de atividades de extensão, e outras iniciativas de impacto social, sobretudo para a promoção de uma sociedade inclusiva, equânime e plural.

c) Intercientificidade e justiça epistêmica⁷: valorização pelos PPGs e produção de projetos de ensino, pesquisa e extensão que tenham no complexo conceito de intercientificidade a base de construção de elementos de uma justiça epistêmica na formação. Tal processo, sem dúvida, requer a crescente consciência de que a história e as epistemologias das ciências produziram o apagamento de modos de vida diversos, impedindo a produção do conhecimento a partir de outros modos de ser, estar e conhecer o mundo. A articulação entre o reconhecimento da injustiça epistêmica (Fricker, 2023) e a geopolítica do conhecimento

⁷ O conceito de injustiça epistêmica vem sendo elaborado e discutido nos últimos 50 anos em diferentes áreas. Para uma precisão conceitual, ver Fricker (2023).

sob o paradigma dos estudos da dominação (Castro, 2021) são fundamentais para a crítica densa sobre a produção do conhecimento. Demanda, ainda, a priorização de um arcabouço de ferramentas metodológicas que deem visibilidade a várias expressões e identidades dissidentes, o que têm facilitado que alguns PPGs criem espaços de debate, projetos e discussões institucionais que promovam paulatinamente as bases para uma justiça epistêmica, o enfrentamento à desigualdade epistemológica e a valorização de conhecimentos desperdiçados e negados na história. Uma vez reconhecidos, tais conhecimentos podem apontar para diálogos frutíferos e intercientíficos com os cânones estabelecidos, inclusive produzindo uma formação crítica e criativa, inovadora e desafiadora para a própria Psicologia. Nesse sentido, uma política de valorização de trabalhos acadêmicos que dê visibilidade a epistemologias diversas na história do conhecimento torna-se um passo importante para a promoção de justiça epistêmica. Importante ressaltar aqui que este é um caminho de longo prazo, produto de esforço permanente, que deve possibilitar a contínua formação do corpo docente e discente, em meio a diálogos frutíferos que não se cristalizam em simples recursos punitivistas. Importante ainda salientar que algumas PAAFs no Brasil estão desenvolvendo ações de extensão relevantes a exemplo de trabalhos de PPGs em Psicologia no âmbito da educação básica focando os temas das próprias PAAFs e respectivamente dos grupos sociais atingidos por elas.

d) Reserva das bolsas e financiamentos: alguns PPGs, ao reconhecerem a necessidade de políticas que vão além de garantir o acesso de grupos em desvantagem social e racial, criaram uma política de reserva de bolsas e, em alguns casos, outras formas de financiamento estudantil que contribuem para a permanência e para prover qualidade à trajetória acadêmica na pós-graduação. Entretanto, não há parâmetros comuns a essa reserva e os PPGs

usam índices bastante diversos. O que há de comum entre eles é uma política de reserva de recursos que não se restringe às vagas, buscando incidir sobre as condições qualitativas de permanência destes estudantes no cotidiano da pós-graduação. Há índices de reservas de bolsas para os grupos sociais indicados variando de 30% a 50%; há, também, possibilidade facilitada de acesso a financiamentos para pesquisa de campo e participação em eventos científicos.

e) Mecanismos de equidade acadêmica: alguns mecanismos devem ser criados para promover a equidade acadêmica. Reconhece-se uma injustiça histórica que determinou iniquidades na trajetória formativa e escolar de vários grupos sociais e raciais. Desse modo, ao se criar ações afirmativas para esses grupos, alguns modos de funcionamento institucional deveriam ser igualmente alterados para garantir a equidade acadêmica. É necessário sempre reiterar que não basta garantir a reserva de vagas para grupos específicos caso os PPGs não alterem suas práticas cotidianas de ensino e pesquisa para ultrapassar o desafio da qualidade da formação científico-acadêmica. Nesse sentido, torna-se importante que os PPGs se preocupem em criar disciplinas específicas e outras experiências formativas, que possibilitem o acompanhamento de estudantes sob a política de ação afirmativa. Espaços que incluam mecanismos de diálogos e troca entre os estudantes; cursos de curta duração para organização da vida acadêmica; e, outras atividades que mobilizem esforços do corpo docente e discente, garantindo uma melhor inclusão de estudantes que, de certo modo, estão bastante distantes do rito acadêmico e de suas idiosincrasias. A criação de Comissão Permanente de Acompanhamento de Ações Afirmativas, junto aos PPGs, pode ser importante instância que possibilite organizar processualmente um conjunto de ações

que induzam a implementação desta política e das mudanças institucionais e culturais a ela associadas.

4.4 Políticas docentes: acesso, permanência e pesquisa

O compromisso com a expansão e consolidação das PAAFs exige considerar a importância de construção de políticas que alcancem professoras(es) que experimentam iniquidades social, racial de gênero e outras, ou seja, políticas institucionais para processos seletivos e concursos de docentes, além das políticas de credenciamento e descredenciamento de docentes nos PPGs. Estimula-se que os PPGs proponham projetos de capacitação para a diversidade e de mecanismos de inclusão de docentes de grupos sociais visados pelas PAAFs. Algumas universidades estão reformulando suas políticas de ação afirmativa para ingresso em concursos docentes a fim de garantir o percentual legal de reserva de vagas em todos os cursos e áreas do conhecimento⁸. Recomendamos que essas experiências sejam compartilhadas a fim de qualificar nosso diálogo.

4.5 Principais grupos sociais e raciais

As ações afirmativas dos PPGs em Psicologia têm tido foco em uma diversidade de grupos sociais. Nesse sentido, compreendermos a importância de um desenho perfilado dos grupos sociais que se pretende atingir com esse conjunto de ações – para grupos distintos, são exigidas ações equivalentes, mas não idênticas, na materialização das PAAFs.

Os grupos sociais e raciais nomeados pelos PPGs vinculados à ANPEPP foram: pessoas pretas e pardas (negras); pessoas indígenas; pessoas transgênero e travestis; pessoas quilombolas; pessoas vulneráveis social e economicamente; pessoas com deficiências; pessoas assentadas;

8 Para tal conhecimento ver documentos de algumas universidades que fizeram revisão da política de reserva de vagas em concursos públicos: UERJ, UFMG, UFBA, UNB entre outras.

pessoas refugiadas ou com visto humanitário em situação de refúgio; migrantes em condições de vulnerabilidade social.

Percebemos, portanto, que há uma ampla diversidade entre os grupos sociais e raciais que já são alvo das ações afirmativas nos PPGs em Psicologia no contexto brasileiro, diante do reconhecimento da desigualdade histórica a que foram submetidos, no que tange seu acesso e permanência nas instituições sociais de cada região, particularmente nas universidades. Para alguns grupos sociais e raciais (como pessoas negras, pessoas com deficiência e indígenas), já há políticas mais sistematizadas, refletidas e consolidadas do que para outros segmentos. Esse desequilíbrio exige dos PPGs a busca permanente de diálogos, trocas e aprendizados com base em uma política que, muitas vezes, está sendo implementada pela primeira vez sem contar com diretrizes e balizas prontas.

É fundamental que se considere, também, a importância de que essas políticas sejam periodicamente avaliadas e autoavaliadas, o que deve constituir como uma meta dos planejamentos estratégicos dos PPGs, uma vez que elas estão em constante (re)construção e mudança, tendo em conta que grupos sociais e raciais diferentes com histórias de vulnerabilidades distintas exigem esforços também diferentes. Portanto, nem sempre as ações afirmativas conseguem tomar como diretrizes as ações mais consolidadas. Assim, faz-se relevante criar dispositivos para a constante avaliação e acompanhamento das ações, prevista nos próprios planejamentos estratégicos dos PPGs.

Ainda é importante ressaltar que a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, prevê, em seu artigo 7º-B, que as

[...] instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023).

Há um enquadramento jurídico para a criação, manutenção e consolidação de políticas voltadas para ações afirmativas na pós-graduação. Esse dispositivo jurídico tenderá a trazer novos elementos para as políticas que, sem dúvida, deverão ser incorporadas pelas próprias agências governamentais que fazem a gestão da pós-graduação brasileira.

5 DAS AÇÕES AFIRMATIVAS À POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE PPGS EM PSICOLOGIA

Ao longo das discussões do SNH/2023, amadureceu-se o entendimento que a avaliação do sistema de pós-graduação é um aspecto importante entre os dispositivos a partir dos quais é possível pensar a transformação cultural da pós-graduação na direção de maior democratização, justiça e eliminação de desigualdades estruturais. Formas estreitas de meritocracia individualista têm caracterizado a história do ensino superior até a pós-graduação, realidade que precisa ser superada, substituída por uma ética da pluralidade e da diversidade.

Compreendemos que a valorização das ações afirmativas deve ser objeto de consideração ampla por parte das agências que formulam as políticas e são responsáveis pelo financiamento da pós-graduação, pois esse é um tema que mantém estreita conexão com todas as dimensões da avaliação, traduzidas nos três quesitos que orientam a avaliação de programas: proposta, formação e impacto na sociedade.

Nessa perspectiva, trabalhamos no conteúdo da Ficha de Avaliação da Área 37 – Psicologia, aprovada em 2020 e vigente para o presente quadriênio (2021-2024). Nela, debruçamo-nos sobre a descrição, as definições e os comentários dos indicadores relacionados a cada item dos três quesitos da ficha, a fim de propor aos PPG, à ANPEPP e à Coordenação da Área de Psicologia uma reflexão sobre os aspectos em que, sem alteração do teor da referida ficha de avaliação, as ações afirmativas sociais e raciais, e outros esforços para a democratização da pós-graduação em Psicologia, podem e devem orientar transversalmente o processo de avaliação dos programas da área.

Durante o SNH, o entendimento dos participantes sobre como avaliar ações afirmativas implementadas por PPGs pela Capes levou à compreensão de que as ações afirmativas constituem um tema transversal, por isso, está presente em todas as dimensões e quesitos de avaliação.

Assim, no que se refere a avaliação do quesito *programa*, analisou-se que o compromisso dos PPGs com o enfrentamento e a redução de desigualdades raciais, de gênero/sexualidade e socioeconômicas devem refletir no delineamento das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular. Em relação à última, é desejável que o currículo preveja a acreditação de atividades complementares que reflitam protagonismo social e atuação na comunidade local. A garantia de condições de acesso e permanência de estudantes oriundos de grupos em vulnerabilidades deve ser preservada, destacando a importância de projetos que estimulem e promovam enquadramentos para uma justiça epistêmica e práticas de intercientificidade. A temática deverá obrigatoriamente constar no planejamento estratégico e ser objeto de práticas de autoavaliação, as quais devem prever recursos de acessibilidade para pessoas com deficiências e outros grupos. A mesma coisa se pode dizer em relação ao corpo docente, do qual se espera dedicação ao incremento de políticas e programas institucionais de ações afirmativas junto ao PPG.

Em relação ao quesito *formação*, as análises empreendidas convergem para a importância do compromisso do PPG com o crescimento do número de discentes titulados no quadriênio, que são associados a ações afirmativas de acesso e permanência e iniciativas de enfrentamento às desigualdades sociais. é necessário incluir indicadores no quesito *impacto na sociedade*, que permitam dimensionar o desenvolvimento de ações alinhadas à política de ações afirmativas do programa, por docentes e discentes e ao enfrentamento das desigualdades, que possam eventualmente estar sendo reproduzidas nas práticas de formação do PPG.

Essas considerações produzidas para as reuniões com os PPGs foram incorporadas de forma diferente pela Capes ao refletir sobre a nova ficha de avaliação para o próximo quadriênio e que vem ainda sendo discutida

entre os pares. A proposição da agência e da representação de área da Psicologia da Capes foi inserir um espaço no formulário eletrônico do relatório Sucupira para a descrição das PAAFs desenvolvidas como iniciativas dos PPGs.

Assim, a Capes está considerando que, no item de autoavaliação e planejamento estratégico, seja inserida a PAAF de cada PPG no sentido de iniciar um conhecimento específico que permita o mapeamento das experiências já desenvolvidas. Nesse sentido, nos parece interessante o espaço aberto pela agência para tal coleta de informações, no entanto, não é nada nítido ainda se, e como, o tema será traduzido em critério de avaliação dos PPGs. Em outras palavras, não se sabe se, no próximo ciclo avaliativo, as informações sobre PAAFs serão parte de mais uma coleta de experiências a serem conhecidas ou se, de fato, a agência incluirá as informações sobre PAAFs como objeto de avaliação, ao considerar que estas experiências indicam esforços de inovação pública, de implementação de políticas públicas institucionais para o enfrentamento das desigualdades infelizmente disseminadas na sociedade brasileira, assim como se convertam em tema de projetos e produções acadêmicas e científicas que devem ser valorizadas entre os PPGs.

A proposta feita pelo GD do SNH foi de transversalizar a aplicação das PAAFs em todo o formulário do relatório do Sucupira, no entanto, considerando que há desafios enormes pela frente, principalmente sobre como considerar essas práticas institucionais na própria avaliação dos PPGs, consideramos relevante que tal espaço tenha sido aberto a partir do diálogo com a comunidade dos PPGs em Psicologia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de ações afirmativas na pós-graduação, além de constituir uma resposta institucional à legislação que estende aos cursos de pós-graduação o dever de propor e implementar ações afirmativas, a exemplo do que já ocorre com a graduação, representa a materialização da responsabilidade ética do sistema de pós-graduação com a promoção

de uma educação para todos(as/es). Sendo a ciência uma prática social orientada por valores meritocráticos e individualistas, as instituições acadêmicas foram forjadas seguindo essa lógica, o que as torna parcialmente “impermeáveis” às demandas voltadas à inclusão e à promoção da justiça. Responsabilizar as universidades e a pós-graduação *stricto sensu* frente à necessidade de conduzir ações afirmativas é transformá-las em contextos menos elitistas, mais democráticos e capazes de cumprir a função de participar na construção de uma sociedade melhor para todos, indistintamente.

A despeito dos significativos desafios, devemos admitir a relevância dos passos já trilhados por programas de pós-graduação em Psicologia apoiados por políticas institucionais de proteção de direitos, os quais foram sistematizados de modo necessariamente breve logo acima, acreditando que possam vir a inspirar aqueles PPGs em que as iniciativas nessa direção se mostram ainda insipientes ou inexistentes.

Por muito tempo, tratar de ações afirmativas restringiu-se às políticas de cotas. Embora tais políticas ainda sejam necessárias, tendo em conta os regimes de discriminação e exclusão ainda fortemente presentes na pós-graduação, é preciso que as instituições implicadas nesse nível de ensino compreendam que uma pós-graduação democrática e inclusiva exige políticas afirmativas multidimensionais, com reflexos em quase todos os aspectos da formação e do ensino. Portanto, além da *reserva de vagas*, ações afirmativas problematizam as regras de *distribuição de bolsas* aos estudantes, canalizam reflexões críticas acerca de *aspectos curriculares*, passando a exigir a *revisão das bases epistemológicas e modelos teóricos* adotados nos cursos, que devem incluir na formação temáticas que contribuam para a solução de problemas vivenciados por grupos vulneráveis e subalternizados, que se façam presentes, inclusive, em projetos e linhas de pesquisa. Essas medidas, antes mesmo de serem implementadas, exigirão de todos(as) esforços paulatinos de compreensão, compromisso ético e adequação que visem sempre uma maior qualificação dos PPGs sem mecanismos acusatórios ou punitivistas.

Por fim, o compromisso com ações afirmativas na pós-graduação implica em concepções de internacionalização que possibilitem questionar e problematizar o imperialismo acadêmico e as formas de violência epistêmica fortalecidas durante o processo histórico de formação da sociedade brasileira. Por exemplo, não é possível conceber uma política de distribuição de bolsas de pós-graduação com base em critérios de demanda social, sem considerar, por exemplo, a explícita interdependência entre a sociogênese da chamada demanda social, historicamente associada a determinados grupos, e nossa responsabilidade frente à necessidade de reparação social aos grupos em histórica desvantagem social e racial. Outras iniciativas de menor custo, embora de grande relevância, seriam: publicação de editais específicos para fomento de atividades de pesquisa para grupos em desvantagem social; prêmios para teses e dissertações que articulem Psicologia e questões atinentes à promoção de equidade, democracia, e justiça epistêmica etc.

Nessa complexa trama, as mudanças na pós-graduação devem ter reflexos também no processo de avaliação quadrienal dos cursos, tendo em conta a análise da coerência entre metas de planejamento estratégico e ações concretas implementadas/consolidadas ao longo do período em avaliação. Tais ações refletem-se em diferentes formas, expressões e segmentos visados por ações afirmativas na pós-graduação em Psicologia, assim como pela valorização de epistemologias críticas diversificadas entre as linhas de pesquisa, disciplinas e projetos de pesquisa de docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

ANGNES, J. S.; ISHIKAWA, E. Y.; KLOSOVSKY, M. L.; FREITAS, M. F. Q. Avançou? Retrocedeu? Considerações sobre os direitos humanos e as ações afirmativas para os povos Indígenas na América Latina. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 160, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4768>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, 4 jul. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.332, de 14 de junho de 1983**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BROWN, W. **As ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Politeia, 2019.

CASTRO, L. R. de. Políticas de internacionalização no ensino superior: desafios descoloniais para as ciências humanas e sociais.

Revista Psicologia Política, v. 21, n. 50, p. 39-56, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 maio 2024.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro. In: CASTRO-GÓMEZ, S. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Revista Estudos Feministas**, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16670>. Acesso em: 12 maio 2024.

DEMÉTRIO, F.; BENSUAN, H. N. O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos. **Revista do CEAM**, v. 5, n. 1, p. 110-124, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3338716>. Acesso em: 18 maio 2024.

DIAS, G. R. M. Considerações à Portaria Normativa nº4 de 6 abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, v. 17, n. 40, p. 93-123, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-017004003>. Acesso em: 20 maio 2024.

FRICKER, M. **Epistemic Injustice**: Power and the Ethics of Knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acesso em: 20 maio 2024.

LANDER, E. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias Sociales. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. **A internacionalização do ensino superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

MARTINS, S. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos Feministas**, v. 4, n. 1, p. 202-208, 1996.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/515/464>. Acesso em: 23 maio 2024.

MUNANGA, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-129, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>. Acesso em: 24 maio 2024.

CAPÍTULO 3

O FUTURO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: SUBSÍDIOS PARA DISCUSSÃO

Arrilton Araujo
Marco Antônio Teixeira
Patrícia Izar

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da pós-graduação na área da Psicologia no Brasil é tema de debate já há algum tempo. Inicialmente, cabe mencionar que as preocupações a respeito da internacionalização no nível da educação superior não são uma especificidade brasileira (Knight; De Witt, 2018). No Brasil, contudo, a internacionalização vem sendo prioritariamente discutida no contexto da pós-graduação e da avaliação dos programas de pós-graduação (PPGs). Ela se insere em um contexto mais amplo da globalização e reflete os esforços dos programas em ampliar suas redes de interlocução, conectando seus membros com uma comunidade científica mais ampla (Lo Bianco *et al.*, 2010).

A valorização da internacionalização tem levado pesquisadores a discutir a sua definição e as potenciais repercussões do modo de avaliá-la. Nesse sentido, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação

em Psicologia (ANPEPP) tem promovido espaços de discussão sobre o assunto, especialmente nos seus simpósios e nos seminários Novos Horizontes. As ideias trazidas nesses encontros foram publicadas em textos preparatórios para discussões, em relatórios e na forma de artigos inspirados nos debates realizados. O artigo de Costa, Costa e Yamamoto (2020) traz uma síntese das principais noções sobre internacionalização presentes em documentos produzidos até o ano de 2018 e que foram derivados ou estiveram, de algum modo, relacionados aos eventos promovidos pela ANPEPP.

De um modo geral, algumas questões têm sido recorrentes nas discussões sobre a internacionalização da Psicologia. Uma delas diz respeito à ênfase dada às publicações em periódicos internacionais como indicador de internacionalização dos PPGs, com menor valorização de outras iniciativas que também revelam internacionalização, como a mobilidade docente e discente, entre outras. Outro tópico de debate refere-se ao uso do inglês como língua preferencial para a divulgação da produção científica. Em função de suas especificidades, algumas subáreas da Psicologia publicam em maior volume e têm o inglês como língua principal para a comunicação científica, mas essa não é a realidade de todas as subáreas. Por exemplo, quando as interações científicas envolvem pesquisadores falantes do espanhol e do português, tem-se questionado a necessidade e mesmo a pertinência de que as publicações sejam feitas em inglês, dado que o público-alvo delas (para além dos pesquisadores) não é necessariamente versado na língua inglesa.

Esse último ponto está ainda relacionado a outra questão, que é a tendência a uma maior valorização das interações científicas com o Norte Global do que com o Sul Global, o que pode resultar na importação de modelos teóricos e metodologias que não são adequadas ou não respondem às necessidades da realidade nacional. Nesse sentido, tem-se criticado o que pode ser entendido como uma posição de reprodução acrítica de conhecimento ao invés de uma produção original, colaborativa e contextualizada. Essas e outras questões, como já apontado, têm sido alvo de discussões na área da Psicologia, recomenda-se a leitura

dos trabalhos já publicados sobre o assunto listados em Costa, Costa e Yamamoto (2020).

No que tange à avaliação da internacionalização dos programas de pós-graduação no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é importante mencionar que, na Avaliação Quadrienal 2017-2020, a área de Psicologia utilizou um modelo proposto por um grupo de discussão (GD) da instituição sobre o assunto (Capes, 2019). Esse modelo abrange quatro dimensões: pesquisa; produção intelectual; condições institucionais e mobilidade; e atuação acadêmica dos corpos docente e discente, bem como inclui um amplo conjunto de indicadores de internacionalização.

Muitos desses indicadores já eram considerados em avaliações anteriores, mas, na Quadrienal 2017-2020, eles foram organizados, conforme o modelo, em um instrumento que foi respondido pelos programas, como parte da avaliação da internacionalização, dando maior visibilidade e valorização a outros elementos além da produção intelectual. Análises das respostas dos programas mostraram que as quatro dimensões estão relacionadas entre si e que os programas empreendem diversos esforços com o objetivo de internacionalização, ainda que exista grande variação de tipo e quantidade nas atividades desenvolvidas (Teixeira *et al.*, 2023; Tomanari *et al.*, 2023).

Este capítulo sintetiza as contribuições construídas por um grupo de discussão proposto pela ANPEPP a respeito da temática da internacionalização na área da Psicologia. O documento foi produzido a partir de discussões em três videoconferências com representantes de PPGs na área da Psicologia do Brasil, ocorridas nos meses de julho e agosto de 2023. Nas reuniões, procuramos gerar debates evitando usar os parâmetros das avaliações quadrienais da Capes como referencial, embora entendamos que a maioria das ações planejadas e executadas pelos PPGs na direção de consolidar certo grau de sua internacionalização estejam abarcadas nas quatro dimensões avaliadas pelo órgão.

Previamente às reuniões, foram propostas questões orientadoras (Quadro 1) com o objetivo de iniciar reflexões e discussões sobre o

tema da internacionalização da Psicologia brasileira, feita no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pela Capes. Ao longo das discussões, as(os) coordenadores/representantes expressaram as experiências de seus programas e instituição de ensino superior (IES), bem como contribuíram com visões e proposições de ações de internacionalização para a área da Psicologia. Nesse sentido, este capítulo é uma construção coletiva (Quadro 2).

Quadro 1 – Questões orientadoras propostas aos coordenadores e representantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia para fomentar as discussões

1. Que críticas são possíveis às políticas de internacionalização atuais?
2. Quais caminhos de internacionalização têm sido construídos pelos PPGs da Psicologia?
3. Considerando a diversidade da produção em Psicologia, quais caminhos de internacionalização precisam ser trilhados pelos PPGs?
4. Como as políticas de internacionalização podem aumentar a influência da Psicologia brasileira? Quais são as evidências de que essas políticas são eficazes?
5. As políticas de internacionalização devem direcionar para onde?

Quadro 2 – Participantes e instituições de origem das três reuniões do GD Internacionalização

1ª Reunião	2ª Reunião	3ª Reunião
Alex Sandro Gomes Pessoa – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Cleno Couto de Mendonça Neto – UNB	Luciana Suárez Grzybowski – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA)
Aline Cristina Antonechen – Universidade de São Paulo (USP)	Daniela Barsotti Santos – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Maria Cristina Candal Poli – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Ana Lúcia Mandelli de Marsillac – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Daniela Sacramento Zani – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)	Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis – Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Ana Maria de Santana – Universidade de Pernambuco (UPE)	Deise Matos do Amparo – UNB	Maria Livia Tourinho Moretto – USP
	Flávio Freitas Barbosa – UFPB	

1ª Reunião	2ª Reunião	3ª Reunião
Ana Raquel Rosas Torres – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Francinaldo do Monte Pinto – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Marilena Ristum – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
André Faro – Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Heloísa Gonçalves Ferreira – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Nara Côrtes Andrade – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Andréia Schmidt – Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto (USP – RP)	Isabel Fernandes de Oliveira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Natália Martins Dias – UFSC
Adriane Rubio Roso – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Laura Cristina de Toledo Quadros – UERJ	Neide Aparecida Micelli Domingos – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP)
Alessandra Rocha de Albuquerque – Universidade Católica de Brasília (UCB)	Leny Sato – USP	Rafael Wolter – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Carla Cristina Paiva Paracampo – Universidade Federal do Pará (UFPA)	Leônia Cavalcante Teixeira – Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	Raquel S L Guzzo – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Carla Guanaes Lorenzi – (USP – RP)	Livia Gomes dos Santos – (Universidade Federal de Goiás (UFG)	Sonia Alberti – UERJ
Claisy Maria Marinho Araujo – Universidade de Brasília (UNB)	Lucas Cordeiro Freitas – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	Zaira de Andrade Lopes – UFMS
	Luciana Kind do Nascimento – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)	

2 CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES DE AÇÕES VISANDO À INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PPGS DE PSICOLOGIA BRASILEIROS

As políticas de internacionalização e os caminhos trilhados pelos PPGs na área da Psicologia revelam que o processo de internacionalização na Psicologia brasileira é um tópico complexo e multifacetado, repleto de desafios e oportunidades. Essa complexidade se deve, em grande parte, à diversidade de subáreas e metodologias abordadas na área da Psicologia bem como a diferentes graus de desenvolvimento e

maturidade dos PPGs e das regiões em que estão inseridos (Teixeira *et al.*, 2023; Tomanari *et al.*, 2023). Apesar da diversidade referida anteriormente, várias considerações que abordaremos a seguir são cruciais para o avanço da internacionalização e a ampliação do impacto global da Psicologia brasileira. Discutiremos o tema a partir da visão de três níveis de ações necessárias para a internacionalização dos PPGs e por consequência da Psicologia brasileira: ações internas aos PPGs; ações relativas às interações entre os PPGs e a ANPEPP; e ações dependentes de políticas públicas.

Obviamente sempre existirão diferenças na busca e exigência de padrões de internacionalização. As demandas de internacionalização variam significativamente entre PPGs com graus diferentes de consolidação (Tomanari *et al.*, 2023; Teixeira *et al.*, 2023). Em PPGs consolidados, em geral, há uma política de internacionalização do próprio programa, geralmente em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES, o que permite o estabelecimento de colaborações internacionais via cooperações individuais de docentes permanentes com docentes de universidades estrangeiras. Programas com menor grau de consolidação, refletindo o grau de internacionalização de sua própria instituição sede, têm procurado criar grupos de trabalho e comissões para estabelecer políticas para incrementar a internacionalização do programa, buscando envolvimento institucional na formalização da cooperação.

A internacionalização deve ser vista como um processo de intercâmbio de conhecimento e experiências sociais e culturais, beneficiando não apenas o programa e o pesquisador, mas também toda a comunidade acadêmica. Além disso, a internacionalização não deve ser apenas uma via de mão única (ou seja, do exterior para o país). Os PPGs brasileiros devem mostrar sua *expertise* em ensino (cursos e formação de pessoal), pesquisa e inserção social, que deve ser valorizada e promovida internacionalmente, indiferente do país parceiro. Isso deve conferir ao Brasil um protagonismo no cenário global da Psicologia.

As contribuições originais geradas nos PPGs e a *expertise* da Psicologia brasileira não devem ser subestimadas no processo de

internacionalização, que possui potencial para contribuir significativamente com a inovação em PPGs nacionais e estrangeiros, abordando desde ações afirmativas até metodologias de pesquisa e ensino, visto que isso faz parte da formação docente no Brasil. Por exemplo, a *expertise* em avaliação qualitativa certamente é uma vantagem distintiva que pode ser valorizada nas relações Sul-Norte e Sul-Sul Global.

As políticas de internacionalização e os caminhos trilhados pelos PPGs em Psicologia revelam uma série de desafios e considerações importantes para a comunidade acadêmica. É essencial que o planejamento e a execução de um projeto de internacionalização estejam alinhados com os objetivos específicos de cada PPG, que, por sua vez, devem estar alinhados com o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES. Isso significa que a internacionalização não deve ser um fim, mas um meio para atingir metas acadêmicas e sociais levando em conta as características do PPG, da sua subárea de conhecimento e da realidade regional em que está inserido. Nesse sentido, os PPGs devem assumir a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da Psicologia em sua região e na área de atuação. Isso implica que, na busca pela internacionalização, não se deve negligenciar as necessidades locais e regionais, garantindo que o conhecimento produzido com ou sem a participação de parceiros estrangeiros também beneficie a comunidade local.

Reconhecemos que a internacionalização da Psicologia brasileira deve envolver não só ações para fora do país, mas também internamente. É importante articular os PPGs para a troca de experiências de internacionalização e ampliar a colaboração de professoras(es) visitantes com mais programas usando recursos de transmissão *online*, por exemplo. Programas com diferentes experiências em determinados tipos de editais podem se articular para trocas e colaborações. Propomos uma política científica de financiamento que fomente colaboração e solidariedade entre os PPGs para avançar a internacionalização da área, o que difere da lógica atual dos editais que fomenta a competição e que limita a participação em mais de uma proposta, diminuindo essa possibilidade. A avaliação dos PPGs é competitiva; ela foi importante para alavancar a pós-graduação do

país, mas agora precisamos fomentar uma lógica distinta. A solidariedade entre PPGs hoje integra a avaliação como uma métrica, mas propomos solidariedade como política. Nesse sentido, cada PPG pode pensar seu papel para a internacionalização da Psicologia brasileira, considerando as parcerias internas que podem ser criadas visando não só a internacionalização particular de cada PPG, mas da área como um todo.

Enquanto se beneficia do intercâmbio de conhecimentos e pessoal, a Psicologia brasileira deve garantir a colaboração com instituições e colegas de outros países que resultem em uma troca equitativa, reconhecendo as contribuições originais e contextuais. A criação de formas mais propositivas e eficazes de difusão científica, que deve ser um objetivo-chave, tem interferência direta na valorização de nossa *expertise* independentemente do idioma e parceiro de cooperação. Mapear o impacto global da produção e a forma como a Psicologia brasileira é percebida internacionalmente é fundamental para potencializar seu alcance e influência.

A ANPEPP e as IESs devem criar mecanismos de ajuda aos PPGs que tornem os esforços de internacionalização, e sobretudo o *savoir-faire* de cada um deles, visíveis para toda a comunidade científica nacional e internacional. A ANPEPP tem papel estratégico e fundamental como articuladora no que se refere à política de divulgação científica. Ela pode ser articuladora da publicação e da partilha de informações sobre pesquisadoras e pesquisadores que visitam o país e em que PPG isso ocorre, bem como sobre editais nacionais que tenham repercussão em ações de internacionalização. A proximidade da ANPEPP com todos os PPGs permite a divulgação de editais de organismos públicos e privados, nacionais ou estrangeiros. Nos parece também fundamental usar a potencialidade dos GTs da ANPEPP para articular experiências bem-sucedidas e oportunidades futuras, criando oportunidades de encontro entre PPGs e pesquisadoras e pesquisadores, visando a ampliação e consolidação da internacionalização.

Independente do grau de consolidação do PPG, estimamos ser necessário que, em algum momento, as interações com parceiros de

outros países passem por formalização institucional, sendo assinados acordos de cooperação entre a IES brasileira e a estrangeira, de modo a formalizar todas as interações e possibilitar ao PPG implantar e/ou consolidar seu projeto de internacionalização. A formalização permite deixar claro o papel de cada parceiro nessa interação e, ao mesmo tempo, dá uma boa fundamentação para que seja possível gerar recomendações aos docentes e estudantes que irão participar de ações de intercâmbio/internacionalização. A definição do papel de cada parceiro, seja em termos de conhecimento ou perspectivas culturais, contribui para uma experiência enriquecedora para todos os participantes do PPG.

Para que um PPG estabeleça convênios formais, é necessário que as universidades possuam políticas de internacionalização que permitam orientar os interessados e que estejam integradas às demais políticas institucionais, o que cria um ambiente favorável à produção e colaboração global. Por exemplo, uma ação institucional possível é o estabelecimento de formação voltada para docentes para participar de cenários globais que possam fortalecer a presença da Psicologia brasileira no cenário internacional. Além disso, é importante que as universidades disponibilizem infraestrutura física, na forma de setores responsáveis por centralizar informações, e técnicos com conhecimentos jurídicos e domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, capazes de auxiliar os PPGs para a construção e efetivação dos acordos, eliminando possíveis sobrecargas de trabalho para os docentes.

A IES pode ser um catalisador para que os PPGs participem de grandes programas de cooperação como Capes-Cofecub, Capes-DAAD, Capes-Fundação Fulbright, Cooperação Sul-Sul, entre outros. Até recentemente, por exemplo, existia um programa nacional da Capes – Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) – que formalizou e financiou cooperações, intercâmbios de discentes e docentes, missões científicas etc. Embora o PrInt tenha sido uma iniciativa importante, deve-se considerar que, dependendo das diretrizes traçadas pela IES, o PPG poderia não se adequar aos desafios do programa e não ser incluído como um dos beneficiados, o que limitou a sua eficácia. Pela própria natureza

do PrInt, ele foi um programa voltado essencialmente para interações com parceiros do Norte Global, deixando de fora uma grande quantidade de países que já são parceiros ou podem se tornar parceiros da Psicologia nacional. Nesse sentido, parece fundamental que haja uma análise dos resultados de políticas e editais mais antigos das agências de fomento que visavam à internacionalização, como, por exemplo, a Escola de Altos Estudos, da Capes, e o Pró-África, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tal análise permitiria usar experiências bem-sucedidas para fundamentar novas estratégias.

É fundamental a valorização de parcerias entre instituições de países do Sul Global e/ou pertencentes ao BRICS⁺, o que deve fortalecer laços entre países em desenvolvimento, promovendo a colaboração em pesquisas e o intercâmbio de conhecimento. Destaca-se aqui o cuidado com nossos processos de internacionalização com parceiros do Sul Global, para não reproduzirmos o modelo de relação assimétrica que tem caracterizado a colaboração com o hemisfério norte.

Uma das questões mais cruciais para a internacionalização da produção em Psicologia do Brasil é o financiamento. A área precisa se articular para garantir uma política nacional de internacionalização que contemple seus objetivos e especificidades. Parece também estratégica para a Psicologia a articulação da sua participação em editais interdisciplinares, por exemplo, na área da saúde pública, que pode permitir a inserção em redes de colaboração internacional mais consolidadas. Os prazos dos editais também precisam ser ampliados para permitir maior participação. Ademais, é importante que os editais reconheçam os estágios da carreira e permitam a participação de jovens doutores. Além dos órgãos governamentais de financiamento, os PPGs da área da Psicologia podem, com a ajuda de suas instituições, buscar financiamentos e convênios com organizações da sociedade civil. Essa é uma forma inclusive de fazer chegar à população ações que são geradas via processo de internacionalização.

Como mencionado acima, os PPGs estão em graus diferentes de internacionalização, com uma pequena parte bem internacionalizada,

enquanto vários têm poucas ações voltadas para tal inserção internacional. Um dos desafios é a localização geográfica do PPG, visto que universidades localizadas no interior do país ou em regiões distantes dos grandes centros econômicos podem ter dificuldades em atrair docentes visitantes e alunos estrangeiros. Como consequência, às vezes a própria IES tem política de internacionalização incipiente ou inexistente, dificultando ações do PPG. Nesses casos, é importante focar na promoção das qualidades únicas da instituição/PPG e da região, visto que provavelmente o PPG aborda temas de pesquisa, forma pessoal qualificado e gera produtos e soluções de interesse regional, mas que podem ser aplicados e partilhados com parceiros estrangeiros de países com realidades socioeconômicas semelhantes. Outro desafio é o porte do PPG, pois aqueles de menor porte muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras. A questão dos custos associados à publicação em revistas internacionais e aquisição de materiais acadêmicos, por exemplo, que podem gerar visibilidade e dar condições mais igualitárias de interação, é relevante e tem um peso razoável sobre a pouca internacionalização desses PPGs. Agências de fomento (nacionais e estaduais) podem desempenhar um papel importante ao financiar esses custos, sendo a colaboração entre PPGs com diferentes níveis de consolidação uma estratégia possível para superar esses desafios e promover a internacionalização.

Além das formas tradicionais de internacionalização (congressos, publicações, pós-doutorado etc.), a formalização da internacionalização permite a participação de professores visitantes na criação e docência de disciplinas de pós-graduação, sendo uma estratégia valiosa para promover o financiamento da cooperação, inclusive fazendo com que futuras gerações de pesquisadores possam ganhar experiência no processo de internacionalização. Outra forma relevante deve ser o acolhimento de estudantes estrangeiros, recebendo tanto aqueles vindos do hemisfério norte como do hemisfério sul, assim como promovendo a vinda de estudantes de países com ciência menos consolidada, o que é uma forma de promover a cooperação e o desenvolvimento global da área. Isso não apenas diversifica a experiência dos estudantes locais, mas também

contribui para a formação de redes internacionais de pesquisa, inclusive gerando a possibilidade de protagonismo da Psicologia brasileira, com o fortalecimento de laços acadêmicos.

Dito isso, uma importante fonte de preocupação e/ou críticas é o uso da língua inglesa, frequentemente visto como um veículo central para a disseminação acadêmica, e o não uso desse idioma pode resultar em invisibilidade internacional. As críticas feitas normalmente tocam as dificuldades de produção técnica e bibliográfica; os custos das publicações em periódicos de língua inglesa, e maior peso em avaliações para financiamento e avaliações dos PPGs pela Capes; e principalmente a desconfiança de as relações Norte-Sul se darem como forma de colonialismo. O desafio da língua é inegável. Mesmo com um bom domínio do inglês, a barreira linguística persiste, dificultando a participação ativa em discussões e colaborações internacionais.

Há também a necessidade de avaliar e adaptar critérios de avaliação e *rankings* para a internacionalização. No exterior, quem é avaliado em relação à internacionalização são as universidades e não os PPGs; assim, é necessário entender como são feitas essas avaliações para que as IESs e os PPGs brasileiros possam melhorar as interações e a formalização dos acordos de cooperação. A interdisciplinaridade e a compreensão das diferenças regulatórias entre países são fatores críticos para o sucesso dos acordos científicos entre diferentes instituições. Adaptar-se a diferentes abordagens e regulamentações internacionais da Psicologia pode ser essencial para uma colaboração eficaz.

Em relação à avaliação efetuada pela Capes, os PPGs precisam entender como são avaliados no quesito internacionalização, tendo conhecimento de todos os quesitos avaliados, e, a partir daí, buscar desenvolver ações que visem à internacionalização, mas sem perder sua identidade e foco local. Ainda em relação à avaliação dos PPGs, as modificações efetuadas no Qualis no último quadriênio na área da Psicologia na Capes reduzem consideravelmente o peso da língua inglesa com notificação de periódicos por subáreas da Psicologia e periódicos ibero-americanos em relação ao resto do mundo. É essencial equilibrar

isso com a valorização das contribuições originais e contextualizadas da Psicologia brasileira, especialmente em cenários complexos e desafiadores em outros idiomas, independente do país do parceiro de cooperação.

Em síntese, a internacionalização da Psicologia brasileira exige um equilíbrio entre a promoção das contribuições originais e a participação ativa em cenários globais. O estabelecimento de estratégias eficazes, a valorização da *expertise* local e a busca por colaborações genuinamente recíprocas são elementos-chave para ampliar a influência internacional da área.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Grupo de trabalho sobre internacionalização**: relatório e recomendações. Brasília: MEC/Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTA, J. P.; COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. Noções de internacionalização nos debates sobre a pós-graduação em Psicologia. **Revista Polis e Psique**, v. 10, n. 1, p. 227-245, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.97820>. Acesso em: 23 ago. 2023.

KNIGHT, J.; DE WITT, H. Internationalization of higher education: past and future. **International Higher Education**, v. 95, p. 2-4, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10679>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LO BIANCO, A. C.; ALMEIDA, S. S.; KOLLER, S. H.; PAIVA, V. A internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia: perfil e metas de qualificação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. Suppl. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: 10.1590/S0102-79722010000400002. Acesso em: 20 dez. 2023.

TEIXEIRA, M. A. P.; ARAÚJO, A.; LIMA, M. E. O.; SANTOS, M. F. S.; BORGES, L. O.; TEODORO, M. L. M. A internacionalização dos programas de pós-graduação do Brasil. *In*: TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (Eds.). **Pós-graduação em Psicologia no Brasil**: percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor, 2023. p. 123-155.

TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A. A.; SILVA, L. M. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; ARAÚJO, A. How international are the Brazilian graduate programs in Psychology? **Trends in Psychology**, v. 31, p. 481-502, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00267-x>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES SOBRE OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE PSICOLOGIA: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS

Luciana Mourão

Silvia Virginia Coutinho Areosa

Zeidi Araujo Trindade

1 INTRODUÇÃO

A definição da formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, foi estabelecida no artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Brasil, 1961), alinhada à visão posterior consolidada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Dentro desse contexto, o Instituto de Química da Universidade de Brasília (UNB) lançou, em 1963, o primeiro curso de pós-graduação em Engenharia Química nos níveis de mestrado e doutorado, seguido pelo oferecimento do primeiro mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no final de 1965 (Vicente, 2022). Segundo o autor, o Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, foi o primeiro documento a conceituar a pós-graduação brasileira em níveis de mestrado e doutorado

como etapas hierarquizadas, com a possibilidade de serem classificadas com as nomenclaturas profissional e de pesquisa.

A criação de programas de pós-graduação profissional no Brasil remonta ao Parecer CFE nº 977/65, conhecido como “Parecer Sucupira”, que preconizava a flexibilidade essencial à pós-graduação. Embora a regulamentação dos mestrados profissionais só tenha ocorrido em 1995, a partir da Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nº 47, a ideia não era nova, como evidenciado por Fischer (2005). A demanda por profissionais qualificados no ensino levou à priorização dos cursos acadêmicos nas décadas de 1970 a 1990, mas, a partir do século XXI, o Brasil testemunhou o surgimento de programas profissionais em diversas áreas, incluindo a Psicologia.

Portanto, de forma concreta, a modalidade de pós-graduação profissional tem uma história recente no país, com consolidação a partir dos anos 2000. Essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* foi criada pela Capes em 1998 com o intuito de promover a formação de profissionais altamente qualificados, com foco na aplicação prática do conhecimento em determinada área profissional. O marco inicial de sua implantação foi a criação do Programa Nacional de Mestrado Profissional (PNMP). Os programas profissionais foram criados para responder pela formação de alto nível para profissionais de todas as áreas do saber que não estariam necessariamente interessados na carreira acadêmica (ênfase dos programas acadêmicos).

O Ministério da Educação (MEC) e a Capes publicaram, em 2009, a Portaria Normativa nº 7, com normas específicas para credenciamento e avaliação de cursos de mestrado profissional. Essa medida foi anunciada pelo Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, como incentivo a muitas instituições que oferecem cursos de especialização, pós-graduação *lato sensu*, cursos de excelência, a fim de apresentarem propostas e transformá-los em mestrados voltados para o campo profissional. A relevância está em essa ser uma modalidade que potencializa a inserção social e gera impacto na sociedade, e pode ser definida como: “meio da pesquisa aplicada, cujos resultados possam contribuir para a melhoria da

qualidade de vida da população e gerem ainda impacto em segmentos da sociedade, mercados ou organizações” (Capes, 2019, p. 18).

O PNMP buscava fortalecer a relação entre universidades e setores profissionais, oferecendo programas de mestrado voltados para as demandas específicas do mercado de trabalho e para o desenvolvimento e a inovação em suas áreas de atuação. As primeiras áreas a aderirem a essa proposta e a ofertarem cursos nessa modalidade foram as áreas de Engenharia, Administração e Saúde, embora, posteriormente, tenha se expandido para outras áreas. A Psicologia acompanhou esse processo e, em 2013, teve o primeiro curso de mestrado profissional autorizado, chegando ao ano 2023 com 15 cursos em funcionamento, distribuídos pelo país, sendo quatro em São Paulo, dois em Pernambuco, dois no Rio de Janeiro, dois em Santa Catarina, dois no Rio Grande do Sul, um na Bahia, um no Rio Grande do Norte e um no Ceará. Apesar de ainda serem poucos cursos, essa modalidade teve um crescimento muito superior aos programas acadêmicos na última década e passou a cobrir algumas subáreas da Psicologia, com áreas de concentração e linhas de pesquisa/atuação diversificadas (Tabela 1).

Tabela 1 – Áreas de concentração e linhas de pesquisa/atuação dos mestrados profissionais em Psicologia

Nome do Curso (IES)/ Cidade – UF	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa/Atuação
Psicologia e Intervenções em Saúde (EBMSP) Salvador – BA	Psicologia e Saúde	Práticas de Cuidado e Processos de Intervenção em Clínica Ampliada
		Psicologia e Intervenções em Contextos Hospitalares
Psicologia da Saúde (UFBA) Vitória da Conquista – BA	Psicologia da Saúde	Prática Clínicas e Saúde Mental
		Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Saúde
Psicologia e Políticas Públicas (UFC) Sobral – CE	Psicologia e Políticas públicas	Clínica, Saúde e Políticas Públicas
		Educação e Políticas Públicas
Psicologia da Saúde (FPS) Recife – PE	Psicologia da Saúde	Processos Clínicos e os Ciclos da Vida
		Avaliação Psicológica e Promoção de Ações em Saúde

Nome do Curso (IES)/ Cidade – UF	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa/Atuação
Práticas de Inovação em Saúde Mental (UPE) Garanhuns – PE	Práticas de Inovação em Saúde Mental	Práticas e Inovação na Intervenção em Saúde Mental
		Práticas e Inovação na Prevenção em Saúde Mental
		Práticas e Inovação na Promoção em Saúde Mental
Psicologia Organizacional e do Trabalho (UNP) Natal – RN	Psicologia Organizacional e do Trabalho	Saúde do Trabalhador e Processos de Gestão
		Comportamento do Consumidor
Psicanálise (UERJ) Rio de Janeiro – RJ	Clínica e Política em Psicanálise	Psicanálise Aplicada à Prática Clínico-Institucional
		Articulações entre Clínica e Política na Psicanálise
Atenção Psicossocial (UFRJ) Rio de Janeiro – RJ	Atenção Psicossocial	Intervenções e Práticas na Atenção Psicossocial
		Políticas Públicas, Gestão e Avaliação de Serviços
Análise do Comportamento Aplicada (PARADIGMA) São Paulo – SP	Análise do Comportamento Aplicada	Medidas de Processo e Resultado
		Modelos Experimentais com Humanos
		Desenv. do Repertório Comportamental do Indivíduo
		Processos Grupais e Culturais
Psicogerontologia (EDUCATIE) Mogi das Cruzes – SP	Psicogerontologia	Envelhecimento e Saúde
		Avaliação e Intervenção em Psicogerontologia
Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas (Unisantos) Santos – SP	Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas	Práticas Psicológicas em Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social
		Psicologia e Políticas Socioeducacionais
Práticas Institucionais em Saúde Mental (UNIP) Ribeirão Preto – SP	Tratamento e Prevenção Psicológica	Saúde mental e os diferentes contextos institucionais de desenvolvimento da criança e do adolescente. Saúde mental do adulto em contextos institucionais

Nome do Curso (IES)/ Cidade – UF	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa/Atuação
Psicologia (UCS) Caxias do Sul – RS	Psicologia	Diagnóstico e Intervenções Clínicas em Contextos Psicossociais
		Riscos e Recursos Psicossociais em Contextos de Trabalho: Diagnóstico e Intervenção
Psicologia (UNISC) Santa Cruz do Sul – RS	Saúde Mental e Práticas Sociais	Práticas Clínicas Contemporâneas, Políticas Públicas e Saúde Mental
		Práticas Sociais, Organizações e Cul- tura
Psicologia (UNIVALI) Itajaí – SC	Psicologia da Saúde, Processos de Desenvolvimento Humano e Práticas Psicossociais	Psicologia da Saúde no Processo de Desenvolvimento Humano
		Tecnologias e Práticas Psicossociais

Fonte: Mourão *et al.* (2023, p. 113-114).

O objetivo da criação dessa modalidade está em estudos e técnicas de alto nível de qualificação profissional. E, dessa forma, espera-se que os trabalhos de conclusão dos mestrados profissionais em Psicologia abranjam e atendam aos critérios de relevância, inovação e aplicabilidade para algum segmento da sociedade. “A proposta é de um fazer científico voltado ao atendimento direto das demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do Programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, que caracterizam os cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (Capes, 2019, p. 24).

No entanto, a discussão sobre a relevância dos mestrados profissionais gerava controvérsias, com algumas vozes questionando sua estrutura vinculada à pós-graduação acadêmica, enquanto outras destacavam o apoio da Capes à transferência de conhecimento científico para o mercado (Castro, 2005; Ribeiro, 2005). Um ponto crítico era o financiamento, com a regra estabelecida de autofinanciamento dos cursos, levantando debates sobre as prioridades na distribuição de recursos públicos e a possibilidade de ampliar desigualdades sociais ao restringir o acesso aos

menos favorecidos (Ribeiro, 2005). A falta de bolsas para os discentes e o potencial favorecimento das IESs privadas também eram questões em pauta (Ribeiro, 2005).

A questão do financiamento permanece central na discussão dos mestrados profissionais com a Portaria Capes nº 47 (1995) definindo o autofinanciamento dos cursos. Ribeiro (2005) argumenta que, dada à valorização do título pelos indivíduos e pelas instituições empregadoras, não seria justo que os recursos das universidades públicas financiassem exclusivamente esses cursos. Porém, essa abordagem levanta questões sobre acesso e desigualdade, pois nem todos podem pagar por um mestrado profissional e esse desenho de ausência de financiamento público pode privilegiar uma elite que tem meios de se manter e fazer tais cursos, perpetuando desigualdades sociais (Mourão *et al.*, 2023).

No entanto, mesmo diante dessas questões de sustentabilidade, os mestrados profissionais se expandiram. Embora inicialmente enfrentassem desafios de indefinição e baixa representatividade no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), como apontado por Tourinho e Bastos (2010), essa realidade vem mudando. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 destacou a importância da educação profissional, indicando uma mudança de paradigma (Ministério da Educação [MEC], 2011). Por sua vez, os doutorados profissionais foram instituídos em 2017 (Portaria Capes nº 389), mas, até 2023, não havia qualquer curso aprovado na área de Psicologia, evidenciando um desafio para a pós-graduação.

A expansão dos mestrados profissionais pode ter implicações nas instituições de ensino superior, com um crescimento da oferta de *stricto sensu* em instituições privadas contando com a possibilidade de financiamento direto pelos alunos. Essa previsão de Ribeiro (2005) foi confirmada pelo aumento subsequente dos cursos profissionais. Assim, a discussão sobre financiamento e acesso continua sendo fundamental para compreender a dinâmica e o impacto dos programas de pós-graduação profissional no Brasil.

Considerando tal cenário, a Diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) incluiu a temática

dos Programas Profissionais nas discussões do Seminário Novos Horizontes de 2023, ocorrido em Brasília, em setembro daquele ano. A próxima seção explica o contexto em que o debate que originou o presente capítulo ocorreu, sabendo-se que este texto tem como objetivos: a) descrever as rotinas dos mestrados profissionais em Psicologia, destacando seus problemas e suas qualidades na perspectiva de quem opera essas rotinas – os(as) professores(as); b) discutir as questões pertinentes, apresentando possíveis propostas para o fortalecimento dessa modalidade de curso.

2 O CONTEXTO

Na preparação para o Seminário Novos Horizontes de 2023, a Diretoria da ANPEPP organizou seis grupos de discussão (GDs), tendo cada um a missão de discutir temas específicos a fim de fundamentar diretrizes e critérios para políticas científicas e processos de avaliação, bem como contribuir tanto com a Coordenação de Área da Psicologia da Capes como com a Comissão Científica da Psicologia no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O que se descreve aqui é, portanto, o resultado das discussões do GD *Programas de Pós-Graduação Profissionais*, coordenado pelas autoras, cujo foco foi: “Quais horizontes almejamos para os programas de pós-graduação profissionais na área de Psicologia?”

Era evidente que, para chegar ao almejado, seria necessário saber o estado atual dos mestrados profissionais, delimitando também recursos e posicionamentos institucionais. Para essa descrição e para a discussão do futuro desejado, seria imprescindível contar com a voz dos(as) protagonistas, ao lado do alunado, os(as) professores(as). Com esse objetivo, foram desenvolvidas duas estratégias, em dois momentos, que permitiriam gerar o conhecimento necessário para a discussão da questão central proposta: reuniões *online* e questionário elaborado pelas autoras e aplicado via Google Forms. Para o terceiro momento, a discussão da questão central com base no que se obteve anteriormente, a base de

participantes foi ampliada, ocorrendo em reunião contando com a presença potencial de todos os inscritos para o evento. A participação dos coordenadores e representantes dos programas de Psicologia no momento desta reunião foi expressiva, com mais de 80 pessoas presentes.

2.1 O debate inicial com os representantes dos mestrados profissionais em Psicologia

Em um primeiro momento de organização e preparação para o Seminário Novos Horizontes, as coordenadoras do GD resolveram fazer uma reunião por mês para atingir o maior número possível de representantes interessados na discussão dos MP na área da Psicologia. Para obter informações sobre os programas, foram realizadas três reuniões *online*, cada uma coordenada por uma das autoras, com temas de apoio pré-programados.

Durante a primeira reunião, foi discutida a importância dos programas profissionais para o avanço da Psicologia, destacando-se seus pontos fortes e contribuições para a área, além de explorar suas possibilidades de ampliação e qualificação. Na segunda reunião, foram abordados os pontos positivos dos programas profissionais já implementados, bem como os desafios e riscos enfrentados por eles, com ênfase em estratégias para superar as dificuldades. Por fim, na terceira reunião, foram analisados o papel das instituições no apoio e na consolidação desses programas, a contribuição das entidades científicas para promover o avanço dos programas profissionais e a importância das agências de fomento na implementação de políticas que viabilizem, valorizem e aprimorem os mestrados profissionais.

Participaram dessas reuniões representantes de dez programas profissionais, além de um representante de programa acadêmico e uma representante discente, todos da área de Psicologia. As discussões ocorreram de forma progressiva, em cada encontro eram resumidos os tópicos previamente debatidos e apresentadas novas questões para o avanço do grupo.

Emergiram dos encontros pontos relevantes que podem impactar os horizontes almejados para os programas de pós-graduação profissionais na área de Psicologia. As discussões acerca desses pontos foram resumidas e agrupadas por tópicos para facilitar a compreensão, tanto da dinâmica dos programas, como das questões destacadas de forma praticamente unânime, ainda que sob diferentes perspectivas. Verificou-se que, em conjunto com a configuração de problemas, propostas de solução também têm sido implementadas.

2.2 Desconhecimento acerca da modalidade profissional de pós-graduação *stricto sensu*

A preocupação com o desconhecimento sobre a modalidade profissional de pós-graduação *stricto sensu* foi um dos destaques, com relatos de diferentes abordagens para lidar com esse desafio.

Foram enfatizadas a falta de compreensão sobre a função dos mestrados profissionais, os quais visam oferecer métodos e ferramentas qualificadas para práticas voltadas para o benefício da sociedade, fundamentadas em estudos científicos. Dessa concepção, decorre a valorização do produto técnico, considerado como núcleo estruturante desses programas, o que deve ser considerado de maneira mais clara pela comunidade, o que inclui os programas acadêmicos da área. Discutiu-se ainda quais esclarecimentos sobre as especificidades do mestrado profissional e a sua posição no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* possam evitar que sejam compreendidos como cursos de especialização, tanto por docentes como por discentes. Essa distinção é essencial também porque dá às pessoas interessadas uma ideia mais clara do que se espera dos alunos, minimizando os equívocos e potencializando o acesso de mestrandos(as) com perfil mais adequado às exigências dos cursos.

Como forma de lidar com essa questão, alguns programas estão adotando estratégias de seleção que priorizam candidatos genuinamente interessados em desenvolver produtos técnicos, reforçando a necessidade de conscientização.

A aceitação das modalidades de mestrado profissional por instituições e órgãos governamentais é outro ponto delicado. Algumas secretarias de educação municipais mostram resistência em reconhecer a validade dos programas de Psicologia para a ascensão profissional na carreira, o que pode limitar a colaboração com as prefeituras e o ingresso de profissionais ligados à área. A busca por editais de financiamento específicos para programas profissionais também se coloca como uma dificuldade e uma necessidade, visto que as diretrizes muitas vezes estão mais direcionadas aos programas acadêmicos, sugerindo a invisibilidade da modalidade profissional também para os órgãos de fomento.

Vale enfatizar que, em um contexto de diversidade de opiniões, foi fortemente salientada a tarefa de educar, tanto o público em geral, quanto os próprios alunos, sobre a natureza e os objetivos dos mestrados profissionais. Essa educação se estende aos aspectos científicos e à ênfase no rigor necessário para contribuir com a compreensão dos fenômenos estudados, desmistificando a ideia de que esses programas demandam menos rigor do que outras modalidades. Em resumo, os depoimentos evidenciaram a urgência de superar o desconhecimento em torno dos mestrados profissionais em Psicologia, envolvendo estratégias que clarifiquem a proposta desses programas e ressaltem a sua relevância científica e prática para a área.

2.3 Dificuldades na produção e na divulgação dos produtos técnicos

As dificuldades enfrentadas na produção e divulgação dos produtos técnicos, com diversas opiniões refletindo a complexidade desse desafio e o enfrentamento de obstáculos significativos, ficaram evidentes nas reuniões. As dificuldades começam com as dúvidas sobre a definição e os limites dos produtos técnicos, gerando angústia para docentes, coordenadores e discentes. A compreensão sobre o propósito desses produtos foi considerada crucial para criar impacto na sociedade, destacando a importância da clareza nesse aspecto.

As respostas também apontaram para a necessidade de esclarecimento da finalidade e dos tipos de produtos técnicos valorizados pela área, mencionando que houve um entendimento mais claro para os programas após a realização de eventos promovidos pela Coordenação de Área da Capes, embora os parâmetros ainda não estejam suficientemente claros.

Sobre a divulgação da produção técnica, há uma crítica generalizada de que a lógica da plataforma da Capes foi pensada para programas acadêmicos. Nesse sentido, foram descritas dificuldades para relatar e divulgar, de forma adequada, os produtos técnicos produzidos pelos programas. Evidencia-se, nesse ponto, a complexidade da relação entre o conhecimento científico da Psicologia e a produção técnica. Também foi fortemente enfatizada a necessidade de maior respaldo do sistema Capes para a modalidade profissional nessa questão.

Algumas tentativas de solução estão sendo implementadas pontualmente, como a criação de sites, do próprio Programa, para a divulgação dessa produção. Além disso, alternativas mais abrangentes foram destacadas:

- a) Da analogia com a área da Educação, que utiliza a Plataforma EduCapes para produtos técnicos, surgiu a ideia de criar uma plataforma similar específica para a Psicologia, a fim de consolidar a divulgação desses produtos;
- b) A criação de revistas técnicas específicas para essa finalidade também foi discutida, com opiniões divergentes: enquanto alguns acreditam na viabilidade de revistas técnicas, outros propõem a inclusão de seções de “Práxis” em revistas científicas existentes como alternativa, já havendo uma iniciativa de um programa neste sentido, prevalecendo a ideia de discutir, com os periódicos já avaliados, como poderiam ser realizadas as inclusões de relatos de produtos técnicos e atividades práticas;
- c) A ideia de colaboração da ANPEPP foi apontada como forma de enfrentar o desafio. Foram sugeridos grupos de discussão, a

exemplo do Fórum das Revistas da ANPEPP, como espaços para definir e debater os critérios de acesso dos produtos técnicos aos periódicos.

Por fim, foi enfatizada a concepção de que produtos técnicos devem resultar de um pensamento rigoroso instituído nas práticas. Isso mostra a importância de alinhar as bases teóricas e metodológicas aos produtos técnicos, ressaltando a relevância científica subjacente a essas criações.

2.4 Tempo de formação no mestrado profissional

Há um consenso sobre o desafio relacionado ao tempo de formação nesse tipo de programa. A limitação em dois anos para a defesa da dissertação foi identificada como uma das dificuldades enfrentadas, considerando a complexidade das exigências para a conclusão de um produto técnico de qualidade. A necessidade de aprovação pelos conselhos de ética para projetos de intervenção também foi apontada como fator dificultador para o cumprimento do prazo de 24 meses.

As opiniões divergiram quanto ao período mais adequado para atender às demandas de pesquisa científica e à produção técnica qualificada. Destacou-se, ainda, que a quase totalidade dos mestrandos está envolvida no mercado de trabalho, o que significa um tempo menor de dedicação do alunado aos estudos. A proposta é que um tempo maior seja considerado, mesmo que isso implique mais recursos e investimentos, estendendo o tempo do mestrado profissional para 30 meses.

Argumentou-se que, com mais tempo, seria possível oferecer mais flexibilidade para que os alunos tenham a condição necessária para desenvolver, com qualidade, tanto a pesquisa, quanto os produtos técnicos, permitindo que alcancem plenamente os objetivos estabelecidos, equilibrando pesquisa científica e produção técnica com impacto social.

2.5 Seleção e evasão de discentes nos mestrados profissionais

A seleção de alunos(as) para os mestrados profissionais foi considerada uma etapa crucial. Destacou-se a necessidade de compreender o perfil desse público específico, que muitas vezes tem aversão à academia e à pesquisa acadêmica. Uma das alternativas indicadas enfatiza a importância de os(as) candidatos(as) já possuírem uma proposta de produto técnico e considera o conhecimento prático acumulado como prioridade na pontuação do currículo. Isso foi percebido como favorável para indivíduos que estão no mercado de trabalho e desejam enriquecer suas habilidades.

A evasão de discentes também foi identificada como um desafio significativo nos programas profissionais, que têm alunos trabalhadores. A falta de bolsas de órgãos de fomento foi citada como a principal das causas, especialmente em instituições privadas, em que os cursos são pagos. A instabilidade do mercado de trabalho também contribui para a evasão, uma vez que muitos estudantes não conseguem arcar com as mensalidades do curso. Questões financeiras são apenas uma parte da equação, levantando a possibilidade de problemas mais profundos no funcionamento dos programas. A falta de reconhecimento da modalidade profissional por parte de entidades avaliadoras também é uma inquietação, visto que a abordagem aplicada e os produtos técnicos diferem dos padrões acadêmicos tradicionais.

O problema da evasão também está relacionado à saúde mental dos estudantes. Algumas instituições têm adotado medidas para mitigar esse desafio, como estender o pagamento do curso para aliviar a pressão financeira. Além disso, oferecem bolsas para que os(as) alunos possam participar de disciplinas e grupos de pesquisa antes mesmo de ingressarem no programa, proporcionando maior entendimento do funcionamento e reduzindo a evasão.

Em resumo, as discussões sobre essa temática revelaram que a seleção de candidatos para mestrados profissionais deveria buscar conhecer e

atender às especificidades do público que chega para a seleção, enquanto a evasão é influenciada por fatores financeiros, de valorização profissional, e pelo funcionamento e engajamento estudantil junto aos programas. A busca por soluções abrange desde medidas financeiras – com financiamento público ou da própria instituição – até a oferta de oportunidades pré-programa para aumentar o sucesso do alunado.

2.6 Formato dos trabalhos de conclusão de curso nos mestrados profissionais

O formato dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) foi apontado como um dos desafios enfrentados pelos mestrados profissionais na área de Psicologia. De acordo com os(as) participantes, algumas instituições mantêm a exigência de dissertações nos TCCs, sem compreender totalmente a natureza do produto técnico. Desse modo, seria necessária ênfase do TCC também à intervenção e à produção técnica. Muitos programas reconhecem a relevância da pesquisa e têm observado propostas de interessantes produtos técnicos por parte dos(as) discentes. Contudo, ao apresentar TCC com um produto técnico e um artigo, pode haver críticas por parte das bancas, que esperam uma dissertação convencional. Em alguns programas, a dissertação tem incorporado o próprio produto técnico, e em outras, não.

Uma abordagem mais pragmática foi destacada sugerindo que os(as) alunos(as) realizem trabalhos práticos com fundamentação teórica sólida e pesquisa com instrumentos de medida adequados, sempre com orientação docente. A pesquisa e a intervenção seriam integradas de forma a garantir uma base sólida para as práticas profissionais. Houve consenso de que, no contexto dos mestrados profissionais, o modelo de dissertação tradicional, o relato de pesquisa(s), não é o mais adequado para o público-alvo. Alguns programas adotam uma abordagem considerada mais prática, exigindo que os discentes realizem pesquisas-intervenções e construam produtos técnicos.

Devido à natureza *stricto sensu* desses programas, sugeriu-se que parte do trabalho final também envolva a submissão de artigos a revistas da área. Em síntese, as opiniões divergem sobre a abordagem ideal para os TCCs em mestrados profissionais. Enquanto alguns programas mantêm a dissertação tradicional, outros propõem um misto de artigo com produto técnico, e outros ainda adotam abordagens mais voltadas para pesquisas-intervenções, que integrem a abordagem teórico-metodológica com a produção técnica. Já na Portaria Normativa Nº 7 de 2009, eram anunciadas normas diferenciadas entre as duas modalidades de pós-graduação, sendo destaque as várias possibilidades de trabalhos de conclusão de curso possíveis, além da tradicional dissertação (MEC, 2009).

2.7 Diferenças entre os programas profissionais em instituições públicas, privadas e comunitárias

Os debates entre representantes dos mestrados profissionais destacaram as diferenças existentes entre os programas profissionais em instituições de ensino superior (IESs) públicas e privadas como uma característica importante a ser considerada na realidade desses programas. Foi apontado que as IESs privadas frequentemente enfrentam desafios na manutenção dos cursos de mestrado profissional, o mesmo ocorrendo nas IESs comunitárias, que, embora tenham uma maior proximidade com a sociedade, também cobram mensalidades. Nesse sentido, a impossibilidade de arcar com os custos do curso pode levar à evasão. A necessidade de bolsas discentes para viabilizar a permanência dos alunos foi mencionada como um ponto crítico.

Por outro lado, nas IESs públicas, a questão do fomento é essencial. A falta de recursos do tipo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) pode impactar a sustentação dos programas profissionais nessas instituições, dificultando sua manutenção e seu desenvolvimento. Como propostas para equilibrar as diferenças, foi sugerido que as fundações de amparo à pesquisa (FAPs) poderiam desempenhar um papel importante,

contribuindo para atender às especificidades regionais e equilibrar as disparidades entre programas de diferentes tipos de IES.

Em resumo, a discussão ressaltou que as diferenças entre os programas profissionais em IES públicas, privadas e comunitárias têm impactos significativos nas suas realidades e desafios. Encontrar maneiras de garantir a sustentabilidade dos programas nesses três distintos contextos institucionais, seja por meio de bolsas, fomento ou outras estratégias, é fundamental para promover o desenvolvimento e a qualidade dessa modalidade de pós-graduação em Psicologia.

2.8 Pontos fortes dos programas profissionais

Diversos pontos fortes dessa modalidade de programa emergiram, destacando suas características singulares e contribuições para a formação e à sociedade. Essas discussões trouxeram à tona uma série de aspectos que fundamentam a relevância e eficácia dos mestrados profissionais na área da Psicologia.

Um dos aspectos mais notáveis é a ênfase na pesquisa aplicada, que se configura como um pilar fundamental dos programas profissionais. Ao focar na aplicação prática do conhecimento produzido, esses programas proporcionam aos(as) discentes uma experiência valiosa e significativa, enriquecendo sua formação e habilitando-os(as) a atender, de maneira eficaz, às demandas reais da sociedade. Essa orientação prática da pesquisa também contribui para a inserção dos egressos no mercado de trabalho, promovendo um impacto direto no cenário profissional.

A ampliação da capilaridade do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) também foi destacada como uma conquista dos mestrados profissionais. Ao estender suas contribuições para além do ambiente acadêmico, esses programas permitem que os resultados de suas pesquisas atinjam esferas mais amplas da sociedade. Egressos desses programas frequentemente ocupam posições-chave em diferentes setores, inclusive em campos sob responsabilidade da administração pública, aplicando o

conhecimento adquirido e ampliando os horizontes de aplicabilidade das descobertas científicas.

O alinhamento dos programas profissionais aos campos aplicados da Psicologia é outra força evidente. Isso possibilita que os(as) alunos(as) não apenas absorvam teorias, mas também as apliquem diretamente em contextos práticos. A presença de alunos(as) já inseridos(as) no mercado de trabalho agrega ainda mais valor a esse aspecto, pois esses(as) profissionais trazem consigo uma bagagem de experiência que enriquece a sala de aula e contribui para uma formação mais completa e contextualizada.

O perfil do corpo docente igualmente figura entre os pontos fortes dos mestrados profissionais. A presença de profissionais atuantes na comunidade assegura que os ensinamentos oferecidos estejam em consonância com as necessidades e demandas reais do campo. Isso confere aos programas uma qualidade distintiva, garantindo uma ligação direta entre a formação acadêmica e as práticas voltadas para as necessidades sociais.

Adicionalmente, os mestrados profissionais se destacam pelo seu papel na regionalização da educação e no incremento das atividades de extensão. Ao se estabelecerem em locais distantes dos centros urbanos, esses programas ampliam o acesso à educação de qualidade, contribuindo para a disseminação do conhecimento em áreas menos privilegiadas. Além disso, a colaboração com a comunidade e a implementação de projetos extensionistas solidificam a conexão entre academia e sociedade.

A capacidade dos mestrados profissionais em atrair alunos que já estão atuando no mercado de trabalho, bem como formar parcerias com diferentes setores da sociedade, são aspectos que reforçam a relevância e a vitalidade dessa modalidade. O modelo não estritamente acadêmico desses programas cria um ambiente atraente para profissionais em busca de aplicabilidade prática e resultados tangíveis.

Os debates demonstraram a consolidação desses pontos fortes como diferenciais marcantes dessa modalidade. Essa reflexão coletiva também reforçou a importância de uma atuação conjunta no fortalecimento e aprimoramento contínuo desses programas, visando à efetiva

transformação social e profissional, bem como à inovação no campo da Psicologia.

2.9 Desafios da modalidade profissional

A modalidade de mestrado profissional na área de Psicologia enfrenta uma série de desafios que abrangem várias dimensões, desde questões estruturais até a percepção da sociedade sobre a validade desses programas.

Sintetizando os pontos já citados, têm-se como desafios: falta de bolsas para o alunado; dificuldades com a seleção de alunos e sua permanência no curso; ausência de financiamento para os programas; tempo insuficiente para a conclusão do mestrado; dificuldade para a publicação de textos que descrevem práticas profissionais e não atendem ao formato tradicional; valorização insuficiente do produto técnico, que é uma característica intrínseca desses programas.

A diversidade de perfis docentes e discentes é um desafio adicional. Enquanto alguns docentes possuem experiência consolidada no mercado e trazem uma abordagem mais aplicada, outros podem ter uma orientação mais acadêmica, o que pode gerar conflitos em relação ao direcionamento das pesquisas. Da mesma forma, a diversidade entre os discentes, que muitas vezes são profissionais atuantes, pode dificultar a padronização e o alinhamento de seus projetos com os orientadores.

Aliando-se aos desafios já nomeados, a falta de reconhecimento da modalidade profissional por parte de entidades avaliadoras representa forte inquietação. O entendimento dessas dificuldades e da complexidade das questões enfrentadas é fundamental para a contínua melhoria e ao fortalecimento dos mestrados profissionais e para a maximização de seu impacto na formação de profissionais qualificados e consequente contribuição para a sociedade.

3 MAPEANDO A SITUAÇÃO ATUAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA

Em um segundo momento, após a realização dessas reuniões preparatórias, foi criado um questionário, enviado através do Google Forms para todos os representantes de mestrados profissionais junto à ANPEPP, com a finalidade de realizar um mapeamento da situação atual dos programas profissionais em Psicologia, complementando as informações obtidas nas reuniões, e colher sugestões dos membros do GD em termos de proposições de melhoria para a avaliação desses programas. Dos 15 mestrados profissionais em atividade em 2023 (Mourão *et al.*, 2023), oito coordenadores de MP responderam ao questionário.

As respostas obtidas foram analisadas a partir de uma análise de conteúdo temática, resultando nos seguintes temas que são detalhados a seguir: eficácia na preparação discente para atuação no mercado de trabalho; incentivos e dificuldades relativas à produção técnica e à produção bibliográfica; parcerias com empresas e outras organizações externas e ações de inserção social; atualização e desenvolvimento contínuo do corpo docente; inovação e internacionalização.

3.1 Eficácia na preparação discente para atuação no mercado de trabalho

A pesquisa com os representantes dos mestrados profissionais na área de Psicologia revelou uma série de percepções e desafios compartilhados pelos participantes, muitas vezes corroborando as informações obtidas por intermédio das reuniões. As respostas relativas à eficácia do programa na preparação dos alunos para atuarem no mercado de trabalho e sobre os desafios por eles enfrentados indicaram uma avaliação positiva, ainda que parcialmente. O desenvolvimento do pensamento científico e a capacidade de elaborar soluções para desafios no local de trabalho foram considerados elementos-chave.

Pelas respostas, fica claro que os principais desafios enfrentados pelos alunos envolvem a gestão do tempo devido a responsabilidades de trabalho e a questões financeiras. O fato de muitos alunos trabalharem para custear o curso, o que afeta a sua disponibilidade para se dedicarem às atividades acadêmicas, já foi mencionado. O que se acrescentou foi a impossibilidade de conciliar estudos, pesquisa e redação com outras demandas da vida, dificuldade mencionada repetidamente. Além disso, os programas têm demonstrado preocupação em oferecer uma formação interdisciplinar que aborde tanto aspectos teóricos quanto práticos relacionados à prevenção do adoecimento e à promoção da saúde. As respostas também destacaram o desafio de manter os estudantes engajados, especialmente em relação à importância da publicação científica.

O acompanhamento dos(as) egressos(as) é uma prática comum, incluindo a manutenção de grupos de comunicação, convites para eventos e encontros no programa. Os resultados dos egressos têm sido positivos em termos de mudança de perspectivas profissionais e uso do pensamento científico no trabalho cotidiano. No entanto, a retenção dos alunos até o fim do mestrado continua sendo uma questão a ser abordada, com a busca por formas de selecionar perfis mais alinhados às reais exigências do curso, aumentando a probabilidade de conclusão.

Globalmente, os programas têm mostrado eficácia na preparação de profissionais da área, promovendo mudanças nas atitudes profissionais e gerando produtos técnicos e publicações bibliográficas. Os desafios concentram-se em questões práticas, como a já citada disponibilidade de tempo e a necessidade de recursos financeiros, enquanto os benefícios incluem a aplicação do método científico em procedimentos e decisões profissionais. Os participantes demonstram clareza de que o acompanhamento contínuo dos(as) egressos(as) é uma estratégia-chave para manter o engajamento e a conexão entre os alunos e a instituição.

3.2 Incentivos e dificuldades relativas à produção técnica e a produção bibliográfica

Foram citados pontos importantes sobre a promoção da produção técnica e bibliográfica no contexto acadêmico. As respostas indicaram que a produção técnica tem sido incentivada de diferentes maneiras, incluindo a sua incorporação como requisito para o trabalho final dos mestrandos, passando pela defesa na banca final. No entanto, tanto professores(as) quanto alunos(as) têm demonstrado que a produção técnica ainda não foi incorporada como resultado natural do trabalho. Isso indica que sua inclusão nos projetos ainda está em desenvolvimento. Salientam a dificuldade de encontrar periódicos para publicar e mencionam dúvidas sobre o melhor formato para tornar públicas estas produções.

A promoção da produção bibliográfica também tem sido um foco, com a participação ativa em congressos e a publicação de resumos de trabalhos técnicos. Além disso, iniciativas, como eventos e colóquios, estão sendo transformadas em publicações bibliográficas, visando ampliar o alcance desses conhecimentos. As dificuldades enfrentadas incluem a disponibilização desses materiais para a comunidade acadêmica e o público em geral. Os incentivos para a produção técnica entre o corpo docente incluem alocação de horas de ensino destinadas à produção e às avaliações periódicas da produção individual dos professores. Os(As) discentes também têm suas horas de participação no programa vinculadas à publicação, o que tem promovido maior dedicação a essa atividade. No entanto, desafios persistem, como o tempo de avaliação das revistas e a disponibilidade de alunos formados no que diz respeito às revisões e aos ajustes nos artigos.

As respostas também destacaram a preocupação em transformar as dissertações em produtos técnicos/tecnológicos mais alinhados com o campo profissional. As dificuldades incluem a falta de financiamento para publicações e a competição pela inserção no mercado de trabalho, que consome tempo e recursos dos(as) discentes.

Tomadas em conjunto, as respostas apontaram para um esforço em incentivar tanto a produção técnica quanto bibliográfica por meio de desafios relacionados à tradição prévia nesse tipo de produção, ao tempo e aos recursos limitados, e à necessidade de ajustar o enfoque dos trabalhos para o mercado de trabalho em saúde mental, para os programas específicos desse campo. A criação de estratégias inovadoras, como o desenvolvimento de periódicos próprios e a transformação de eventos em publicações, reflete o compromisso em ampliar o impacto dessas produções para além dos muros acadêmicos.

3.3 Parcerias com empresas e outras organizações externas e ações de inserção social

Globalmente, as respostas indicam uma variedade de abordagens para promover parcerias e ações de inserção social, envolvendo tanto empresas e organizações quanto a participação ativa dos(as) professores(as) e alunos(as) em projetos e atividades que contribuam para a comunidade e a sociedade em geral. Na visão de alguns participantes da pesquisa, as parcerias com empresas e organizações externas têm enfrentado desafios burocráticos, mas esforços estão sendo feitos para estabelecer acordos mais efetivos. Algumas parcerias foram interrompidas devido à pandemia, porém novas oportunidades estão sendo exploradas, muitas vezes graças aos contatos e conhecimentos dos(as) próprios(as) alunos(as).

Em relação a parcerias com empresas privadas, houve desafios em garantir apoio financeiro para os alunos. No entanto, parcerias com instituições públicas, hospitais, serviços de saúde e prefeituras para a realização de pesquisas têm sido estabelecidas, frequentemente envolvendo contrapartidas. A inserção social também é impulsionada por convênios da universidade com setores públicos e privados, que apoiam projetos para áreas, como educação, saúde e organizacional.

Algumas instituições possuem tradição em inserção social na educação e têm buscado parcerias com outras organizações para trazer

questões do mundo profissional para os projetos acadêmicos. Ainda que isso possa ser desafiador para os(as) docentes, aceitar os problemas trazidos pelos(as) alunos(as) e aplicar métodos científicos para resolvê-los mantêm a motivação e o foco na aprendizagem. As ações de inserção social têm sido promovidas por meio de palestras, rodas de conversa, oficinas temáticas e participações em conselhos e fóruns. Os(As) professores(as) também contribuem como pareceristas em periódicos, eventos e livros, e os projetos guarda-chuva liderados pelos(as) docentes também vêm desempenhando papel importante nas atividades de inserção social.

Em outras situações, as parcerias ocorrem naturalmente devido à natureza da universidade comunitária (em que se encontram alguns dos programas profissionais da área de Psicologia), com convites frequentes para atividades de inserção social. Além disso, os programas organizam parcerias com as instituições de origem dos(as) estudantes, permitindo que as práticas de inserção social ocorram nos locais de trabalho em diversas regiões.

3.4 Atualização e desenvolvimento contínuo do corpo docente

As respostas apontaram que, em geral, o corpo docente está comprometido com a atualização constante e acompanha as mudanças em suas respectivas áreas. Algumas instituições investem em programas de formação e qualificação docente, oferecendo cursos, palestras e discussões sobre tópicos atuais, como Inteligência Artificial e legislação de proteção de dados. Fundos de pesquisa e extensão também são disponibilizados para professores(as) e alunos(as) participarem de eventos e se manterem atualizados.

A maioria dos(as) participantes percebe que as instituições enfatizam a importância da formação contínua, incentivando os(as) docentes a participarem de eventos científicos e intercâmbios. Programas de desenvolvimento continuado estão presentes em muitas universidades, abrangendo áreas, como ética, ensino a distância, inclusão de grupos

minoritários, entre outros. Além disso, iniciativas, como fóruns, cursos de qualificação e treinamentos em plataformas, são oferecidos para aprimorar as competências dos(as) docentes. A pesquisa também indicou que as instituições mantêm políticas estratégicas para promover a formação contínua dos(as) docentes. Visitas aos programas e a identificação de necessidades são parte dessas estratégias, permitindo ajustes para melhor desenvolvimento das ações. Núcleos de formação também desempenham um papel fundamental, mantendo-se alinhados às necessidades dos programas de pós-graduação.

Por sua vez, docentes e discentes estão engajados em acompanhar as demandas contemporâneas e atentos ao diálogo social. A participação em congressos, trilhas formativas e grupos profissionais, bem como o apoio a pesquisa e projetos, demonstram o comprometimento com a atualização constante e a conexão com a sociedade. Destarte, as respostas sugerem um ambiente acadêmico comprometido com a atualização constante do corpo docente, oferecendo suporte por intermédio de programas de formação e oportunidades de participação em eventos científicos e intercâmbios, garantindo, assim, que os programas de mestrado profissional em Psicologia mantenham-se alinhados com as tendências e demandas atuais.

3.5 Inovação e internacionalização

A pesquisa mostrou que a inovação está presente em diversos aspectos dos programas, sendo percebida como inerente à produção técnica e tecnológica. Iniciativas incluem a realização de oficinas de inovação e tecnologia social, bem como a busca por formas de melhorar a qualidade das produções e aumentar os produtos técnicos e tecnológicos (PTTs), especialmente aqueles produzidos pelos(as) docentes. A inovação também se reflete nas parcerias com empresas e outras instituições externas, buscando desenvolver produtos e soluções relevantes para a área de atuação.

No que diz respeito à internacionalização, os programas têm realizado esforços para estabelecer parcerias com instituições estrangeiras. Alguns exemplos incluem acordos de colaboração internacional assinados com universidades renomadas, como o Instituto Universitário de Lisboa e a Universidade do Chile. Além disso, eventos internacionais, congressos e ciclos de palestras têm promovido a troca de conhecimento entre docentes de diferentes países e enriquecido a experiência dos(as) alunos(as). Outras iniciativas de internacionalização envolvem a recepção de alunos(as) estrangeiros(as) nos programas, bem como a participação de professores(as) em projetos de pesquisa conjuntos e o compartilhamento de disciplinas *online*. A produção científica e a publicação de artigos e capítulos de livros em contextos internacionais também são percebidas como práticas que contribuem para a internacionalização.

Em síntese, as respostas demonstraram que os programas estão atentos à importância da inovação e da internacionalização no contexto da pós-graduação na modalidade profissional em Psicologia. Por meio de parcerias, eventos, projetos de pesquisa e outras iniciativas, buscam enriquecer a formação dos alunos e fortalecer a conexão com o cenário internacional, contribuindo para a evolução da área e preparação dos profissionais. Tais resultados, contudo, viram-se pouco refletidos na Avaliação Quadrienal 2017-2020, em que a inovação e a internacionalização foram itens cujo desempenho do conjunto dos mestrados profissionais ficou aquém do que seria esperado.

A internacionalização não é considerada uma meta principal dos mestrados profissionais em Psicologia, posto que há uma valorização do que tais programas podem contribuir localmente. Entretanto, é desejável que sejam desenvolvidas estratégias para colaborações internacionais, mobilidade estudantil, visitas de docentes estrangeiros, participação em redes de pesquisa globais, realização de eventos acadêmicos internacionais e busca por reconhecimento externo. Essas iniciativas visam enriquecer a formação dos estudantes da modalidade profissional, oferecendo perspectivas diversas da Psicologia e preparando-os para atuar em um

contexto em que o intercâmbio de conhecimentos e a colaboração internacional são cada vez mais valorizados (Teixeira *et al.*, 2023).

Entendemos que, no contexto da pós-graduação na modalidade profissional em Psicologia, a inovação desempenha um papel fundamental na transformação do fazer profissional dos psicólogos. Nesse sentido, seria esperada inovação em diferentes frentes, contemplando a inovação na produção intelectual, possivelmente até com uma desconstrução/reconstrução epistemológica, quando cabível, além de impacto social e local, com a promoção de práticas e ambientes inovadores.

A ênfase na inovação visa, portanto, transformar a produção intelectual dos programas profissionais, especialmente em termos dos produtos técnicos e tecnológicos, impulsionando a criação de conhecimento que vá além dos moldes tradicionais. Isso significa não apenas produzir pesquisas acadêmicas, mas sobretudo desenvolver produtos técnicos e tecnológicos que abordem desafios reais enfrentados pelos profissionais da Psicologia em suas práticas cotidianas. Para tanto, é possível que, em algumas situações, demande um processo de desconstrução epistemológica, com a criação de abordagens que desafiem alguns paradigmas estabelecidos, de forma a aprimorar e redefinir as práticas profissionais, o que implica revisitar conceitos e modelos tradicionais, buscando novas perspectivas e abordagens que permitam aos profissionais da Psicologia o melhor atendimento às necessidades dos indivíduos e da sociedade contemporânea.

Essa inovação deve ser direcionada para gerar um impacto significativo nos contextos social e local, o que implica desenvolver intervenções e práticas psicológicas inovadoras que abordem os desafios específicos enfrentados pelas comunidades atendidas pelos psicólogos. Para tanto, é imprescindível diagnosticar as demandas e construir práticas que gerem melhorias na qualidade de vida das pessoas e no funcionamento dos diferentes tipos de organizações. Nesse sentido, é esperado dos programas profissionais que construam práticas inovadoras e estimulem sua adoção pelos psicólogos e profissionais de áreas afins que estejam em formação nesses programas de pós-graduação. Tal formação deve ser

capaz de prepará-los para enfrentar os desafios emergentes em suas futuras carreiras, o que pode incluir o desenvolvimento de habilidades à aplicação de abordagens terapêuticas inovadoras, à utilização de tecnologias digitais na prestação de serviços psicológicos e à implementação de estratégias de intervenção criativas e eficazes.

Por fim, também é esperado que as instituições de ensino e os programas profissionais criem ambientes que incentivem e apoiem a inovação, o que pode envolver a promoção de espaços de colaboração e cocriação, o estímulo à experimentação e ao pensamento criativo em consonância com o desenvolvimento de produtos técnicos e tecnológicos. O fornecimento de recursos e suporte técnico para o desenvolvimento de projetos inovadores é condição necessária para que os programas da modalidade profissional em Psicologia possam assumir a liderança da inovação na área.

Para além da avaliação realizada pela Capes que contempla a inovação em seus critérios avaliativos (Bastos *et al.*, 2023), seria importantes a criação de premiações e outras estratégias de reconhecimento da inovação pelos próprios programas profissionais. Valorizar e reconhecer as práticas inovadoras dos psicólogos em formação, bem como incentivar a disseminação e o compartilhamento de conhecimento e experiências inovadoras dentro da comunidade profissional, pode permitir um salto importante na contribuição desses programas para a área de Psicologia e para a sociedade.

4 APRIMORAMENTOS NA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS PROFISSIONAIS

Nesta seção, os participantes foram convidados a refletir sobre a atual ficha de avaliação, considerando os indicadores de cada quesito. Foi esclarecido que os itens são fixos e os indicadores podem ser revistos para a próxima ficha avaliativa, abrangendo o período de 2025-2028. Foram solicitadas sugestões de melhoria ou adaptação para cada indicador, levando em conta a modalidade profissional. As respostas apresentadas

a seguir foram analisadas com base nos três quesitos que compõem a ficha de avaliação. Destaca-se que dúvidas sobre esta e a dinâmica da avaliação quadrienal foram esclarecidas nos debates.

Em relação aos critérios de avaliação do primeiro quesito (Avaliação do programa), houve concordância praticamente total em relação à atual avaliação. Houve apenas sugestões de ajustes nos pesos dos indicadores, destacando a importância da integração e cooperação com outros setores da sociedade. No que diz respeito ao perfil do corpo docente, a concordância com a avaliação atual foi geral, com sugestões de ajuste nos pesos dos indicadores para melhor refletir a qualificação acadêmica do corpo docente. Quanto ao planejamento estratégico do programa, a maioria das respostas indicou manter a forma atual de avaliação, com algumas sugestões de ajuste nos pesos dos indicadores para enfatizar iniciativas específicas. No último item, sobre os processos e resultados da autoavaliação do programa, houve uma sugestão de inclusão da avaliação do compartilhamento dos dados para a comunidade acadêmica.

No que diz respeito ao segundo quesito (Avaliação da formação), as respostas em relação à qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalentes foram diversas, com sugestões de inclusão da produção técnica e de relatórios científicos. Quanto à qualidade da produção intelectual de discentes e egressos, foram solicitados esclarecimentos sobre critérios de avaliação e sugestões de parâmetros distintos para publicações técnicas. Em relação ao destino e à atuação dos(as) egressos(as) do programa, a maioria concordou com os critérios atuais, mas houve uma sugestão de mensurar a aplicação do aprendizado. No que se refere à qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente, foram feitos questionamentos sobre a avaliação de produtos técnicos e sugestões para especificar o que é considerado produção qualificada para programas profissionais. Por último, sobre o envolvimento do corpo docente em atividades de formação, predominou a concordância com os critérios atuais, com sugestões de avaliar o impacto das ações na sociedade.

Por fim, no terceiro quesito (Avaliação do impacto na sociedade), os representantes dos programas profissionais apresentaram questionamentos em relação ao impacto da produção intelectual e à adequação dos parâmetros de avaliação. No que diz respeito ao impacto econômico, social e cultural, houve concordância com a avaliação atual, com sugestões de clarificação dos critérios e inclusão dos impactos profissional e institucional na sociedade. Quanto à internacionalização e visibilidade do programa, foram feitas poucas sugestões de melhoria, incluindo uma redução de peso na internacionalização para programas profissionais e uma ponderação sobre a dificuldade de comprovar a visibilidade.

Considerando as reuniões e os dados coletados através do questionário, houve sugestões concretas para melhorias no âmbito dos programas de pós-graduação em Psicologia, na modalidade profissional. Essas sugestões foram organizadas em dez proposições, a saber:

- 1) Projetos de pesquisa guarda-chuva e editais de fomento:** a criação de projetos de pesquisa guarda-chuva foi sugerida como uma forma de promover a colaboração do(a) discente. A ideia de editais de fomento específicos para programas profissionais também foi mencionada como forma de impulsionar o desenvolvimento desses programas;
- 2) Estratégias para viabilizar a captação e a manutenção do(as) alunos(as) no programa:** a ampliação do uso de dados secundários para pesquisa foi apresentada como uma estratégia viável para otimizar a produção técnica. E o aumento do tempo de finalização do curso para 30 meses, ao invés de 24 meses. Além disso, a oferta de disciplinas gratuitas e a participação em grupos de pesquisa foram indicadas como forma de preparar futuros(as) alunos(as) interessados na modalidade;
- 3) Parcerias e cooperações com a modalidade acadêmica:** parcerias com programas acadêmicos que compartilham linhas de pesquisa similares foram mencionadas como uma maneira de integrar as modalidades, participar de editais de fomento e

desenvolver projetos de pesquisa, envolvendo alunos(as) dos programas profissionais e acadêmicos;

- 4) **Maior ênfase de práticas nos currículos e nos trabalhos de conclusão de curso:** a reestruturação do currículo para oferecer uma formação mais prática e a revisão das exigências dos trabalhos finais foram apontadas como proposições que contribuiriam para o desenvolvimento dos programas profissionais. A sugestão de um manual coletivo de produção técnica e a discussão sobre como avaliar e divulgar esses trabalhos foram abordadas como estratégias relevantes para o enfrentamento de desafios dos programas profissionais;
- 5) **Divulgação da produção técnica em revistas e plataformas:** a criação de seções específicas para produtos técnicos em revistas científicas já existentes e a possibilidade de um repositório de produtos técnicos (nos moldes do EduCapes) foram consideradas estratégias relevantes;
- 6) **Apoio dos órgãos de fomento:** o apoio, em termos de financiamento da Capes aos programas, a implementação de bolsas para os(as) discentes e a busca por editais específicos para os programas profissionais foram mencionados como formas de fortalecer o desenvolvimento desses programas. Foi sugerido também que as FAPs poderiam desempenhar um papel importante ao investir nos programas profissionais, inclusive considerando as necessidades específicas de cada região;
- 7) **Fortalecimento da modalidade profissional:** foi destacada, como estratégia para legitimar e fortalecer essa modalidade, a efetiva disponibilidade de docentes de mestrados profissionais para ocuparem espaços nos grupos/comitês de gestão da área na Psicologia, sendo incluídos em entidades científicas e comissões de órgãos de fomento, além de participarem das comissões da Capes responsáveis pela avaliação e pelo ingresso no sistema de pós-graduação de programas profissionais;

- 8) Eventos específicos da modalidade e mostras de práticas:** a realização de eventos específicos para trocas e construções coletivas entre os programas profissionais foram indicados como recursos relevantes para o desenvolvimento contínuo da modalidade. Do mesmo modo, foram indicados encontros e mostras de práticas como uma maneira de fortalecer a área e mostrar o impacto das atividades desenvolvidas;
- 9) Implementação de cursos de doutorado profissional:** a perspectiva de desenvolvimento de programas de doutorado profissional como um horizonte para produzir produtos mais robustos e preparar profissionais de maneira mais completa também foi mencionada como um caminho importante, com contribuições para melhorias em termos de inovação, internacionalização e qualidade da produção técnica;
- 10) Ficha de avaliação mais apropriada para os programas profissionais:** o grupo de coordenadores sugere uma ficha específica para avaliar a modalidade profissional. A customização da ficha de avaliação, em alguns de seus indicadores, foi apontada como uma das estratégias para o desenvolvimento da modalidade, tendo sido realizada uma pesquisa específica para coletar sugestões nessa direção.

Essas proposições refletem a diversidade de ideias e abordagens que podem contribuir para o aprimoramento dos mestrados profissionais na área de Psicologia. Elas oferecem caminhos para superar os desafios enfrentados e construir novos horizontes para os programas profissionais da nossa área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate envolvendo representantes de programas acadêmicos e profissionais filiados à ANPEPP, no encontro anual em Brasília, coordenado pelas autoras, e após apresentação do que foi obtido nas reuniões

e nos questionários, diversas dúvidas foram esclarecidas e outras tantas propostas foram indicadas para enfrentar as dificuldades enfrentadas pelos programas profissionais. O objetivo desse debate foi responder à questão principal sobre os horizontes almejados para os programas de pós-graduação profissionais na área de Psicologia, construindo proposições proativas, oferecendo caminhos e deliberando sobre possíveis estratégias para superar os desafios enfrentados e construir novos horizontes para os programas profissionais da nossa área.

As discussões realizadas pelo GD *Programas de pós-graduação profissionais*, nos encontros preparatórios e durante o próprio Seminário Novos Horizontes de 2023 da ANPEPP, permitiram organizar reflexões sobre os desafios enfrentados pela modalidade. Tais reflexões podem contribuir para futuras decisões tanto da Coordenação de Área da Psicologia da Capes quanto da Comissão Científica da Psicologia no CNPq. Os participantes do GD e do debate ampliado no Seminário Novos Horizontes analisaram, de forma crítica e reflexiva, a atual ficha de avaliação dos programas de mestrado profissional na área de Psicologia, com vistas a possíveis melhorias para o próximo ciclo avaliativo.

Foram destacadas preocupações em relação aos critérios de avaliação e pesos atribuídos aos indicadores em cada quesito. As sugestões dos(as) participantes visam aprimorar a avaliação, ajustando pesos e indicadores para melhor refletir a realidade e os objetivos dos programas profissionais. No Quesito 1, que aborda o programa, as sugestões se concentram na necessidade de ajustes nos pesos dos indicadores para melhor refletir a integração com a sociedade e a infraestrutura acadêmica. Houve consenso em manter a forma de avaliação do corpo docente, embora com ajustes nos pesos para refletir a importância da qualificação acadêmica. Já em relação ao planejamento estratégico, foram propostas alterações para focar mais nas iniciativas de cada programa e menos na articulação com o planejamento institucional. No Quesito 2, que trata da formação, há discussões sobre como incluir a produção técnica nos critérios de avaliação, bem como a adequação dos parâmetros para publicações técnicas. Também se discute a avaliação dos

egressos, com indicação de que seja mais valorizada a aplicação prática do conhecimento adquirido e a continuidade na área de atuação. No Quesito 3, sobre o impacto na sociedade, surgem questionamentos sobre a avaliação da inserção social e uma solicitação de maior valorização do impacto local nos parâmetros de avaliação da modalidade profissional. Propõe-se a revisão dos critérios de internacionalização e maior ênfase no impacto em termos profissionais e institucionais.

Além das discussões sobre a avaliação, o texto apresenta sugestões concretas para melhorias nos programas profissionais, como a criação de projetos de pesquisa colaborativos, estratégias para captação e manutenção de alunos, parcerias com programas acadêmicos, e maior ênfase em práticas nos currículos. Também se destaca a importância do apoio dos órgãos de fomento, o fortalecimento da modalidade profissional e a implementação de cursos de doutorado profissional.

Um ponto que consideramos importante problematizar é o uso da nomenclatura “trabalho de conclusão de curso” nos mestrados profissionais de Psicologia. A nosso ver, tal terminologia pode ser inadequada por diferentes razões, especialmente considerando a natureza *stricto sensu* desses cursos. Avaliamos que essa nomenclatura pode gerar uma desvalorização, uma vez que o termo “trabalho de conclusão de curso” é comumente associado à graduação, o que pode levar à percepção de que o trabalho final nos mestrados profissionais não possui o mesmo nível de complexidade, rigor e importância quando comparado aos trabalhos finais da modalidade acadêmica. Isso pode resultar em uma desvalorização do trabalho realizado pelos estudantes, que deve envolver pesquisa avançada e contribuições significativas para a área de Psicologia.

Ademais, o uso da mesma nomenclatura para o trabalho final, tanto na graduação quanto no mestrado profissional, pode levar a confusões quanto às expectativas em relação ao trabalho dos estudantes. Enquanto o TCC na graduação geralmente se concentra na revisão bibliográfica e aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso, o trabalho final nos mestrados profissionais requer robusta pesquisa empírica, aplicação prática e/ou desenvolvimento de intervenções inovadoras.

Também é preciso considerar o foco na aplicação profissional que caracteriza os mestrados profissionais em Psicologia e não se vê refletido na terminologia TCC. Essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivo principal preparar profissionais para atuar no mercado de trabalho de forma qualificada e inovadora. Portanto, o termo “trabalho de conclusão de curso” não reflete adequadamente a ênfase desses programas na aplicação prática do conhecimento e resolução de problemas reais enfrentados pela sociedade.

Diante dessas questões, sugerimos que os mestrados profissionais de Psicologia que adotam a terminologia TCC repensem essa nomenclatura. Termos como “produto final”, “trabalho final de mestrado”, “projeto aplicado” ou outros termos, que reflitam a natureza e o propósito desses cursos, possivelmente seriam mais indicados. A ideia é destacar que se trata de um trabalho terminal de um curso *stricto sensu*, cuja ênfase repousa na aplicação prática e contribuição para o campo profissional da Psicologia.

Por fim, as iniciativas da Diretoria da ANPEPP, com a criação e o funcionamento dos grupos de discussão, permitiram um ganho inédito para a área. Em vez de termos apenas duas horas para debater cada tema, o delineamento desse formato, com encontros preparatórios e um grupo de mediadores para conduzir o processo, permitiu um amadurecimento das discussões. Como resultado, obtivemos uma análise crítica e reflexiva sobre a atual ficha de avaliação dos programas de mestrado profissional em Psicologia, destacando sugestões para o aprimoramento tanto na avaliação quanto no desenvolvimento desses programas. As proposições refletem a diversidade de ideias e abordagens que podem contribuir para o fortalecimento e aprimoramento da modalidade profissional na área.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E.; PONTES, F. A. R.; FALCÃO, J. T. R.; ROSA, M. D.; MENANDRO, P. R. M.; GOMES, W. B. Inovação e impacto: novas dimensões para avaliar os produtos dos programas de

Pós-graduação em Psicologia. In: TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (org.). **Pós-graduação em Psicologia**: percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor Editora, 2023. P. 281-316.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

CASTRO, C. de M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.73>. Acesso em: 24 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE/CESu) nº 977/65. Dispõe sobre as definições dos cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, 3 dez. 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Boletim de Pessoal nº 10, em 31 de outubro de 1995. **Diário Oficial da União**, 31 out. 1995. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>. Acesso em: 17 jan. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, 23 mar. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789. Acesso em: 17 jan. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de Área 37:** Psicologia. Brasília: Diretoria de Avaliação (DAV), 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/psicologia-pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista brasileira de pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/74>. Acesso em: 18 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília: Capes/MEC, 2011. V. 1. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: Capes/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissional1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

MOURÃO, L.; TRINDADE, Z.; SANTOS, A. A.; TOMANARI, G. Y. Panorama da modalidade profissional na pós-graduação em psicologia. *In*: TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (org.). **Pós-graduação em Psicologia: percurso, panorama atual e desafios**. São Paulo: Vetor Editora, 2023. P. 105-122.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 17 jan. 2024.

TEIXEIRA, M. A. P.; ARAÚJO, A.; LIMA, M. E. O.; SANTOS, M. F. S.; BORGES, L. O.; TEODORO, M. L. M. A internacionalização dos programas de pós-graduação do Brasil. *In*: TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (org.). **Pós-graduação em Psicologia**: percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor Editora, 2023. P. 123-156.

TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 35-46, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000400005>. Acesso em: 17 jan. 2024.

VICENTE, J. P. A. Sobre a gênese do conceito de mestrado e doutorado no Brasil. **Contexto & Educação**, v. 37, n. 116, p. 213-225, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.11757>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS DE FOMENTO E CRITÉRIOS DE JULGAMENTO DE PESQUISA

Sonia Maria Guedes Gondim

John Fontenele

Fernando Pontes

Ana Paula Porto Noronha

Roberta Carvalho Romagnoli

Verônica Morais Ximenes

Raquel Souza Lobo Guzzo

Este documento contém o texto básico enviado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) para orientar o Grupo de Discussão (GD) intitulado *Políticas de Fomento e Critérios de Julgamento de Pesquisa*, que foi apresentado no Seminário Novos Horizontes (SNH) de 2023. O GD promoveu três encontros remotos preparatórios, e, posteriormente, foi adicionado um conjunto de discussões sobre fomento e critérios de julgamento realizadas pelos membros do Comitê de Assessoramento (CA) de Psicologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O texto está dividido em seções. A primeira delas faz uma introdução geral considerando o futuro da ciência e a forma de funcionamento dos três encontros preparatórios. Subsequentemente, resumimos os principais assuntos discutidos em cada um dos três encontros prévios.

Posteriormente, destacamos as principais mudanças nos critérios que balizarão os julgamentos do CA do CNPq no triênio 2024-2026. Por fim, incluímos como apêndice as propostas dos novos critérios elaboradas pelo CA de Psicologia e encaminhadas ao CNPq (que, até a presente data, ainda não os deliberou).

1 INTRODUÇÃO

Em uma publicação recente da *Nature Human Behavior*, cinco cientistas foram convidados a discorrer, brevemente, sobre o futuro da ciência brasileira (Bustamante *et al.*, 2023). As opiniões convergem para ressaltar a esperança de uma valorização renovada da ciência, após um legado catastrófico do governo federal anterior, que promoveu o negacionismo científico, impactando os desafios a serem enfrentados pela comunidade científica, pela sociedade e pelos formuladores de políticas públicas do governo atual. Um dos efeitos danosos desse contexto foi a significativa redução dos recursos para pesquisas e formação de novas(os) pesquisadoras(es).

A retomada do valor da ciência, para a melhoria da qualidade de vida no mundo e a promoção de um crescimento sustentável, requer a abordagem de problemas complexos que abrangem dimensões sociais e ambientais, e que demandam mobilização de todos os campos científicos, especialmente daqueles relacionados à Psicologia. Questões como o aumento das violências urbana e rural dirigidas a variados segmentos e categorias sociais; o racismo; o preconceito e a iniquidade de gênero; o trabalho escravo; a exploração e o abuso de crianças e jovens; bem como o negacionismo na ciência com efeito nas crenças e nos comportamentos sociais são destacadas como desafios que demandam a atenção de cientistas para promover justiça social, equidade e sustentabilidade global.

Reconhecemos os desafios que, em nível mais macrossocial, envolvem a reestruturação de orçamentos para viabilizar pesquisas, sua aplicação social e a formação de novos(as) pesquisadores(as). Contudo, é essencial investir na qualidade da formação de pesquisadores e em sua

permanência no país para projetar o futuro da ciência brasileira. Segundo Juliana Hipólito, da Universidade Federal de Bahia (UFBA), houve uma redução de 60% no orçamento das agências de fomento científico e tecnológico entre 2019-2022, o que afetou chamadas/editais de apoio a eventos científicos e pesquisa; bolsas de pós-graduação *stricto-sensu*, de estágios de pós-doutoramento e de pesquisadores individuais; bem com apoio a projetos de cooperação nacional e internacional (Bustamante *et al.*, 2023).

Nesse contexto, nos últimos anos, tem havido uma crescente saída de jovens cientistas do país, após concluírem seus doutorados, devido à dificuldade de inserção no mercado de trabalho nacional, o que os leva a buscar oportunidades em outros países. Por outro lado, alguns programas de pós-graduação (PPGs) no Brasil também têm enfrentado dificuldades nos processos seletivos e na continuidade e finalização pelos mestrandos e doutorandos matriculados. Pode-se explicar essa situação em função da desvalorização da ciência e da educação ocorrida nos últimos anos, como evidenciado no congelamento das bolsas de mestrado e doutorado, contribuindo para a perda de atratividade da carreira acadêmica e desmotivação para investir na formação de pesquisador(a). Ainda que tenha havido reajuste nas bolsas concedidas pelas agências de fomento em 2023, os efeitos negativos serão sentidos por alguns anos.

Tendo em vista esse cenário macrosocial, o objetivo do nosso Grupo de Discussão 4 foi apresentar alguns dados e reflexões para subsidiar o Comitê de Assessoramento da Psicologia do CNPq (CA-CNPq) a desenvolver um diálogo profícuo, atuando como mediador entre a comunidade científica da Psicologia e a referida agência de fomento. Esperamos, assim, fornecer subsídios para aprimorar nossos procedimentos internos visando garantir maior diversidade, equidade e inclusão social na produção de conhecimentos orientados pelo princípio da democratização da ciência.

Atentos por avançar na democratização da ciência no contexto da produção científica em Psicologia, propusemos cinco questões norteadoras para a reflexão e o debate na comunidade científica de

Psicologia, fornecendo subsídios para a proposição de ações que surgiram das discussões realizadas no GD que ocorreu no Seminário Novos Horizontes nos dias 25 e 26 de setembro de 2023. Esse processo prévio de abertura para a discussão na comunidade da Psicologia tornou-se essencial, visto que somente coordenadores(as) e representantes de PPGs participaram do SNH. Para essa proposta, organizamos o início do texto em duas partes, apresentando questões para cada uma delas. Na primeira, discorreremos sobre aspectos gerais relacionados às políticas de fomento e produção científica. Na segunda parte, apresentamos um quadro geral envolvendo a situação dos bolsistas produtividade (PQ) ativos no sistema. Em sequência, apresentamos uma proposta de como organizar os três encontros prévios que antecederam o SNH.

2 QUESTÕES NORTEADORAS

Nesta seção, apresentaremos as questões norteadoras que foram propostas para promover discussões e reflexões durante os encontros remotos. Na primeira parte, abordamos as questões relacionadas às políticas de fomento e produção científica e, na segunda, uma breve descrição dos bolsistas produtividade ativos no sistema (segundo semestre de 2023)

2.1 Políticas de fomento e produção científica

Nesta primeira parte, destacamos os principais aspectos-chave que podem contribuir para o aprimoramento das políticas científicas no âmbito da Psicologia. Para facilitar a leitura e conduzir as reflexões e discussões seguintes de forma mais didática, os aspectos encontram-se especificados por itens.

- a) Estimular o diálogo entre as agências de fomento e a comunidade científica da Psicologia (instituições científicas e pesquisadores ativos ou potenciais)

Em nossa visão, abrir o diálogo do CA-CNPq com os pesquisadores, com vista a melhorar a avaliação para a definição de prioridades das propostas, visa garantir representatividade na comunidade científica em Psicologia. Um dos desafios é representar as diversas abordagens teórico-metodológicas da Psicologia brasileira com apenas seis membros. Por isso, destaca-se a relevância dos pareceres *ad hoc*, visto que os(as) especialistas alargam a capacidade de avaliação criteriosa dos projetos contemplando áreas diversificadas. O orçamento limitado em cada chamada dificulta atender a todos os pleitos, sendo que mérito não assegura o recebimento de recursos. Vale destacar que o CA-CNPq não delibera sobre verbas, bolsas ou concessões, mas, certamente, pode aprimorar os critérios de avaliação ao abrir e ampliar o diálogo com a comunidade científica e os pesquisadores. Somente mediante uma melhor aproximação poderemos atuar de modo mais efetivo no aprimoramento de nossos processos de avaliação e definição de prioridades das propostas submetidas, visando assegurar maior representatividade no nível da micropolítica circunscrita à comunidade científica em Psicologia.

Nos últimos anos, temos constatado um crescimento de **jovens pesquisadores(as)** que pleiteiam entrar no sistema de bolsas do CNPq. Por outro lado, presenciamos a desistência de muitos pesquisadores bolsistas, devido à instabilidade na política científica recente que impossibilitou a inclusão de novos(as) pesquisadores(as) no sistema. Embora a entrada desses(as) jovens pesquisadores(as) seja positiva, o abandono e a desistência de colegas com profunda experiência em pesquisa nos preocupam, pois eles(as) representam um capital intelectual valioso. O afastamento de pesquisadores(as) qualificados(as) gera enormes prejuízos científicos para o avanço da Psicologia no Brasil. É importante ressaltar que o aumento no número de propostas submetidas nas chamadas/editais do CNPq amplia a visibilidade da demanda e pode influenciar instâncias superiores a concederem mais bolsas e recursos financeiros para a Psicologia. Destacamos que a demanda relativa a nossa área aumentou significativamente após a pandemia da covid-19, tendo em vista os riscos para a saúde mental nas diversas esferas da vida humana

e em sociedade, refletindo-se no aumento da produção científica em Psicologia nos últimos anos sobre o tema.

Entendemos também que necessitamos criar uma cultura que facilite o processo de avaliação das propostas, pois enfrentamos problemas de inobservância dos requisitos para a avaliação das propostas submetidas e dos pleitos, e acreditamos que isso se deve a um distanciamento do CA-CNPq com os pesquisadores(as), especialmente os(as) jovens iniciantes no sistema. O estabelecimento de um diálogo mais estreito com os(as) pesquisadores(as) e em parcerias com os programas de pós-graduação em Psicologia certamente terá efeitos na melhoria das submissões e, inclusive, dos pareceres de consultores *ad hoc*, tornando mais consistente todo processo. Sendo assim, poderíamos gerar insumos com dados públicos que permitiriam construir uma série histórica da área e, também, dar suporte, contribuindo ainda para dirimir dúvidas sobre chamadas/editais e critérios de nossas avaliações.

Considerando as reflexões feitas até aqui, apresentamos a seguir algumas questões norteadoras para fomentar o diálogo e a formulação de proposições, visando sugerir políticas e aprimorar o processo de avaliação das propostas submetidas para fins de obtenção de recursos e/ou bolsas.

Primeira questão norteadora: *Como podemos aprimorar a formação de novos(as) pesquisadores(as) e a permanência dos pesquisadores experientes, tendo em vista a relevância de se manterem ativo e sem solução de continuidade para que o capital intelectual assegure o desenvolvimento futuro da Psicologia no Brasil com a agenda global de sustentabilidade, mas atentos às demandas locais urgentes em prol da justiça e equidade social e qualidade de vida da população?*

Segunda questão norteadora, desdobrada em duas encadeadas: *Como qualificar melhor as propostas submetidas às chamadas/editais do CNPq, principalmente pelos(as) novos(as) e jovens pesquisadores(as) e, assim, gerar um aumento de demanda que fortaleça nosso poder político de lutar por maior liberação de recursos e bolsas de apoio à pesquisa e publicação científica? Quais novos critérios poderíamos incluir*

no processo avaliativo para contemplar melhor a categoria de jovens pesquisadores(as), cuja produção nem sempre se mostra competitiva com pesquisadores(as) experientes e bolsistas?

b) O papel dos consultores e pareceristas *ad hoc*

Políticas científicas manifestam-se em diversos níveis. Nesse processo, o(a) parecerista e consultor(a) *ad hoc* exerce um papel-chave no suporte às análises e deliberações do CA-CNPq, bem como contribui para assegurar maior justiça social. Contudo, os pareceres necessitam alcançar um nível de qualidade que ajude a subsidiar o processo de julgamento das propostas. O CNPq, recentemente, passou a incluir no formulário de cada processo um item de avaliação da qualidade dos referidos pareceres, cuja responsabilidade de preenchimento é dos membros do CA. Reafirma-se, assim, a importância da contribuição daqueles(as) que atuam como pareceristas e que se beneficiam do sistema de recursos e/ou bolsas do CNPq.

Reitera-se que a qualidade do referido parecer é essencial para produzir insumos fundamentais para embasar o processo de tomada de decisão do CA-CNPq, que encaminha para as instâncias pertinentes a classificação de todos os pedidos, dividindo-os em pleitos recomendados e não recomendados. É importante estar atento que o formulário que o CNPq disponibiliza para o(a) consultor(a) nem sempre dialoga com os critérios definidos pela área, anexados ao edital/chamada. Assim, torna-se vital que cada colega pesquisador(a) bolsista procure detalhar, o quanto possível, as forças e fragilidades teóricas e metodológicas da proposta apresentada, apontando de modo explícito ser favorável ou desfavorável à aceitação ou negação do pleito mediante justificativa consubstanciada. Pareceres demasiadamente genéricos, que repetem trechos da proposta ou que desconsideram os termos da chamada/edital a que se referem, trazem sérios desafios ao CA quanto a avaliar com a qualidade esperada. Com base no exposto acima, formulamos a terceira questão.

Terceira questão norteadora: *De que modo podemos atuar para aprimorar o processo de avaliação por pares, com o objetivo de democratizar e fortalecer os processos de tomada de decisão que envolvem concessão de recursos para ciência e bolsas, não perdendo de vista a esfera de competência do CA-CNPq?*

2.2 Situação dos bolsistas produtividade ativos no sistema

Nesta segunda parte, apresentamos um sintético quadro geral fruto da análise comparativa das solicitações e pleitos atendidos pelas chamadas do CNPq para bolsas de produtividade de 2020 a 2022 da área da Psicologia. Embora as chamadas envolvam apoio a eventos e demais políticas de bolsas, decidimos focalizar as bolsas produtividade por entendermos que a ajuda a projetos de pesquisa mediante concessão de bolsas constitui uma política científica diferenciada, com poder de alcançar grande número de pesquisadores(as) de todas as regiões geográficas do país. Todos(as) sabemos os desafios de levar adiante projetos de pesquisa sem apoio financeiro, de bolsistas de iniciação científica e suporte técnico. Além disso, os(as) pesquisadores(as) enfrentam a escassez de recursos de infraestrutura, principalmente em universidades públicas que passaram por um processo de sucateamento nos últimos anos.

Nossa preocupação foi mapear variáveis que consideramos vitais para assegurar políticas científicas no âmbito do CA-CNPq e que zelem por mais justiça social e diversidade das áreas da Psicologia. Procuramos considerar a distribuição regional, por áreas e por gênero nos julgamentos dos pleitos. Todavia, enfrentamos inicialmente muitas dificuldades, tendo em vista que o Currículo Lattes não solicita ao(a) pesquisador(a) informações sociodemográficas sobre gênero e etnia, por exemplo, o que limita nossa capacidade de diagnóstico dos pleitos para incluir tais indicadores em sua avaliação. Essa análise é um esforço de avaliar retrospectivamente o desempenho do CA-CNPq como aplicador de políticas públicas científicas e de justiça social e, também, permitir que

a comunidade científica da Psicologia infira a qualidade dos critérios usados durante todo o processo.

No intuito de oferecer um panorama da realidade de nossa área, para fins de análise crítica, o subcomitê de Psicologia do CA-CNPq efetuou uma análise por região, por subáreas e por gênero das propostas submetidas nos últimos três anos (2020, 2021 e 2022). Encontramos uma grande concentração de pedidos de pesquisadores(as) vinculados às regiões Sudeste e Sul (mais de 70%), sendo refletida no percentual de bolsas aprovadas. Destacamos o baixo número de solicitações da região Norte, com percentual abaixo de 5% dos pedidos.

Considerando as propostas de pesquisa recebidas, a atividade científica da Psicologia no Brasil demonstra um compromisso em relação aos problemas da sociedade. Há um crescente interesse em diversas áreas da Psicologia na aplicação do conhecimento para gerar inovações científicas que possam enfrentar os desafios nacionais. Isso é fundamental para tornar o conhecimento acessível a diferentes segmentos da população, especialmente aqueles mais vulneráveis. Alguns editais, como o CNPq/MCTI/FNDCT nº 40/2022 – Pró-Humanidades, já incluem esse critério na avaliação das propostas.

Outro aspecto relacionado a esse tema é a necessidade urgente de rever a tabela de áreas e subáreas do conhecimento do CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, devido às novas e atuais configurações da Psicologia, não se mostram apropriadas para representar a diversidade do campo.

No que se refere à distribuição por gênero, o número de pedidos de bolsas é maior entre o sexo feminino, com um percentualmente entre 60 e 70%, que se repete quando se avalia a concessão das bolsas. Com exceção da área experimental (incluindo Psicologia Experimental e Psicologia Fisiológica), em que há uma igualdade de gênero, em todas as demais áreas, a maioria é formada por mulheres.

Embora haja maior participação de mulheres nas concessões para as pesquisas em Psicologia, não podemos deixar de apontar a concentração maior de bolsas em instituições consolidadas nas regiões Sul e Sudeste,

conforme mencionado anteriormente, o que reproduz historicamente as desigualdades sociais e econômicas, reverberando de modo direto na produção do conhecimento. Jovens pesquisadores(as) de programas recentes precisam ser estimulados a participarem de editais, o que ajudaria o desenvolvimento em diferentes regiões do país.

2.3 Sobre igualdade e justiça social no âmbito das concessões de recursos e bolsas

Conforme mencionado anteriormente, foi identificada ausência de dados referentes a gênero, raça, etnia e deficiência no Currículo Lattes. Em um país de grandes desigualdades sociais, compreendemos a necessidade de discutir igualdade e justiça social também no âmbito das concessões de bolsas e recursos. O Brasil tem um passado escravocrata, que resultou em privilégios aos brancos e precarização aos negros e aos indígenas. Somos produto dessa história, calcada na racialização dos corpos, estabelecendo uma hierarquia de privilégios ainda pouco considerada pela ciência e comunidade científica.

A mudança dessa realidade de desigualdade social no mundo acadêmico brasileiro foi impactada com a Lei de Cotas para ingresso no Ensino Superior. Muitos dos discentes cotistas, que atenderam a critérios de raça, de classe social, de serem advindos de escolas públicas e de serem pessoas com deficiência, estão cursando ou concluíram mestrado e doutorado e precisam de políticas específicas que atendam às suas necessidades. Portanto, os editais/chamadas de fomento também devem considerar essas demandas, favorecendo a tão desejada equidade no desenvolvimento da ciência. Com base nos aspectos mencionados acima, propusemos a quarta questão.

Quarta questão norteadora: *Como podemos assegurar maior justiça social (gênero, grupos minoritários, etnias, pessoas com deficiência) na distribuição de recursos para pesquisa e pesquisadores em Psicologia?*

2.4 Sobre a proposição de novos critérios de avaliação dos pleitos

Os critérios para avaliação e julgamento de bolsas e recursos são redefinidos a cada três anos. Nas chamadas/editais lançadas pelo CNPq, há critérios gerais e específicos para cada área do conhecimento. No caso de bolsas PQ e Sênior, os critérios de cada área são predominantes em relação aos critérios gerais. É utilizada uma planilha em Excel, e aplicada uma fórmula, com os respectivos pesos especificados nos editais/chamadas, em que são lançados os dados de cada proponente para gerar o escore final do PRODCer, que serve para o ranqueamento das propostas. Atualmente a fórmula aplica os seguintes critérios para concessão de bolsas PQ e Sênior: produção acadêmica (artigos, livros e capítulos) tem peso de 55%; formação (orientações de iniciação científica, mestrado e doutorado), 20%; inserção na área (editor chefe de revistas, diretoria de associação científica etc.), 10%; e projeto de pesquisa, 15%. Salientamos que houve um ganho em termos de justiça social na aplicação dos critérios de produção científica, visto que, no caso de pesquisadoras que tiveram licença maternidade no período de análise do pleito, acrescentam-se, no cômputo da produção, os dois anos anteriores à referida licença. Acreditamos que esse seja um ponto-chave do diálogo com a comunidade, tendo em vista que os critérios de avaliação dos pleitos repercutem decisivamente no ranqueamento das propostas. Sendo assim, propusemos uma última questão para debate.

Quinta questão norteadora: *Como podemos aperfeiçoar esses critérios para se ter uma avaliação mais consistente e que valorize a diversidade do trabalho do(a) docente pesquisador(a)?*

3 DESCREVENDO OS TRÊS ENCONTROS REMOTOS DO GD-4 PRÉVIOS AO SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES

Nesta seção, apresentamos as sínteses dos três encontros remotos. Esse ordenamento oferece suporte para compreender o avanço no diálogo estabelecido com a comunidade participante.

3.1 Síntese do 1º Encontro – Data: 27 de junho de 2023

No referido encontro, contamos com a participação da Professora Dra. Juliana Hipólito, do Instituto de Biologia da UFBA, que fez breves comentários sobre as duas questões norteadoras previstas para esse dia:

Primeira questão norteadora: *Como podemos aprimorar a formação de novos(as) pesquisadores(as) e a permanência dos pesquisadores experientes, tendo em vista a relevância de se manterem ativos e, além disso, sem solução de continuidade o capital intelectual que assegure o desenvolvimento futuro da Psicologia no Brasil com melhor alinhamento com a agenda global de sustentabilidade, mas atentos às demandas locais urgentes em prol da justiça e equidade social e qualidade de vida da população?*

Segunda questão norteadora, desdobrada em duas encadeadas: *Como qualificar melhor as propostas submetidas às chamadas/editais do CNPq, principalmente pelos(as) novos(as) e jovens pesquisadores(as) e, assim, gerar um aumento de demanda que fortaleça nosso poder político de lutar por maior liberação de recursos e bolsas de apoio à pesquisa e publicação científica? Quais novos critérios poderíamos incluir no processo avaliativo para contemplar melhor a categoria de jovens pesquisadores(as), cuja produção nem sempre se mostra competitiva com pesquisadores(as) experientes e bolsistas?*

Os comentários de Juliana Hipólito ressaltaram as diferenças de condições dos pesquisadores em outros países. Ela mencionou que, na Argentina, os bolsistas têm acesso a planos de saúde e auxílio-creche, evidenciando as diferenças de tratamento a pesquisadores entre países.

O segundo ponto ressaltado refere-se à pouca transparência nos processos de avaliação, tanto em relação ao que é avaliado quanto à forma como é feita a avaliação. Os mediadores deste GD esclareceram aos participantes que, no caso da Psicologia, os critérios encontram-se claramente especificados e constam no anexo das chamadas PQ e PQ Sênior, embora os pesquisadores nem sempre o consultem quando da submissão de suas propostas. Com base nisso, nós do Comitê de Psicologia decidimos dar ampla divulgação aos critérios, incluindo informações e comentários dirigidos a consultores *ad hoc* (bolsistas PQ vigentes) e a potenciais candidatos a submeterem propostas para a chamada do universal e de PQ/PQ Sênior. Solicitamos ajuda da ANPEPP para dar ampla divulgação a esses documentos.

O terceiro ponto fez menção à sobrecarga de trabalho dos pesquisadores e docentes, especialmente em início de carreira e recém-ingressantes nas universidades, dificultando seu investimento em pesquisa e em solicitações de auxílios mediante bolsas e apoio a projetos de investigação. Sendo assim, sugere-se que isso seja levado em consideração nos processos de avaliação de jovens pesquisadores(as). Foi mencionado que a métrica de avaliação poderia ser diferente, dependendo do período de carreira do pesquisador, sendo jovem, emergente ou em meia carreira. Os mediadores deste GD procuraram esclarecer que os critérios de avaliação adotados pela área da Psicologia estarão vigentes até o final do ano de 2023, quando serão revistos para o novo triênio 2024-2026 e incluem um teto na produtividade.

A fórmula de cálculo especificada nos critérios de área evidencia uma preocupação, desde 2021, com o maior equilíbrio dado aos demais itens de avaliação, embora a produção intelectual ainda siga tendo um peso significativo. Certamente, os critérios poderão ser aprimorados no sentido de contemplar, de maneira mais apropriada, as diversas fases de carreira do pesquisador e, também, o período de sazonalidade da publicação. O tempo de tramitação dos periódicos faz com que haja anos em que o(a) pesquisador(a) não consiga ter publicado seu artigo, ao passo que, em outro ano, tenha um número bem mais expressivo.

Torna-se difícil, portanto, que o(a) pesquisador(a) mantenha regularidade no número de artigos publicados anualmente.

O quarto ponto foi sobre a crítica em relação à falta de diálogo com o CNPq e a ausência de aumento nas bolsas de pesquisa. Mencionou-se a importância de se discutir sobre redes de pesquisadores e o perfil do pesquisador que está pleiteando recursos. Foi feita uma recomendação para que sejam consideradas questões raciais e geográficas, e dada maior importância à inserção social. Conforme havíamos esclarecido, o CA, desde 2021, já vem se preocupando, de modo mais visível, com a justiça na distribuição dos recursos e o maior equilíbrio na ponderação dos critérios, incluindo a inserção na área de Psicologia e, também, a inserção social. A pesquisadora que usufruiu de licença maternidade, por exemplo, tem um acréscimo de dois anos na contagem da produção, o que consideramos um avanço dos(as) colegas que nos antecederam no CA.

Acreditamos que, na nova proposição de critérios, poderemos avançar na busca por melhor equacionamento, contemplando gênero, raça, subáreas e região geográfica, bem como escopo do projeto: global, regional e local. Não se pode ignorar que, nas carreiras femininas, há grandes desafios para superar o acesso e as oportunidades de lideranças, isso não se mostra diferente no meio acadêmico. À medida que o tempo passa, as mulheres acabam enfrentando mais dificuldades para se desenvolverem na carreira, especialmente se decidem constituir família, visto que, em geral, as atividades domésticas e de cuidados de crianças acabam sendo mais fortemente atribuídas a elas. Em consequência, as mulheres no topo da carreira acadêmica, apesar de maioria, acabam sendo sub-representadas. Aspectos relacionados à raça e regionalidade também requerem cuidados adicionais para não fazerem perpetuar acriticamente a sub-representatividade na comunidade científica em Psicologia.

O quinto ponto considerado foi de que será preciso amadurecer a ordem de autoria de produtos científicos. Assim, dever-se-ia pontuar diferentemente quem está como primeiro autor? Tendo em vista que temos presenciado o aumento expressivo de artigos com número elevado de autores, fruto de trabalhos resultantes de projetos de pesquisa

interinstitucionais e internacionais, quais alternativas teríamos para contemplar essas especificidades? Há que se levar em conta o avanço do capitalismo acadêmico, que faz com que haja uma ampliação do mercado de publicação mediante pagamento. A pressão para o aumento de produção leva muitos pesquisadores a pagarem preços abusivos, nem sempre financiados pelas instituições educacionais, as quais se vinculam, sem garantia de qualidade. É preciso criar mecanismos para evitar essa espiral crescente na qual o sistema está nos envolvendo e que, certamente, acaba gerando desigualdade na avaliação de pesquisadores(as).

Relacionado a esse quinto ponto, torna-se necessário demarcar melhor o conceito de produtividade qualificada. A produtividade não se reduz a uma produção quantificada. Um(a) pesquisador(a) que não tem número de artigos elevados pode ter mais impacto na comunidade científica do que um(a) pesquisador(a) que publica muito, cujos artigos geram pouco impacto nas atitudes e no comportamento da comunidade especializada.

O sexto ponto refere-se à importância de valorizarmos outras formas de divulgação científica. Os pesquisadores acabam sendo desestimulados a fazerem comunicações científicas em congresso, por não pesarem positivamente nas avaliações. A produção de material didático e de livros deveria ser valorizada, mostrando maior alinhamento com os critérios adotados pela Capes para avaliação de programas de pós-graduação.

O sétimo ponto destaca a relevância de incluir como critério de avaliação a configuração multi, inter e transdisciplinar dos projetos de pesquisa, que pode vir a aumentar a avaliação positiva feita pela sociedade da área da Psicologia. Cada vez mais, as redes de pesquisadores se multiplicam, e as evidências da multidisciplinaridade na área de Psicologia podem potencializar o seu impacto sobre as demais áreas de conhecimento.

O oitavo ponto a se destacar são os fatores relacionados à formação de novos pesquisadores. Um exemplo seria a maior valorização de produções feitas por docentes e discentes, e inclusão de disciplinas

na pós-graduação que ajudem o(a) pesquisador(a) jovem a construir sua carreira em bases mais realistas. Seria importante criar critérios que ajudassem na fixação de jovens pesquisadores(as) em instituições de ensino superior, daí a relevância de se retomar o investimento em bolsas de pós-doutorado de recém-doutores(as) e egressos do PPG. É preciso buscar também por alternativas para aqueles(as) que se encontram em meio de carreira, mas sem inserção em instituições de ensino superior que valorizem a pesquisa, desestimulando o investimento pessoal do pesquisador em produção de conhecimento.

O fator de impacto é o melhor critério para avaliar o alcance da produção científica? Alguns periódicos exigem que citemos artigos do próprio periódico. Faz-se necessário pensar nisso mais criticamente.

Outro ponto a ser destacado sobre a formação de novos pesquisadores é a busca por mecanismos para mapear as boas práticas adotadas nos PPGs de suporte à saúde mental, autogestão da formação e desenvolvimento de carreira, ajudando os(as) pesquisadores(as) jovens a iniciarem suas trajetórias no mundo acadêmico.

Um último ponto a ser levado em conta refere-se ao trabalho de parecerista de periódico, que carece de valorização. Alguns periódicos avaliam a qualidade dos pareceres dados pelos consultores. Talvez fosse possível pensar em incorporar esse item como um dos critérios de produtividade. Além disso, seria relevante pontuar também os editores associados, que, embora não tenham a mesma responsabilidade e atribuição dos editores-chefes, contribuem de modo significativo para atenuar a carga de trabalho desse grupo. Talvez fosse viável uma pontuação um pouco menor que a do editor-chefe.

3.2 Síntese do 2º Encontro – Data: 19 de julho de 2023

Neste encontro, contamos com a participação da servidora da área técnica do CNPq que atende à Psicologia, Júlia Climaco. Embora de licença maternidade, Júlia amavelmente aceitou nosso convite para participar deste evento. Após ser apresentada por Fernando Pontes, que assumiu

a mediação do 2º encontro, Júlia Climaco abordou pontos relacionados às questões 3 e 4 que constam na proposta do GD:

Terceira questão norteadora: *De que modo podemos atuar para aprimorar o processo de avaliação por pares, com o objetivo de democratizar e fortalecer os processos de tomada de decisão que envolvem concessão de recursos para ciência e bolsas, não perdendo de vista a esfera de competência do CA-CNPq?*

Quarta questão norteadora: *Como podemos assegurar maior justiça social (gênero, grupos minoritários, etnias, pessoas com deficiência) na distribuição de recursos para pesquisa e pesquisadores em Psicologia?*

Júlia Climaco apresentou alguns dados sobre as bolsas vigentes. Relatou que houve aumento de 500 bolsas PQ para todas as áreas. Apontou que o número de solicitações de bolsas caiu nos últimos anos, mas manteve-se a disparidade entre solicitações e bolsas ofertadas, o que pode justificar a diminuição da procura. Atualmente há 340 bolsas PQ na Psicologia, a maior na área de Psicologia e Ciências Sociais. No entanto, a distribuição é desigual, por exemplo, a região Sudeste tem 43% de bolsas, o que é um ponto para ser refletido na discussão sobre justiça social. Na Psicologia, o maior número de bolsas é para mulheres, embora isso esteja relacionado com o perfil da profissão, e não com a distribuição igualitária de bolsas.

Júlia Climaco também ressaltou a importância da contrapartida da bolsa PQ, que é a elaboração de pareceres. Os pesquisadores bolsistas precisam levar isso mais a sério. Inclusive foi incorporado um item simplificado de avaliação pelos membros do CA da qualidade do parecer emitido pelo consultor *ad hoc*. Embora seja uma avaliação simples acerca da utilidade do parecer para subsidiar a tomada de decisão, a consciência do bolsista PQ de que seu parecer está sob avaliação pode ser um estímulo para o aprimoramento da qualidade, evitando posturas corporativistas que se esquivam de avaliar descrevendo, de modo mais detalhado e fundamentado, os pontos fortes e as fragilidades da proposta sob apreciação. Uma alternativa seria também melhorar os itens relacionados à avaliação da qualidade dos pareceres para enviá-los

como *feedback* aos consultores *ad hoc* e, assim, oferecer mais insumos para orientá-los na elaboração de suas avaliações.

É de fundamental relevância que os pareceres abordem aspectos teóricos e metodológicos e façam referência ao alinhamento entre problema de pesquisa, sua fundamentação teórica, proposição metodológica e adequação do orçamento aos valores solicitados no pleito. Importante também criar uma cultura na pós-graduação que permita formar massa crítica para emissão de pareceres. Houve relato de criação de uma disciplina intitulada “Práticas doutorais”, que visa treinar a elaboração de pareceres para análise de manuscrito e de projetos, a confecção de projeto de pesquisa para agências de fomento e a composição de grupo de pesquisa.

Adicionalmente, é preciso considerar que muitas solicitações de pareceres não são atendidas por bolsistas PQ, de modo que aqueles(as) pesquisadores(as) que emitem bons pareceres acabam sendo penalizados com maior número de solicitações. Outra dificuldade, que merece ser tratada com cuidado, é o pequeno número de pareceristas *ad hoc*. Sendo assim, o critério de independência nem sempre consegue ser atendido, visto a proximidade entre os pesquisadores de uma mesma subárea de conhecimento. Um cuidado extra que tem sido adotado pela área técnica do CNPq é não solicitar pareceres de pesquisadores que estão concorrendo em uma mesma chamada.

As propostas das chamadas, incluindo PQ, são enviadas para ao menos três pareceristas para evitar que o CA tenha de analisar propostas sem nenhum parecer, embora isso eventualmente ocorra. A busca de pareceristas pela área técnica do CNPq é baseada em informações que constam no Currículo Lattes: linha de pesquisa, linha teórica e linha temática. Sendo assim, torna-se fundamental que os bolsistas PQ mantenham atualizados os seus currículos Lattes, isso evitaria que a área técnica encaminhasse propostas para análise de bolsistas PQ que rejeitam dar pareceres por afirmarem não haver afinidade com a sua linha de pesquisa. Torna-se essencial, portanto, que os bolsistas PQ revejam a autodescrição de suas áreas de atuação e, também, zelem pelo

conteúdo do texto introdutório de seus currículos Lattes, visando melhor representar os domínios de interesses e *expertise* do(a) pesquisador(a) na fase atual de sua carreira.

Outro ponto debatido foi a necessidade de avançar na melhor articulação entre a avaliação dos PPGs pela comissão da Capes e o CA do CNPq. Alguns pontos positivos da avaliação dos PPGs poderiam ser aproveitados para aprimorar os critérios de avaliação dos pleitos nas chamadas do CNPq.

No que tange à melhoria de políticas na distribuição de recursos, um ponto debatido esteve relacionado à ausência de dados de etnia, raça e gênero, já que a distribuição por região é mais fácil equacionar, tendo em vista a identificação da filiação institucional. Torna-se urgente demandar ajustes no Currículo Lattes ou nos formulários de preenchimento de propostas para as chamadas do CNPq a fim de que tais dados possam ser levados em conta no processo de avaliação. Seria relevante, ainda, pedir mais informações sobre a universidade, relativas às linhas, abordagens e temáticas principais, pois ficaria evidenciada a identidade e vocação da instituição de ensino superior, o que pode trazer novos insumos para a tomada de decisão quanto à distribuição de recursos.

Além de buscar meios de contemplar a diversidade identitária das instituições de ensino superior (IESs), com suas especificidades em termos de enfoque de pesquisa, ensino e extensão, seria necessário, ainda, encontrar alternativas para assegurar melhor distribuição de bolsas e auxílios para as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do país. Uma sugestão seria a criação/aperfeiçoamento de programas que se voltem, diretamente, para essas regiões, que, considerando consulta à distribuição, ficam exatamente com o mínimo definido de 30%. Analisar os dados dos dois livros do Censo da Psicologia Brasileira, publicado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2022a, 2022b), pode vir a contribuir, tendo em vista que há material sobre bolsas produtividade na Psicologia, como o capítulo 8, intitulado *Pesquisa e produção científica: Caracterizando a comunidade científica na Psicologia* (CFP, 2022a).

A questão de gênero precisa também ser levada em conta. Somos uma categoria profissional prevalentemente feminina, e, embora elas se mantenham no topo da carreira, a proporção de mulheres ainda é reduzida. Atualmente há mais mulheres do que homens pesquisados 1A na Psicologia, mas o que precisa ser observado é que essa proporção é maior nos estratos inferiores e vai diminuindo quando são considerados os estratos superiores. Sendo assim, a iniquidade aparece, de modo mais visível, nas bolsas de nível 1, e não de nível 2.

É preciso também pensar em incluir outros aspectos para assegurar maior inclusão na distribuição de bolsas e recursos do CNPq, como contemplar pessoas com deficiência e diversidade de gênero, presentes na Psicologia. É importante considerar que se torna vital adotar políticas de inclusão nos PPGs. Algumas iniciativas foram exemplificadas durante o processo de discussão, fazendo uso de cotas para ingresso e concessão de bolsas de pós-graduação, mas é preciso avançar em propostas de cotas para pessoas com deficiência, negras, indígenas e que se enquadram em outras vulnerabilidades, como pessoa transgênero e ciganos. Relatou-se também haver outras instituições que adotam cotas étnico-raciais para a pós-graduação desde 2017, prevendo 30% das bolsas disponíveis nos editais. Além disso, há editais de bolsas de filantropia também para a pós-graduação (pela Fundação São Paulo, Mantenedora), desde 2020, com aumento crescente de ofertas desde então.

A crença é de que, caso houvesse ações mais efetivas nos PPGs para promover inclusão, nos pleitos futuros, provavelmente, teríamos perfis mais diversificados solicitando bolsas PQ e recursos para fins de apoio a projetos de pesquisa. Faz-se necessário pautar essas questões, o que exige melhor articulação entre Capes, CNPq e outras instâncias do Ministério da Educação e de ministérios afins.

Júlia Climaco trouxe algumas informações atualizadas sobre o lançamento de chamadas de bolsas de doutorado no exterior para mulheres negras. Há, também, um movimento de questionamento de provas de línguas para algumas chamadas, especialmente do movimento negro, o que necessita mais discussão para amadurecimento. O entendimento é

que os PPGs deveriam oferecer suporte para o aprendizado de idiomas, pois resulta ser uma barreira ao ingresso nesse nível de ensino. Há, ainda, uma preocupação em adotar processos de avaliação da efetividade das políticas de fomento, o que poderia ajudar no aperfeiçoamento dos editais.

3.3 Síntese do 3º Encontro – Data: 24 de agosto de 2023

Este último encontro teve como objetivo abordar a quinta e última questão que consta na proposta do GD-4. Tendo em vista que o CA do CNPq necessitava propor, até o final do ano de 2023, os novos critérios para julgamento das propostas da área de Psicologia para o próximo triênio, 2024-2026, decidimos dedicar este terceiro encontro integralmente a esta questão:

Quinta questão norteadora: *Como podemos aperfeiçoar esses critérios para se ter uma avaliação mais consistente e que valorize a diversidade do trabalho do(a) docente pesquisador(a)?*

Neste encontro, contamos com a presença de duas colegas ex-coordenadoras do CA do CNPq, Fátima Santos, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Gardênia da Silva Abbad, da Universidade de Brasília (UNB). Cada uma delas fez uso da palavra por 15 minutos trazendo ponderações sobre os critérios de julgamento adotados, avaliando historicamente a evolução de tais critérios e sugerindo ajustes e aperfeiçoamentos.

Fátima fez um apanhado de problemas enfrentados no processo de julgamento pelo CA. Um deles é a baixa qualidade dos pareceres, que, muitas, vezes decorre também de problemas no próprio formulário a ser preenchido pelos(as) pesquisadores(as) consultores *ad hoc*. Propostas inadequadas também acabam dificultando o processo de avaliação, daí a importância de ler atentamente cada chamada (edital) antes de submissão. Outro aspecto se refere à ausência de informações sobre gênero, raça etc., que são fundamentais para o julgamento, quer nos projetos do proponente quer no Currículo Lattes, que baliza o julgamento. Sobre esse ponto, Sonia Gondim prestou esclarecimento de que, com base

em reunião com Ricardo Galvão, presidente do CNPq, e Olival Freire, diretor científico do CNPq, em breve seria lançada uma plataforma com informações sobre investimento e perfil de pesquisadores, bem como demais dados importantes para balizar a aplicação de políticas de inclusão e melhor distribuição de recursos. No momento da revisão deste texto, essa plataforma já se encontrava disponibilizada pelo CNPq. A qualidade dos editais também dificulta o processo de submissão e de julgamento, pois, algumas vezes, eles apresentam inconsistências que prejudicam o candidato e o próprio CA.

Uma sugestão proposta por Fátima Santos foi o aumento do peso dado à formação, visto que a fórmula atual, apesar de já ter avançado na diminuição do peso da produção, não valoriza suficientemente o processo de formação, sendo ele de vital importância. Afinal, precisamos preparar novos(as) pesquisadores(as) para produzirem conhecimento na área de Psicologia. Uma segunda sugestão é a inclusão de produtos técnicos na fórmula, buscando maior alinhamento com o processo de avaliação dos PPGs pela Capes. A terceira sugestão se refere à difusão científica, praticamente ignorada no processo de avaliação. Seria importante estimular e valorizar mais os eventos acadêmicos mais direcionados para a sociedade como forma de democratização do conhecimento para além dos espaços de congressos científicos com perfil exclusivamente acadêmico. Uma quarta sugestão foi aumentar o número de bolsas para jovens pesquisadores(as). Uma possibilidade seria também o lançamento de editais específicos direcionados para jovens pesquisadores para evitar que concorram com quem já tem algum nível de *expertise*. De todo modo, é importante esclarecer que as chamadas do Universal diferenciam grupos emergentes de grupos consolidados. O foco tem sido estimular a rede de pesquisadores, o que ajuda a promover mais integração interinstitucional e nacional, contemplando também a internacional. No grupo de emergentes, um(a) pesquisador(a) PQ do CNPq não pode concorrer. A rede pode potencializar a cooperação entre as regiões Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, ajudando estados que carecem de PPGs e favorecendo a integração interna.

Gardênia Abbad fez uma apresentação que apontou para a evolução dos critérios de julgamento adotados pelo CA de Psicologia nos últimos triênios, sinalizando avanços alcançados e outros pontos que precisam de mais aprimoramento. Um deles se refere ao peso do projeto. O projeto deveria ser mais decisivo para rejeitar a proposta. Ele acaba funcionando mais como critério de eliminação, caso o(a) pesquisador(a) não alcance a nota 7,0.

No entanto, o CA esclarece que ainda há muita variabilidade na qualidade dos projetos e, como não dominam todas as subáreas, os membros do CA precisam contar com a boa qualidade dos pareceres *ad hoc*, o que nem sempre ocorre. Por exemplo, alguns pareceristas atribuem nota tomando como referência o peso do quesito e não a variação de 0 a 10. Há necessidade, portanto, de preparar melhor os pesquisadores/consultores *ad hoc* para minimizar dificuldades.

Um segundo ponto a ser observado de modo mais crítico apontado por Gardênia foi o *Índice H*, que, na sua opinião, prejudica os mais jovens. No entanto, o CA esclarece que o peso do *Índice H* não é expressivo a ponto de reverter tendência de resultado, inclusive porque nos deparamos com pesquisadores(as) atuais que não incluíram o *Índice H* e foram contemplados e tivemos pesquisadores PQ2 que entraram no sistema e tinham um *Índice H* bem baixo.

Um terceiro ponto foi a participação em comitê de ética, que é pontuada para fins de inserção. Além de existirem poucos comitês de ética, há alguns embates entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia e a normativa ética que baliza o campo da saúde. Nem toda pesquisa em Psicologia se ajusta perfeitamente a este perfil de produção científica. Há tensões entre a Comissão Nacional de Ética (Conep) e a Psicologia que precisam ser mais bem equacionadas. O CA de Psicologia esclarece que há inúmeros outros critérios para avaliação da inclusão que permitem apreciar a inserção na área de modo amplo. A participação no comitê de ética é apenas um deles.

Gardênia Abbad adicionalmente chama atenção para a necessidade de preparar melhor os jovens pesquisadores na elaboração de

projetos. Fátima também acrescentou que há PPGs que dificultam que novos pesquisadores assumam orientação de mestrado, e sabemos que a produção científica se potencializa por meio da cooperação entre docentes e discentes.

No debate que se seguiu, alguns outros pontos foram abordados. Do ponto de vista do CA de Psicologia, novos aspectos foram também mencionados. Um deles foi a necessidade de incluir nos critérios o tempo de conclusão do doutorado para identificar o jovem pesquisador. Outro aspecto se refere ao desestímulo que alguns(mas) pesquisadores(as) mais maduros(as) podem vir a sofrer, pois se descuidam ou esquecem de renovar seus pedidos de bolsa produtividade, e, quando decidem pleitear novamente, caso tenham sido pesquisadores(as) do nível 1, a nova entrada no sistema só é possível pelo extrato PQ2. É preciso encontrar caminhos para equacionar isso melhor. Um exemplo seria abrir editais específicos para jovens pesquisadores(as) que pudessem contemplar redes de pesquisadores(as), unindo seniores e jovens de diversas regiões do país, o que poderia assegurar redes nacionais e internacionais e auxiliar na fixação de jovens pesquisadores no território nacional.

Ressaltou-se em acréscimo a necessidade de que os(as) pesquisadores(as) tivessem maior domínio sobre o que pode ser considerado produto técnico, visando sua inclusão como um critério de julgamento. Afinal, o produto técnico evidencia algum tipo de diálogo mais profícuo entre comunidade científica e sociedade. Sugeriu-se, ainda, que houvesse mais fóruns de discussão sobre produtos técnicos em uma articulação de Capes, PPGs e CNPq.

De modo objetivo, destacamos os seguintes pontos deste 3º encontro por tópico:

4 PROPOSTA PARA REDUZIR DESIGUALDADES REGIONAIS

Construir um movimento de solidariedade entre os programas de pós-graduação mediante a criação de programas de mestrados e

doutorados inter-regionais nas regiões Norte e Centro-Oeste, com a participação dos programas 6 e 7 (incluir, como pré-requisito para ter nota 6 e 7, a adoção de um curso novo na região Norte e Centro-Oeste).

5 PROPOSTAS PARA INDUZIR A INCLUSÃO DE JOVENS DOUTORES NO SISTEMA DE PQ

- 1) Aumentar o número de bolsas oferecidas para PQ-2/criar editais específicos para jovens pesquisadores;
- 2) Avaliar a participação dos jovens nas chamadas do CNPq utilizando como métrica o tempo de finalização do doutorado;
- 3) Não incluir na disputa por bolsas PQ2 quem já foi PQ1 (quando um PQ1 sai do sistema, ele volta para o início e acaba competindo desigualmente com os jovens que querem entrar no sistema);
- 4) Assim como há um teto mínimo do tempo de conclusão do doutorado diferenciado para ingressar no sistema de PQ2 (ter obtido título de doutor até o ano de 2020) e PQ1 (ter obtido título de doutor até o ano de 2015), não deveria ter um teto máximo para PQ2?
- 5) Discutir com a rede dos programas de pós-graduação os critérios para ingresso como orientador para os jovens doutores, pois, se os jovens não estão na pós-graduação e sem orientação, eles não poderão entrar no sistema PQ.

6 PROPOSTAS PARA MUDANÇAS DE CRITÉRIOS PARA PONTUAÇÃO DA PRODUÇÃO

- 1) Reduzir a produção de peso 55 para 45 (Índice Geral de Produção (PRODger): peso 45 para a produção, 20 para formação, 20 para o projeto e 15 para inserção);
- 2) Fazer uma avaliação do impacto do uso atual do índice H com peso de 20% da nota do critério de produtividade, avaliando em especial o impacto na nota final dos jovens pesquisadores;

- 3) Incluir os produtos técnicos e tecnológicos no critério de produção – avaliar quais, o peso e a pontuação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final, tentaremos destacar os avanços e os pontos a serem aperfeiçoados no diálogo do CA do CNPq com os(as) pesquisadores(as) da Psicologia. Seguramente avaliamos como um avanço a aproximação que o CA vem fazendo com a comunidade após um período sombrio de nossa história recente. Isso se deve às condições favoráveis de manifestação proporcionadas pelo governo atual, ao movimento ativo dos membros do CA para promover essa aproximação e ao convite e apoio irrestrito da ANPEPP, que permitiu iniciar esse caminho, que ainda terá muitos desafios pela frente.

Nas reuniões dos comitês assessores do CNPq realizadas nos dias 12 e 13 de março de 2024, em que estiveram presentes a coordenação e a vice-coordenação do CA de Psicologia, pudemos evidenciar a convergência entre as discussões levadas adiante pelo GD-4 no SNH e as diretrizes propostas pela diretoria científica do CNPq relativas aos novos critérios para o triênio 2024-2026. Nesses encontros, inclusive, foi apresentada pela diretoria do CNPq uma nova proposta de classificação, reordenamento dos(as) pesquisadores(as) em três categorias: Categoria I (atuais bolsistas PQ 1A e 1B), Categoria II (atuais bolsistas PQ 1C e 1D) e Categoria III (atuais bolsistas PQ 2). Essas novas categorias passarão a vigorar a partir da próxima chamada, que será julgada no ano de 2025. Acreditamos que essa redução dos níveis simplifica o processo e representa, de modo mais adequado, o perfil dos(as) pesquisadores(as) da Psicologia.

Uma novidade no novo processo de avaliação que converge com o que foi discutido no SNH foi a introdução de uma avaliação qualitativa da produção dos(as) proponentes. A orientação do CNPq foi a de acrescer o tópico Súmula Curricular, em que o(a) proponente deverá eleger os destaques de sua produção geral, não necessariamente sob a forma de artigos científicos e livros, que, em sua avaliação pessoal, tiveram maior

impacto ou efeitos na sociedade, comunidade científica e formação de novos(as) pesquisadores(as).

No intuito de atender a essa demanda, inclusive da comunidade da Psicologia, o CA de Psicologia incluiu a “súmula curricular” no critério de avaliação da produção como um de seus subitens: “Avaliação qualitativa da produção”. Esse item passa a ter peso 2. A nota da avaliação qualitativa da produção tomará por base as informações da súmula curricular que o(a) pesquisador(a) incluir no documento do projeto em formato PDF a ser anexado no momento da submissão. O(A) pesquisador(a) deverá fazer menção a cinco produtos relevantes que caracterizam sua contribuição para a Psicologia, considerando os anos de avaliação (5 ou 10 anos) para a concessão do pleito. Essas contribuições não se restringem a artigos científicos. Para cada produto, o(a) pesquisador(a) deverá apresentar breves justificativas contemplando três aspectos: a) Impacto do produto para o conhecimento científico da área, cujo valor será 4; b) Impacto do produto na sociedade, cujo valor será 4; e, c) Impacto do produto na formação de pesquisadores na área, cujo valor será 2.

A título de conclusão, reafirmamos que demos alguns passos expressivos para alcançar um nível de discussão com a comunidade que proporcionasse mais identidade ao CA do CNPq no papel de intermediador entre as políticas científicas do CNPq e os anseios e as demandas da comunidade de Psicologia. Podemos afirmar ainda que essa experiência no SNH propiciou um salto qualitativo no processo de fomentar a pesquisa em Psicologia no nosso país. Ela mostrou a força dos laços de cooperação entre entidades e instâncias representativas da comunidade científica da Psicologia em busca de uma maior unidade que nos fortaleça na diversidade que somos e na consolidação do campo científico e de prática profissional que almejamos.

Não poderíamos ter chegado aqui desconsiderando o avanço conquistado por colegas que nos antecederam no CA neste esforço de bem representar a comunidade plural da Psicologia no Brasil. Apenas retomamos o caminho para ajudar a dar pequenos saltos qualitativos em um movimento do CA que não se iniciou com esse grupo atual e

tampouco se encerrará com ele. A entrada de novos membros apoiados em bases mais sólidas de análise do conjunto de informações sobre a ciência brasileira poderá fazer com que a roda gigante que gira em torno de seu próprio eixo possa se transformar em uma espiral crescente. Pode ser otimismo ingênuo, mas por que não sonhar? Mesmo diante de muitos desafios e diversidades, bem como ameaças à democracia pelo crescimento da extrema direita no mundo, as utopias ampliam nossa esperança de chegar perto de um mundo de sonhos que podem se tornar reais.

No nosso entendimento, conseguimos dar mais transparência ao CA do CNPq. Avançamos também no atendimento das demandas de nossa comunidade científica, pois algumas sugestões puderam ser incorporadas na proposição de critérios de avaliação para o próximo triênio. Sendo assim, o CA de Psicologia do CNPq sai fortalecido no seu papel de mediador de posicionamentos da comunidade de pesquisadores(as) e das políticas da agência governamental.

O diálogo é sempre um importante caminho para aperfeiçoar as políticas públicas nas esferas de participação em que atuamos. Esperamos que essa iniciativa de maior aproximação entre CA-CNPq, ANPEPP e comunidade de pesquisadores(as) possa ser mantida como uma política vital de estímulo para selar o compromisso com produção de conhecimento psicológico e atuação profissional éticas e politicamente implicadas. Esperamos, assim, que o CA siga se fortalecendo apoiado em suas bases para levar às agências decisórias as relevantes e inadiáveis demandas do coletivo, que se dedica a essa fundamental área de conhecimento e aplicação prática.

REFERÊNCIAS

BUSTAMANTE, M. M. da C.; HIPÓLITO, J.; DELGADO, P. G. G.; FERRANTE, L.; VALE, M. M. The future of Brazilian nterac. **Nat Hum. Behav.**, v. 7, p. 825-827, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01597-7>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho – volume I: Formação e inserção no mundo do trabalho [recurso eletrônico]. 1. Ed. Brasília: CFP, 2022a.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho – volume II: Condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social [recurso eletrônico]. 1. Ed. Brasília: CFP, 2022b.

APÊNDICE A

Proposta de critérios encaminhado à diretoria do CNPq

Coordenação dos Programas de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (COCHS)

– Psicologia e Serviço Social (EM)

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Critérios de Julgamento

Vigência 2024 a 2026

A avaliação das propostas para ingresso no sistema PQ/CNPq, enquadradas pela equipe técnica do CNPq e que atendam às normas do edital, inclui a análise dos projetos de pesquisa e dos itens referentes à produção científica, à formação de recursos humanos e à inserção do pesquisador na área do conhecimento.

Como referência, serão usados o Currículo Lattes congelado à época da submissão⁹, as orientações gerais do CNPq e os critérios específicos estabelecidos pelo CA de Psicologia e Serviço Social (em), divulgados nas chamadas CNPq — Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ).

Destacamos, como novidade neste triênio, a introdução de uma avaliação qualitativa, inclusive na avaliação da produção do pesquisador. A avaliação qualitativa será baseada nas informações que o pesquisador incluir no projeto em formato PDF anexado na submissão. Essas informações devem contemplar uma súmula curricular narrativa (de 1 a 3 páginas) em que o(a) pesquisador(a) discorra sobre sua contribuição para a profissão e ciência da Psicologia, bem como mencione, com justificativa, os cinco produtos que melhor qualificam essa contribuição.

⁹ O (A) proponente deverá atualizar o Currículo Lattes antes da finalização do prazo de inscrição da chamada, quando o currículo é congelado para o processo de julgamento.

Critérios específicos do CA/PS

1 MÉRITO E A VIABILIDADE DO PROJETO DE PESQUISA

- a) O mérito técnico-científico e a viabilidade do projeto são avaliados com base nos pareceres emitidos por consultores e por meio do exame dos projetos e de toda a documentação pelos membros do próprio CA. Em caso de divergências nas avaliações nos pareceres emitidos por consultores, o membro do CA apresenta seus argumentos no âmbito da Comissão, e, após discussão, emite-se um julgamento final representativo do CA. Na ausência de pareceres *ad hoc*, a proposta deverá ser avaliada por dois dos membros do CA.
- b) A análise do **mérito técnico-científico dos projetos** é feita considerando vários aspectos. Atribui-se uma nota de 0 a 10, com PESOS diferentes, de acordo com a pontuação obtida em cada um dos itens listados a seguir. O resultado é a média aritmética considerando os pesos:
- Relevância científica, originalidade, avanço em relação a estudos anteriores do proponente e compatibilidade da proposta com as linhas de pesquisa da Psicologia (**peso 1**);
 - Amplitude e atualidade da revisão da literatura (**peso 2**);
 - Consistência da fundamentação teórica (**peso 2**);
 - Rigor e explicitação do planejamento metodológico (**peso 2**);
 - Coerência entre os elementos técnicos (objetivos, metas, cronograma detalhado e recursos) (**peso 1**);
 - Viabilidade de execução do projeto (**peso 1**).

Os projetos que alcançarem nota final inferior a sete (7) serão reprovados quanto ao mérito técnico-científico. A reprovação do projeto resulta na não recomendação da proposta, independentemente da nota obtida nos itens de produção científica, formação de recursos humanos e inserção na área.

As etapas subsequentes serão as análises da produção científica, da formação de recursos humanos e da inserção do pesquisador na área. A avaliação e a classificação de cada candidato são baseadas nas informações do currículo “congelado” na data do encerramento do envio das propostas.

Para melhor assegurar a comparabilidade das propostas em um mesmo pleito, o projeto deverá conter entre 25 e 30 páginas, incluindo referências. O espaçamento deverá ser duplo; a fonte, Times New Roman 12; e o foro, A4.

- c) As atividades de **inserção na área** deverão ser informadas no texto do projeto apresentado como anexo, tomando como referência os itens de atividades relacionadas a seguir, especificando as datas de início e finalização.
 - a) Diretoria de agência de fomento;
 - b) Comitê de assessoramento de agência de fomento, na gestão do sistema de conselhos (CFP/CRPs) e/ou grupos de trabalho de assessoramento e de comitês de representação em ministérios de Estado, secretarias estaduais e municipais (aqui são incluídas as comissões da Capes e representações em comitês municipais, estaduais e federais);
 - c) Editoria de periódico com Qualis até B2 (editor chefe e/ou editor associado efetivo/editor adjunto);
 - d) Membro de diretoria de sociedade científica na área de Psicologia e de Conselho Fiscal;
 - e) Coordenação e vice-coordenação de programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia;
 - f) Coordenação e vice-coordenação de curso de graduação em Psicologia;
 - g) Chefia e vice-chefia de Departamento de Psicologia;
 - h) Gestão acadêmica em nível de direção (reitoria, pró-reitorias, direção de centro ou instituto);
 - i) Cooperação científica internacional (informada no resumo do projeto de pesquisa no Currículo Lattes, mencionando a filiação institucional dos membros da equipe);

- j) Cooperação científica nacional (informada no resumo do projeto de pesquisa no Currículo Lattes, mencionando a filiação institucional dos membros da equipe);
- k) Participação em Comitê de Ética em Pesquisa;
- l) Organização e membro de comissão científica de eventos regionais, nacionais e internacionais;
- m) Membro de comitês de programas de pós-graduação;
- n) Supervisão de pós-doutorado.

2 PRODUÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA

Para análise da produção técnica e científica, são considerados dois períodos distintos: os últimos cinco (5) anos, no caso de bolsistas Categoria III e proponentes não bolsistas, e os últimos dez (10) anos, quando bolsistas das Categorias I e II.

O CA propõe novos parâmetros para a avaliação técnico-científica:

- Avaliação da produção acadêmica (peso = 5)
- Avaliação da produção técnico-tecnológica (peso = 1)
- Avaliação do impacto da produção (peso = 2)
- Avaliação qualitativa da produção (peso = 2)

2.1 Avaliação da produção acadêmica (peso = 5)

O CA/PS leva em consideração a produção científica qualificada, atribuindo diferentes pesos aos artigos conforme a estratificação do periódico no Qualis Periódicos Capes da área de Psicologia. Além disso, a quantidade de livros e capítulos é incluída nos cálculos.

A fórmula da produção acadêmica, incluindo esses itens de produção, terá os seguintes pesos: Coeficiente de produção = $[10x(A1+A2) + 7x(A3+A4+B1) + 4x(B2) + 4x(N \text{ Livros}) + 3x(N \text{ Capítulos})]$.

O CA/PS estabeleceu alguns critérios adicionais:

- a) Teto de 2 capítulos por obra bem como teto de 800 pontos totais para PQ Categorias I e II e de 400 para a Categoria III, na nota de produção acadêmica;

- b) Teto de 5 livros ou organização de livros no período de 5 anos e de 10 em caso de 10 anos;
- c) Teto de 2 capítulos por livro;
- d) Teto para o número de capítulos, quer como autor principal ou como coautor, considerando o período de 5 anos, de, no máximo, 15 capítulos e, no caso de 10 anos, de 30 capítulos;
- e) Teto de 2 artigos publicados em um periódico da mesma instituição do proponente, considerando o período de 5 anos, e de 4 no período de 10 anos;
- f) Na ausência de Qualis, atribui-se a pontuação A1 para aquelas revistas que têm Fator de Impacto (FI) acima de 1. Valor de impacto inferior não será considerado;
- g) A nota final da produção acadêmica será transformada em valores de 0 a 10, de forma proporcional, sendo o valor máximo da produção (800 ou 400) equivalente a 10.

Importante: No período de vigência dos critérios específicos da área de Psicologia (2024-2026), havendo qualquer alteração na classificação das revistas pela Capes em termos do extrato Qualis, o CA/PS providenciará os ajustes cabíveis no cálculo da produção científica.

2.2 Avaliação da produção técnico-tecnológica (peso = 1)

A nota da produção técnico-tecnológica será calculada a partir da somatória dos produtos técnico-tecnológicos (PTTs) informados pelo proponente no projeto de pesquisa anexado. Os produtos estão listados na Tabela 1 a seguir e são baseados na Comissão de Avaliação Quadrienal da Capes (Borges; Araújo; Teodoro, 2023)¹⁰.

10 BORGES, L. O.; ARAÚJO, J. F.; TEODORO, M. L. M. Qualidades dos produtos técnicos e tecnológicos. In: TOMARNARI, G.Y.; SANTOS, A. A. dos; MOURÃO, L. (org.). **Pós-Graduação em psicologia no Brasil: Percurso, Panorama atual e desafios**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2023. p. 397-418.

Tabela 1 – Produtos técnicos a serem computados

Tipos de PTTs	Descrições
Curso de formação profissional	Cursos referentes a conteúdos estabelecidos de acordo com as competências requeridas pela formação profissional, alinhados às linhas de pesquisa do PPG. A oferta pode ser contínua, intermitente ou pontual. Pode envolver parcerias com grupos de pesquisa de outros PPGs, nacionais ou não. A área considera cursos com uma carga horária de no mínimo 20 horas (exemplo: formação contínua para profissionais com vínculo institucional).
Evento organizado	Produto da atividade de divulgação e/ou propagação do conhecimento técnico-científico pelo PPG para público acadêmico ou geral por meio de atividades formalmente concebidas (exemplos: congressos, festival, olimpíada e feira). A organização de um evento envolve orçamentos, estabelecimentos de datas e datas alternativas, seleção e reserva de local, aquisição de licenças e coordenação do transporte e estacionamento. Organização de evento é uma atividade de gestão que, ao mesmo tempo, exige domínio acadêmico do tema do evento.
c. Manual/ Protocolo	Conjunto das informações, decisões, normas e regras que se aplica a determinada atividade, que encerra os conhecimentos básicos de uma ciência, uma técnica, um ofício ou procedimento. Pode ser um guia de instruções que serve para o uso de um dispositivo, para correção de problemas ou para o estabelecimento de procedimentos de trabalho. Tem o formato de compêndio, livro/guia pequeno ou um documento/normativa, impresso ou digital, que estabelece como se deve atuar em certos procedimentos. Os manuais podem ser definidos como “publicação que inclui o essencial de uma operação técnica. Trata-se de um guia que ajuda a entender o funcionamento de algo. Este tipo de publicações fornece as instruções necessárias para que um usuário possa utilizar um determinado produto ou serviço. Sendo assim, um manual de operação técnica é um documento de comunicação técnica que procura dar assistência aos usuários de um sistema” (Tomanari; Santos; Mourão, 2019, p. 8). Enquanto isso, os Protocolos consistem em “conjunto de regras ou critérios cumpridos numa dada atividade técnica/tecnológica” (Tomanari; Santos; Mourão, 2019, p. 9) (exemplos: Protocolos de comunicação digital (https), manuais de testes psicológicos).
d. Material didático	Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (exemplos: coleções; livro didático e paradidático; e guias).

Tipos de PTTs	Descrições	
e. Produto bibliográfico	Artigo publicado em revista técnica	Revistas voltadas para campos específicos do conhecimento, geralmente relativas ao conhecimento tecnológico e focalizadas no mercado, enquanto as revistas científicas divulgam o progresso científico.
	Artigo em jornal ou revista de divulgação	Artigos em jornais e revistas de ampla divulgação, mas sem foco específico em assuntos científicos e/ou tecnológicos.
	Resenha ou crítica	Análises interpretativas cuja qualidade depende da capacidade de relacionar os elementos do texto lido a outros textos, autores e ideias sobre o tema em questão e também da opinião daquele que escreveu a resenha, contextualizando o texto analisado. Resenha crítica é uma descrição apresentadora do conteúdo de uma obra. Formula um conceito de valor acerca de um livro.
f. Produto de comunicação	Demanda um intermediário tecnológico para realizar a comunicação. É um produto midiático. Conta com transmissão em emissoras de rádio e de televisão, de jornais e de revistas, do cinema e das outras formas de comunicação de massa, bem como das recentes mídias sociais em suas diversas plataformas (exemplos: programas de mídia; programas de veículos de comunicação; e programas de mídia social).	
g. Produto de editoração	Resulta de atividade editorial de processos de edição e publicação de obras de ficção e não ficção. Compreende planejar e executar, intelectual e graficamente, livros, enciclopédias, preparar textos, ilustrações, diagramação etc. E se tratando do editor de periódicos científicos, suas responsabilidades transitam desde questões técnicas e normativas (editoração do periódico, cumprimento dos prazos de periodicidade, cadastramento das informações) até questões de ordem ética (seleção dos avaliadores, revisores, tradutores, garantia em manter o sigilo quanto às informações e dados cadastrais) (exemplos: e-books e mídias interativas).	
h. Relatório técnico conclusivo	Texto elaborado de maneira concisa, contendo informações sobre o projeto/atividade realizado, desde seu planejamento até as conclusões. Indica em seu conteúdo a relevância dos resultados e conclusão em termos de impacto social e/ou econômico e a aplicação do conhecimento produzido. Não abrange Relatório de finalização de projetos de pesquisa financiados regularmente por agências de fomento, como Edital Universal, PAEP, PIBIC etc. (exemplos: relatório de assessoria e consultoria técnica e de auditoria de contratos; Relatório de vistoria/avaliação em instituições, órgãos ou serviços públicos e privados).	

Tipos de PTTs	Descrições
i. Software/ Aplicativo (Programa de computador)	Um conjunto de instruções ou declarações a serem usadas direta ou indiretamente por um computador, a fim de obter um determinado resultado. Ele é composto por um código-fonte, desenvolvido em alguma linguagem de programação (exemplo: aplicativo educacional).
j. Tecnologia social	Método, processo ou produto transformador, desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida e atenda aos requisitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e replicabilidade. É voltado para a coletividade (exemplo: Projeto de Leitura nos Terminais de Ônibus).

2.3 Avaliação do impacto da produção (peso = 2)

A nota da avaliação do impacto da produção será estabelecida pelo Índice H (Google Acadêmico) informado pelo proponente no projeto de pesquisa a ser anexado. O valor da nota será transformado em score de 0 a 10, sendo a nota 10 equivalente ao valor de terceiro interquartil das notas do Índice H de todos os proponentes que submeteram (nesse caso, será descrito o valor zero, pois representa a ausência de informação do índice).

2.4 Avaliação qualitativa da produção (peso = 2)

A nota da avaliação qualitativa da produção tomará por base as informações que o(a) pesquisador(a) incluir no documento do projeto em formato PDF a ser anexado à submissão. O(A) pesquisador(a) deverá fazer menção a cinco produtos relevantes que caracterizam sua contribuição para a Psicologia, considerando os anos de avaliação para a concessão do pleito. Essas contribuições não se restringem a artigos científicos. Para cada produto, o(a) pesquisador(a) deverá incluir breves justificativas contemplando três aspectos: a) Impacto do produto para o conhecimento científico da área, cujo valor será 4; b) Impacto do produto na sociedade, cujo valor será 4; e, c) Impacto do produto na formação de pesquisadores na área, cujo valor será 2.

O cálculo final do critério Produção Técnico-Científica será:

Nota Produção = (Nota Produção Acadêmica*5 + Nota Produção Técnico-Tecnológica + Nota do Impacto da Produção (IH)*2 + Nota da Avaliação qualitativa da produção*2) /10.

3 FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM PESQUISA

Para análise da formação de recursos humanos, são considerados dois períodos distintos: os últimos cinco (5) anos, no caso de bolsistas Categoria III e proponentes não bolsistas, e os últimos dez (10) anos, quando se trata de bolsistas das Categorias I e II.

A formação de recursos humanos inclui dois níveis: na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na área de Psicologia e/ou em outra área, atribuindo diferentes pesos. O segundo nível refere-se à iniciação científica na área e/ou em outra área.

A fórmula final será a seguinte: Coeficiente de formação = [10 (Doutorado na área) + 5 (Mestrado na área) + 2 (Doutorado em outra área) + 1 (Mestrado em outra área) + 0,5 (Iniciação Científica)].

Nesse item, o CA/PS também estabeleceu teto: todos os coeficientes de formação ponderada que forem iguais ou superiores a 100 serão tomados como 100 para Categoria III e 200 para Categorias I e II.

4 INSERÇÃO DO PESQUISADOR NA ÁREA DE CONHECIMENTO

Para análise da inserção do(a) pesquisador(a) na área, serão considerados dois períodos distintos: os últimos cinco (5) anos, no caso de bolsistas Categoria III e proponentes não bolsistas, e os últimos dez (10) anos, quando forem bolsistas das Categorias I e II.

A inserção na área é avaliada com base nas informações prestadas pelos proponentes e incluídas no projeto de pesquisa, além daquelas registradas no Currículo Lattes congelado, disponibilizado pela área técnica do CNPq para a apreciação do CA.

O cálculo do coeficiente de inserção é realizado com base na fórmula: [5(N de participações em diretorias de agências de fomento + editoria de periódico qualificado + coordenação (vice) de programa de pós-graduação em Psicologia + gestão acadêmica em nível de direção) + 3(N de membro em comitês de assessoramento de agências de fomento + gestão no sistema CFP/CRP + grupos de trabalho de assessoramento em ministérios de Estado, secretarias estaduais e municipais + coordenação de núcleos de excelência científica ou tecnológica + diretoria de sociedades científicas + chefia (vice) de departamento de Psicologia + cooperação científica internacional + participação em conselhos municipais, estaduais e federais como titular) + 2(N de supervisão de pós-doutorado + cooperação científica nacional, coordenação de cursos de graduação em Psicologia, comitê de ética em pesquisa)].

5 CÁLCULO DO ÍNDICE GERAL DE PRODUÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS

As fórmulas estão descritas na Tabela 2, para candidatos(as) das Categorias I e II, e na Tabela 3, para candidatos(as) da Categoria III e não bolsistas.

O Índice Geral de Produção (PRODGer) será obtido de acordo com a seguinte fórmula: $45 \times [\text{Produção}] + 20 \times [\text{Formação}] + 20 [\text{Projeto}] + 15 [\text{Inserção}]/100$.

Tabela 2 – Procedimentos detalhados para a geração do PRODGer para candidatos à bolsa Categorias I e II, considerando os últimos 10 anos

Passos	Detalhamento	
Estimativa da produção total ponderada	Fórmula Coeficiente de produção	Coeficiente de produção acadêmica (Cpe) = [(Artigo A1 + Artigo A2) X Peso 10 + (Artigo A3 + Artigo A4 + B1) X Peso 7 + (Artigo B2) X Peso 4 + (N livros) X Peso 4 + (N capítulos) X Peso 3] Nota produção acadêmica = Cpe*10/800

Passos	Detalhamento	
Estimativa da produção total ponderada	Fórmula da Nota produção técnica	Nota produção técnica = número de PTT
	Fórmula Coeficiente do impacto da produção	Nota do impacto da produção = $IH \cdot 10 / \text{MaxIH}$ *MaxIH = valor de 3º. Interquartil do IH
	Fórmula coeficiente da avaliação qualitativa	Nota avaliação qualitativa = impacto para o conhecimento (4) + impacto social (4) + impacto para formação (2)
	Nota Final da Produção	Nota Final Produção = [Nota da produção acadêmica*5+ Nota produção técnica + Nota do impacto da produção*2 + Nota avaliação qualitativa*2] /10
Nivelamento da produção	Nos casos em que houver excedente de publicações em um ou mais anos, será calculado o limite de 8 itens por ano. Nesses casos, a fórmula deve capturar as 8 produções mais qualificadas. Ou seja, o valor máximo será 800 pontos na nota de produção acadêmica.	
Estimativa da formação total ponderada	Fórmula Coeficiente de formação	Coeficiente de formação = Número de orientações de tese concluídas em Programa de Pós-Graduação em Psicologia X Peso 10 + Número de orientações de dissertação concluídas em Programa de Pós-Graduação em Psicologia X Peso 5 + Número de orientações de tese concluídas em Programa de Pós-Graduação de outras áreas X Peso 2 + Número de orientações de dissertação concluídas em Programa de Pós-Graduação de outras áreas X Peso 1 + Número de orientações de iniciação concluídas em curso de graduação X Peso 0,5.
Nivelamento da Formação	Todos os coeficientes de formação ponderada que forem iguais ou superiores a 200 serão tomados como 200. Nota Final Formação = $10 \cdot \text{Coeficiente de formação} / 200$	

Passos	Detalhamento	
Estimativa da inserção do pesquisador na área	Fórmula Coeficiente de inserção	<p>Coeficiente de inserção = (participações em diretorias de agências de fomento + editoria de periódico qualificado + diretoria de comitês de assessoramento de agências de fomento + coordenação de programa de pós-graduação em Psicologia + gestão acadêmica em nível de direção) X Peso 5 + (membro em comitês de assessoramento de agências de fomento + gestão no sistema CFP/CRP + grupos de trabalho de assessoramento a Ministérios de Estado, secretarias estaduais e municipais + coordenação de núcleos de excelência científica ou tecnológica + diretoria de sociedades científicas + chefia de departamento de Psicologia + convênios de cooperação científica internacional) X Peso 3 + (convênios de cooperação científica nacional, coordenação de cursos de graduação em Psicologia, comitê de ética em pesquisa e número de supervisões de pós-doutorado) X Peso 2.</p> <p>Nota Final de inserção = 10*Coeficiente de inserção / Max. Coeficiente de inserção</p>
Cálculo de um Índice Geral de Produção	Em função do coeficiente de produção, formação e inserção, além da nota do projeto, calcular-se-á um Índice Geral de Produção (PRODger), aplicando $PRODger = [Nota\ Final\ Produção*45 + Nota\ Final\ Formação*20 + Nota\ Final\ Inserção*15 + Nota\ do\ Projeto*20] / 100$	

Tabela 3 – Procedimentos detalhados para a geração do PRODger para candidatos à bolsa Categoria III, considerando os últimos 5 anos

Passos	Detalhamento	
Estimativa da produção total ponderada	Fórmula Coeficiente de produção acadêmica	<p>Coeficiente de produção acadêmica (Cpe) = [(Artigo A1 + Artigo A2) X Peso 10 + (Artigo A3 + Artigo A4 + B1) X Peso 7 + (Artigo B2) X Peso 4 + (N livros) X Peso 4 + (N capítulos) X Peso 3]</p> <p>Nota produção acadêmica = Cpe*10/400</p>
	Fórmula da Nota produção técnica	Nota produção técnica = número de PTT
	Fórmula Coeficiente do impacto da produção	<p>Nota do impacto da produção = $IH*10/MaxIH$</p> <p>*MaxIH = valor de 3º. Interquartil do IH</p>

Passos	Detalhamento	
Estimativa da produção total ponderada	Fórmula coeficiente da avaliação qualitativa	Nota avaliação qualitativa = impacto para o conhecimento (4) + impacto social (4) + impacto para formação (2)
	Nota Final da Produção	Nota Final Produção = [Nota da produção acadêmica*7 + Nota produção técnica + Nota do impacto da produção*2 + Nota avaliação qualitativa*2]/10
Nivelamento da produção	Nos casos em que houver excedente de publicações em um ou mais anos, será calculado o limite de 8 itens por ano. Nesses casos, a fórmula deve capturar as 8 produções mais qualificadas. Ou seja, 400 pontos.	
Estimativa da formação total ponderada	Fórmula Coeficiente de formação	Coeficiente de formação = Número de orientações de tese concluídas em Programa de Pós-Graduação da Área de Psicologia X Peso 10 + Número de orientações de dissertação concluídas em Programa de Pós-Graduação da Área de Psicologia X Peso 5 + Número de orientações de tese concluídas em Programa de Pós-Graduação de Outras Áreas X Peso 2 + Número de orientações de dissertação concluídas em Programa de Pós-Graduação de Outras Áreas X Peso 1 + Número de orientações de iniciação concluídas em curso de graduação X Peso 0,5.
Nivelamento da Formação	Todos os coeficientes de formação ponderada que forem iguais ou superiores a 100 serão tomados como 100. Nota Final Formação = 10*Coeficiente de formação/100	
Estimativa da inserção do pesquisador na área	Fórmula Coeficiente de inserção	Coeficiente de inserção = (participações em diretorias de agências de fomento + editoria de periódico qualificado + diretoria de comitês de assessoramento de agências de fomento + coordenação de programa de pós-graduação em Psicologia + gestão acadêmica em nível de direção) X Peso 5 + (membro em comitês de assessoramento de agências de fomento + gestão no sistema CFP/CRP + grupos de trabalho de assessoramento a Ministérios de Estado, secretarias estaduais e municipais + coordenação de núcleos de excelência científica ou tecnológica + diretoria de sociedades científicas + chefia de departamento de Psicologia + convênios de cooperação científica internacional) X Peso 3 + (convênios de cooperação científica nacional, coordenação de cursos de graduação em Psicologia, Comitê de Ética em Pesquisa e número de supervisões de pós-doutorado) X Peso 2 Nota Final de inserção = 10*Coeficiente de inserção / Max. Coeficiente de inserção

Passos	Detalhamento
Cálculo de um Índice Geral de Produção	Em função do coeficiente de produção, formação e inserção, além da nota do projeto, calcular-se-á um Índice Geral de Produção (PRODger), aplicando $PRODger = [Nota\ Final\ Produção*45+Nota\ Final\ Formação*20+Nota\ Final\ Inserção*15+Nota\ do\ Projeto*20]/100$

As solicitações de bolsas são classificadas considerando-se exigências progressivas que ponderam a qualidade diferencial dos projetos, a produção científica e a contribuição para a formação de recursos humanos em Psicologia (considerando-se as fórmulas descritas anteriormente) e a análise da inserção do(a) proponente na área. As decisões resultam, portanto, de processo de classificação construído em conjunto pelos membros do CA.

6 CRITÉRIOS DE DESEMPATE

Em caso de empate, serão considerados os seguintes critérios, nesta ordem:

- a) Posse ou não de bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, e, no caso de bolsistas, o tipo de bolsa: I, II e III, nessa ordem;
- b) Nota final obtida no projeto de pesquisa;
- c) Nota final do item de formação de recursos humanos;
- d) Nota final do item de inserção na área;
- e) Nota final do item de produção científica.

7 CRITÉRIOS ESPECIAIS PARA PESQUISADORAS(ES) COM PERÍODO DE LICENÇA-MATERNIDADE

O CA/PS, diante do impacto da maternidade na produção científica das(os) pesquisadoras(es), estabeleceu um critério especial para aquelas(es) que, durante os 5 anos (Categoria III) ou 10 anos (Categorias I e II), passaram por nascimento ou adoção de filhos.

Nesses casos, embora o período de contagem seja o mesmo (5 anos para a Categoria III ou 10 anos para as Categorias I e II), será acrescido um valor de 10% na avaliação final da(do) proponente.

Os critérios especiais serão aplicados a mulheres gestantes e a homens com esse tipo de licença com crianças pequenas de até 2 anos. As(Os) pesquisadoras(es) que se encaixem nesse critério especial devem, necessariamente, informar as datas de nascimento ou adoção dos filhos no documento do projeto a ser anexado na submissão à chamada.

CAPÍTULO 6

ENSINO HÍBRIDO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS EFEITOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL) NO ENSINO E NA PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

*Wilsa Maria Ramos
Marcus Eugênio Oliveira Lima
Acácia Angeli dos Santos*

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto de discussões e debates no âmbito do Seminário Novos Horizontes (SNH) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) de 2023, sobre a temática *Ensino híbrido, a EAD e os efeitos das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) (Inteligência Artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia*. Considerando-se os avanços tecnológicos, a reconfiguração do mercado de trabalho e a internacionalização da educação, entre outras tendências, foram abordados os temas-chave no tocante ao uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, foram debatidos temas, tais como:

a modalidade da educação a distância (EAD), as metodologias de ensino híbridas, as políticas públicas regulatórias, as potencialidades para a internacionalização dos programas de pós-graduação e do uso das tecnologias, com destaque para a inteligência artificial (IA) no processo de ensino, pesquisa e extensão, os riscos e benefícios e as mudanças esperadas. A discussão sobre essas temáticas pode contribuir para a criação de entornos educativos para a institucionalização do uso das TDICs, destacando os mecanismos estratégicos e regulatórios no ensino na pós-graduação *stricto sensu*.

As tecnologias digitais da informação e da comunicação são um fenômeno ainda recente, que começou com a introdução da computação e da internet nos anos de 1980. Entretanto, nos pouco mais de 40 anos de uso, as TDICs produziram uma revolução comparável com aquela que as máquinas a vapor produziram na era industrial (Tiffin; Rahasingham, 2007). Nessas quatro décadas, as TDICs passaram por um intenso desenvolvimento, que atingiu todos os âmbitos da atividade humana, alterando de forma profunda as práticas sociais, culturais, econômicas e laborais (Coll Salvador *et al.*, 2023). Os processos de ensino e aprendizagem não ficaram imunes a essas transformações. A organização de novos cenários educativos, que vão além da educação a distância (*e-learning*, ensino híbrido, aprendizagem virtual, aprendizagem híbrida, Hyflex ou ensino híbrido e flexível, ensino mediado pelas TDICs), representa um processo de reconfiguração da educação baseada em novo paradigma da aprendizagem (Redecker *et al.*, 2011); ou um novo modelo, como destacam Coll Salvador *et al.* (2023, p. 11): “não o há dúvidas que estamos diante de uma outra ecologia de aprendizagem e de comunicação, caracterizada pela desterritorialização, a ubiquidade e a emergência de uma mente virtual em cenários inéditos a serviço da aprendizagem”.

No contexto do ensino superior, as universidades têm incorporado novas tecnologias nas situações de ensino-aprendizagem, de forma que a educação “virtual” é, em muitos países, uma modalidade já consolidada que tem ganho repercussões nacionais e internacionais, demandando repactuar os sistemas educacionais e convergindo com os recursos educacionais tecnológicos, *online* (Torres; Siqueira, 2012). Comprovadamente, as

atividades *online* têm se caracterizado por novos padrões comunicativos e novas dinâmicas relacionais e interativas entre estudantes e docentes, possibilitando a realização de diversas práticas em ambientes simulados e laboratórios remotos, com o uso da inteligência artificial, realidade aumentada, realidade virtual, realidade estendida, *big data*, *machine learning* etc. (Garcia-Aretio, 2018, 2021; Coll Salvador *et al.*, 2023).

A pandemia da covid-19 e a pós-pandemia deixaram ainda mais evidentes os impactos, positivos, mas também os negativos, das TDICs nos ambientes educacionais, desnudando algumas das suas potencialidades e ameaças. O digital que nos “conecta” também nos exclui pela falta de acesso de um grupo significativo da população a esses recursos, exacerbando os problemas globais relativos à participação cívica e econômica, de gênero, renda, identidade, deficiências e pela ausência de habilidades e competências necessárias para o seu uso, o que sinaliza para a necessidade de investigação sistemática e de políticas regulatórias do uso das TDICs (Hoadley, 2021).

Como destacam Tiffin e Rajasingham (2007), os rumos tomados pela adoção das tecnologias nas universidades demandam governança atenta e visão acadêmica, pois, ao mesmo tempo em que abrem portas para grandes oportunidades de avanços na educação, podem, também, se constituir instrumento de exclusão, padronização e mecanização, ameaçando a rica variedade da vida acadêmica.

Diante das transformações sociais e educacionais causadas pelas TDICs, novas questões surgem visando à reorganização de ensino, pesquisa e extensão da pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia no Brasil. Para tanto, foram levantadas questões problematizadoras pela coordenação do VIII SNH, que nortearam a elaboração do documento, a saber:

- O que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem avançado em relação ao ensino híbrido e à EAD?
- Quais são as potencialidades desses recursos para avançar na internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia?

- Quais são as potencialidades desses recursos para avançar no ensino, na pesquisa e extensão dos programas de pós-graduação em Psicologia?
- Quais são os fatores de risco do uso desses recursos e quais as suas implicações para os programas de pós-graduação em Psicologia?
- Quais políticas e estratégias regulatórias precisam ser estabelecidas/criadas para controlar ou minimizar os riscos?
- Quais mudanças esperamos da aplicação de estratégias híbridas, da EAD e das tecnologias de informação e de comunicação em ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação?

Por fim, informamos que a construção desse capítulo decorre dos estudos e debates ocorridos durante as atividades preparatórias para o VIII SNH, de responsabilidade do Grupo de Discussão 3 e do debate na Plenária, ambos organizados pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEPP), em parceria com a Coordenação de área da Psicologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tendo como objetivo geral aprofundar as temáticas propostas, trazendo à tona os dissensos e consensos que possam subsidiar a formulação de diretrizes e critérios para a próxima avaliação quadrienal da área da Psicologia da Capes, organizou-se as principais ideias, as proposições de ordem política, técnica, tecnológica e sociocultural, em consonância com as ideias e posições do coletivo de docentes representantes dos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil, que são apresentados na próxima seção.

2 SÍNTESE E REFLEXÕES SOBRE OS DEBATES NAS ATIVIDADES PRÉVIAS DO SNH

Conforme mencionado, as questões centrais do texto ora proposto foram forjadas a várias mãos e cabeças durante os meses de junho, julho e agosto de 2023 em três reuniões remotas, contando com os 22 inscritos no GD-03 e em outras cinco reuniões preparatórias, coordenadas

pelos(as) três mediadores(as). Reflexões finais foram integradas a partir da discussão na Plenária do VIII Seminário Novos Horizontes, composta por todos os grupos de discussão, que ocorreu de forma presencial, em setembro de 2023.

Compreende-se, desta forma, que o capítulo tem uma autoria coletiva e expressa a opinião dos diversos autores, conforme a lista definida pela ANPEPP. Participaram ativamente os seguintes docentes e pesquisadores: Adriano Valério dos Santos Azevêdo, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Alexandre Dittrich, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Ana Raquel Rosas Torres, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Clarissa Freitas, da Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS); Felipe Nalon Castro, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Giuliano Citrini Stipkovic, da Universidade São Judas Tadeu (USJT); Guilherme Bracarense Filgueiras, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Hector Julian Tejada Herrera, da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Heloisa Gonçalves Ferreira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Hugo Ferrari Cardoso, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Ida Kublikowski, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); João Modesto, do Centro Universitário de Brasília (UNICEUB); Laércia Abreu Vasconcelos, da Universidade de Brasília (UNB); Lisandra Espíndula Moreira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Lisiane Bizarro Araújo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Maria Jaqueline C. Pinto, da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP); Marilda Castelar, da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP); Monalisa Muniz Nascimento, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Monique Navarro Souza, representante discente da UFRGS; Patrícia Alvarenga, da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Rosane Mantilla de Souza, da PUCSP; Vanessa Soares Maurenente, da UFRGS; e Véronique Donard, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

A questão central proposta pela ANPEPP a ser respondida pelo GD foi: “Que horizontes almejamos para a área de Psicologia no que diz

respeito ao ensino híbrido, ensino a distância e uso de tecnologias de comunicação na formação pós-graduada?”. A metodologia de trabalho adotada foi a divisão em grupos que abordassem uma das seis temáticas gerais e suas questões problematizadoras, a partir de respostas/reflexões articuladas à questão central, já referidas na seção de Introdução.

Em relação à temática 1, **os avanços da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em relação ao ensino híbrido e à EAD**, considerou-se fundamental diferenciar os conceitos de modalidade de ensino a distância e da metodologia de ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos educacionais. A EAD é uma modalidade de ensino “na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em **lugares ou tempos diversos**” (Brasil, 2005).

O ensino híbrido ou *blended learning* (ênfatisando a aprendizagem) significa: organização do ensino integrando diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem para atender as necessidades do ensino dos alunos e do currículo. Propõe interações assíncronas e síncronas em ambientes virtuais, encontros ou aulas e debates presenciais, mediados por suportes digitais e outros recursos didáticos mais convencionais usados em sala de aula (*slides*, vídeos, livros etc.). A aprendizagem mediada pelas tecnologias ocorre em processos de EAD, *e-learning*, ubiquidade digital e comunidades virtuais de aprendizagem.

É necessário diferenciar os termos para sermos coerentes com o posicionamento das associações representativas da Psicologia sobre criação de cursos de EAD na formação inicial em Psicologia, que nos alertam sobre os efeitos da pandemia no processo educacional, ao evitar

[...] a utilização generalizada do ensino e das práticas remotas, com graves prejuízos à aprendizagem e à saúde mental dos atores da formação. Apenas quem não está nas salas de aula ou na gestão direta dos cursos pode considerar que essas experiências foram

produtivas. Na prática real, elas nos alertaram para riscos e consequências ainda mais graves do que aquelas que já conhecíamos (MEC, 2023, p. 295).

Devemos ainda considerar os graves efeitos da pandemia da covid-19, e da utilização generalizada do ensino e das práticas remotas, com graves prejuízos à aprendizagem e à saúde mental dos atores da formação. Apenas quem não está nas salas de aula ou na gestão direta dos cursos pode considerar que essas experiências foram produtivas. Na prática real, elas nos alertaram para riscos e consequências ainda mais graves do que aquelas que já conhecíamos.

Outro desafio proposto é o de refletir sobre as características de um modelo de qualidade para o ensino híbrido que, em essência, não é de simples implementação. O ensino híbrido prevê uma reorganização do tempo/distância presencial, sendo que são infinitas as possibilidades de combinação de atividades em tempos diversos. A pergunta que Garcia-Aretio (2018) nos coloca é: quais formas apresentam melhores resultados? Baseando-se em experiências e nas inúmeras investigações, afirma-se que a eficácia de cursos, programas e carreiras depende não apenas da tecnologia utilizada e proporção de atividades presenciais e à distância, mas também dos desenhos pedagógicos, da metodologia, do uso adequado de recursos e da preparação e motivação dos professores (Garcia-Aretio; Ruíz, 2010).

O *blended learning* é uma evolução do *e-learning* (100% *online*), incorporando o desenho de metodologias que integram momentos presenciais e momentos mediados pelas TDICs. A sua implementação exige reestruturação dos horários das aulas “tradicionais”, maior integração de horários das atividades presenciais com os da aprendizagem *online* e a redefinição dos cursos, a fim de ampliar a participação dos alunos (Garcia-Aretio, 2018).

Assim, para assegurar a efetividade da implementação do ensino híbrido, fazem-se necessárias a reconceptualização e reorganização das propostas de aprendizagem a partir destas novas possibilidades de interações (Garcia-Aretio, 2014). Isso engloba revisão curricular, com ampla

definição de metodologias ativas, síncronas e assíncronas, laboratórios de ensino adequados, bem como formação dos docentes e discentes, o que demanda um planejamento de médio e longo prazos e investimentos financeiros em infraestrutura logística e de equipamentos.

O uso das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem e pesquisa foi percebido como um caminho sem volta, e potencialmente positivo pelos integrantes do GD, embora, em várias ocasiões, tenham sido citados os desafios frente às especificidades da formação da pós-graduação em Psicologia. Um resumo das contribuições do subgrupo que trabalhou essa temática (Santos *et al.*, 2023) encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das discussões do Grupo de Trabalho 1

A pandemia da covid-19 deixou ainda mais evidente os impactos, positivos, mas também os negativos, das TDICs nos ambientes educacionais; desnudando algumas das suas potencialidades e ameaças. O digital que nos “conecta” também nos exclui por falta de acesso de um grupo significativo da população a esses recursos, exacerbando os problemas globais relativos à participação cívica e econômica, de gênero, renda, identidade e deficiências e pela ausência de habilidades e competências necessárias para o seu uso.

Há ainda pouca regulamentação específica para o uso das TDICs no contexto do ensino e da pesquisa na pós-graduação da Psicologia e o que existe é recente. Embora a Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019 disponha sobre a oferta de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na modalidade de educação a distância, no Brasil não existem programas aprovados nesta modalidade (resposta da Diretoria da DAV/Capes, junho de 2023).

A primeira norma, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, nº 13.709/2018, no seu Art. 1º afirma: “Esta Lei dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural”. Entretanto, em relação à EAD, a LDB (Lei nº 9.394/1996), afirma no Art. 18, que “A oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”.

Nessa direção, a área da Psicologia na Capes estabeleceu orientações no processamento de propostas de novos cursos (APCNs) sobre a modalidade à distância, entendendo que “a cautela deve pautar a aplicação dessa modalidade, visto que particularmente, em Psicologia, a formação de qualidade do mestre e do doutor, acadêmico ou profissional, requer múltiplas interações humanas, em função de seu objeto próprio de estudo, que demandam discussões em situações presenciais, além do uso frequente de laboratórios e prestação de serviços psicológicos”.

Já em relação ao uso das TDICs na pós-graduação, a portaria nº 315, 30 de dezembro de 2022, estimula o surgimento de regulamentação específica nas IESs, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina (2023), Universidade Federal de Sergipe (2023), Universidade Federal da Bahia (2023) e Universidade de Campinas (2022). Tais regulamentações abordam os distintos modos interativos de aulas, palestras e seminários, focam ainda sobre limites de carga horária totalmente *online*. Uma síntese das normas encontradas e dos pontos centrais que as mudanças trazidas pelo ensino híbrido podem ocasionar, deve focar questões de permanência, saúde mental e produção de vínculos, além da qualidade nas atividades da pós-graduação, assim sistematizada:

- Garantir a diversidade e presença de um percentual mínimo de atividades presenciais e máximo de atividades virtuais, elucidando sobre atividades remotas síncronas e assíncronas, privilegiando as atividades com interatividade e sincronidade;
- Construção de políticas para a diminuição das desigualdades de acesso e condições de uso das TDICs, garantindo o suporte para os estudantes em espaços *online* e presenciais;
- Analisar limites de exigências e carga horária nas relações de trabalho e estudo não presenciais, atentando para riscos na saúde mental;
- Regulamentação para o uso de cada TIC assegurando formação técnica e ética para docentes, estudantes e técnicos, por meio de oficinas e projetos de extensão possibilitando que essas atividades sejam contabilizadas na formação;
- Avaliação anual sobre o funcionamento e resultados do ensino híbrido.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação à temática 2, **potencialidades desses recursos para avançar na internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia**, os coordenadores e vice-coordenadores de PPG de Psicologia do GD concordaram com a importância dessas tecnologias. Dessa forma, não há dúvidas acerca do potencial das TDICs para a internacionalização dos PPG. Mais do que isso, trata-se de uma realidade já estabelecida e em desenvolvimento. O subgrupo que trabalhou essa temática (Torres *et al.*, 2023) destacou pelo menos três das muitas potencialidades do uso das TDICs na internacionalização dos programas de pós-graduação: (1) desenvolvimento de competências interculturais (formação de profissionais globais); (2) internacionalização do currículo (desenvolvimento de competências acadêmicas valorizadas globalmente, mobilidade acadêmica, dupla diplomação ou diplomação conjunta); e (3) internacionalização em casa (atividades que não envolvam o

deslocamento geográfico, mas impliquem à realização de atividades de ensino e pesquisa internacionais) (Kampff, 2019) (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese das discussões do Grupo de Trabalho 2

O processo de internacionalização da ciência pode ser fortalecido por meio da utilização de ferramentas e estratégias tecnológicas que facilitem a comunicação entre grupos de pesquisa nacionais e estrangeiros, contribuindo para amenizar os gastos intrínsecos ao envio de pesquisadores ao exterior. No entanto, é importante também considerar as profundas desigualdades existentes tanto entre as instituições nacionais, como entre estas e as instituições estrangeiras. Essas desigualdades ocorrem no que se refere à infraestrutura das universidades, como também à mão de obra especializada para lidar com as ferramentas tecnológicas envolvidas nas ações colaborativas à distância (Kampff, 2019).

Vale destacar a necessidade de olhar para o contexto social, político e econômico de forma individual para cada nação, para adequado endereçamento das grandes assimetrias no desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil em relação a outras nações (Cunha-Melo, 2015). É preciso criar formas para que cursos EAD e estratégias híbridas de ensino de fato cumpram com seu objetivo de democratizar a educação. Entretanto, não basta democratizar o acesso à educação, é preciso garantir a qualidade da educação disponibilizada, a partir de processos de capacitação, planejamento e materiais adequados, infraestrutura acadêmica e administrativa bem gerenciada, além da estimulação e manutenção da motivação e foco dos alunos.

Partindo dessas reflexões, apresenta-se um conjunto de benefícios e potencialidades do ensino híbrido e da EAD para avançar em processos de internacionalização, inspirado nos indicadores propostos por Cunha-Melo (2015):

- Composição de bancas mediadas por aplicativos de videoconferência com membros de outros países;
- Oferta de disciplinas síncronas e assíncronas envolvendo grupos de pesquisa de 2 ou mais países;
- Transposição de barreiras financeiras e geográficas, a partir do emprego de tecnologias para conectar discentes e docentes de outros países para atividades de ensino e pesquisa dos PPGs;
- Uso de plataformas para coleta *online* de dados para pesquisas nacionais e transculturais;
- Participação de pesquisadores brasileiros em congressos internacionais *online*;
- Realização de cursos de idiomas *online* gratuitos para transpor barreiras relacionadas ao idioma e desenvolvimento de estratégias para acompanhar o processo de aprendizagem nesses cursos;
- Uso de aplicativos de inteligência artificial (IA) para favorecer a comunicação em língua estrangeira e possibilitar comunicações e publicações internacionais;

- Desenvolvimento de competências interculturais globais de docentes, discentes e de divulgadores científicos, com mediação de aplicativos, IA e outras tecnologias;
- Formação de comunidades acadêmicas internacionais interativas mediante o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), permitindo territorializar o espaço compartilhado;
- Desenvolvimento de perfis em redes sociais acadêmicas (e.g., Researchgate e Academia) que favorecem a divulgação e acesso ao conhecimento científico e aos pesquisadores;
- Acesso a plataformas *online* que disponibilizam conteúdos diversos relacionados à pesquisa em Psicologia;
- Reuniões de grupos de pesquisa de nações distintas para planejamento, execução e difusão de resultados de projetos de pesquisa.

Fonte: elaborado pelos autores.

A terceira temática abordada e discutida neste capítulo trata das **potencialidades das TDICs para o ensino, a pesquisa e a extensão dos programas de pós-graduação da nossa área**. Em relação ao ensino, o próprio Parecer do CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, da Câmara de Educação Superior, definido durante a pandemia da covid-19, conceituou o processo híbrido de ensino e aprendizagem, como:

abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TDICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores (CNE, 2022, p. 8).

Garcia-Aretio (2021, p. 27) aporta uma visão mais abrangente do ensino híbrido, especificamente sobre *blended-learning*, envolvendo o conceito de flexibilidade, que comporta as questões e especificidades da formação na pós-graduação em Psicologia:

Esse conceito não consistiria em procurar pontos intermédios, nem intersecções entre os modelos presencial e a distância, mas sim em integrar, combinar, compensar, harmonizar, complementar, enriquecer os meios, os recursos, as tecnologias, as comunicações, metodologias,

atividades, estratégias e técnicas presenciais ou remotas, síncronas ou assíncronas, mais adequadas para satisfazer cada necessidade específica de aprendizagem em cada momento ou situação (também em tempos de pandemia ou pós-pandemia), tentando encontrar o melhor equilíbrio possível entre tais variáveis curriculares.

O GD também discutiu outros benefícios do recurso de IA chamado *Just-in-Time Online Tutoring*, que se trata de um recurso didático assíncrono, mediante a possibilidade de ajudar os alunos com apoio constante, quando e onde o professor não consegue se fazer presente, com grande potencial para melhorar o ensino, por oferecer um processo de aprendizagem mais individualizado (Tiffin; Rajasingham, 2007). Um resumo das contribuições do grupo que trabalhou essa temática (Tejada Herrera *et al.*, 2023) encontra-se no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese das discussões do Grupo de Trabalho 3

Reflexões sobre as relações entre educação e tecnologias educacionais foram desenvolvidas nessa temática. Verificou-se que as potencialidades desses recursos estão em processo contínuo de investigação, de acordo com critérios estabelecidos: os níveis de formação, os modelos de aprendizagem, a dinâmica relacional (professor-aluno/aluno-aluno) e as tecnologias a serem utilizadas.

Os estudos revisados focalizaram os seguintes pontos: nível micro da formação, interação e comunicação em comunidades de aprendizagem, e aspectos relativos às características dos alunos. Nas investigações realizadas, o ponto central se referiu às relações entre educação e TDICs, especificamente voltadas para a utilização de recursos educacionais de forma digital.

Numa breve análise, Alonso e Silva (2018) consideraram que a produção científica sobre tais estudos permite desenvolver reflexões sobre processos formativos – educação – tecnologias – por outro lado, há necessidade de esclarecimentos sobre as hibridizações provenientes das práticas, o que representa algo para exploração nas investigações científicas.

As TDICs convidam os professores para a constante atualização profissional sobre os impactos políticos, o que mostra a necessidade de contínuo envolvimento educacional nas pesquisas, buscando realizar adaptações entre as disciplinas e os contextos, nos quais as pessoas estão inseridas (Kimmons; Graham; West, 2020). Esses pesquisadores problematizam a emergência de modelos TDICs para auxiliar no processo de aprendizagem, assim, construíram três modelos:

1. O nível passivo de aprendizagem do aluno (quando o acesso ao conhecimento ocorre pelas formas tradicionais de ensino com o auxílio de powerpoint ou vídeo e atividades programadas pelo professor que objetivam promover ao aluno aquisição de conhecimento);

2. O nível interativo de aprendizagem do aluno (quando o professor oferece ao aluno a possibilidade de realizar atividades práticas por meio de simulações, o que permite avanços na aprendizagem);
3. O nível criativo de aprendizagem do aluno (quando diversas estratégias são utilizadas para que o aluno perceba as aplicações práticas dos conhecimentos que estão sendo compartilhados, neste caso, o aluno desenvolve uma relação direta entre o conhecimento e o mundo real).

Gado *et al.* (2022) apontaram para as percepções de alunos de Psicologia a respeito da Inteligência Artificial (IA), que refletem tanto preocupações (perda do controle, questões éticas) quando quanto expectativas relacionadas com a utilização desse tipo de tecnologia em contextos educativos e de saúde. Os autores destacaram a variedade de significados atribuídos à IA, tais como autos autônomos, robôs e *bots* algoritmos e os diferentes contextos de utilização dessa tecnologia e os aspectos-chave para sua aceitação por parte dos psicólogos.

As análises desenvolvidas nesta temática mostraram que existem elementos centrais a serem investigados (formação, aprendizagem, IA), de forma a promover avanços em discussões teóricas e metodológicas. Trata-se de um desafio que convida o professor a refletir sobre as aplicações práticas e os impactos percebidos. Especificamente, em PPGs de Psicologia, as tecnologias de informação no ensino híbrido, se encontram em processo de constante reformulação, possibilitando delimitar potencialidades de recursos digitais no ensino e pesquisa.

Fonte: elaborado pelos autores.

A temática seguinte abordou **os riscos do uso das TDICs e as implicações para os programas de pós-graduação em Psicologia.**

Os coordenadores de PPG da Psicologia que se debruçaram sobre esta questão destacaram os seguintes tipos de riscos: riscos à saúde física relativos sobretudo à exposição prolongada e excessiva às telas; riscos socioeconômicos concernentes aos processos de exclusão digital; riscos psicossociais vinculados à carência de interações não mediadas por tecnologias, interações que permitam maior reciprocidade entre alunos/alunos e alunos/professores; riscos institucionais e de vulnerabilidade de dados referentes às possibilidades de acesso privilegiado de dados sigilosos (de ensino, pesquisa e extensão) por organismos ou empresas internacionais, ou agências do Norte-Global.

Também podem ser elencados desafios, riscos e benefícios do uso das tecnologias em termos da didática do ensino *online*. Hoadley (2021) sistematiza seis desafios principais em relação ao uso das TDICs

na educação: (1) **Propriedade, governança e adoção de informações e de conteúdo curricular**, pois o cenário educacional se torna ainda mais rico em informações, a exemplo de novos sistemas para produzir e distribuir materiais curriculares, entretanto, propriedade, governança e posse de tais conteúdos por diferentes atores educacionais tornam-se uma questão central, vez que ocorre a perda do controle central da informação produzida; (2) **Propriedade e controle de dados educacionais** referentes ao controle sobre quem deve acessar, possuir e controlar os dados; (3) **Personalização versus padronização de experiências educacionais e critérios de avaliação**, tendo em vista que as TDICs podem padronizar não apenas as possibilidades de ensino (para mais pessoas em diferentes lugares), mas também as oportunidades educacionais dos alunos e seus resultados ou desempenhos; (4) **Natureza do conhecimento e aprendizagem como terreno em disputa**, tendo em conta que grande parte da experiência ocorre *online* ou é mediada por tecnologias, os *designers de software* tomam parte do controle que antes era dos professores, correndo-se o risco de tornar a tecnologia “à prova de professores”; (5) **Aperfeiçoamento versus desativação das instituições educacionais**, já que as TDICs podem aprimorar objetivos e métodos das instituições ou, no outro extremo, substituí-las, em parte; e, por fim, (6) **projeto *bottom-up* versus *top-down***, cuja questão central é saber quem projeta, o quê, e para quem, conduzindo a uma tensão entre formas de design mais participativas *versus* outras orientadas por especialistas e departamentos de tecnologia da informação.

Esses desafios sinalizam para a necessidade de regulação cuidadosa das possibilidades e de promoção de uma alfabetização própria para a era digital. A implementação de tais ambientes de ensino-aprendizagem enriquecidos com as TDICs exige, também dos principais envolvidos, competências na gestão de tais tecnologias e abertura didática sobre como ensinar e aprender com apoio de tais tecnologias (Silva; Vergara, 2003). Nesse sentido, é importante definir as TDICs não apenas como ferramentas ou artefatos que permitem realizar tarefas e ações diversas, a exemplo de busca de informações, revisão da escrita de textos,

armazenamento de dados, mas, principalmente, como oportunidades e espaço de comunicação e interação com outros indivíduos e grupos sociais de diferentes culturas, em diferentes lugares e tempos, constituindo-se como uma das mais importantes possibilidades de socialização das pessoas no século XXI.

A relação entre as TDICs e as práticas educativas que estas podem mediar varia desde modelos mais centrados nas características próprias das tecnologias até os que enfatizam prioritariamente seu impacto nas práticas educativas, no processo ensino-aprendizagem (Coll Salvador *et al.*, 2023). Esses autores referenciam quatro tipos de possibilidades nessa relação TDIC-Educação.

Um primeiro conjunto de possibilidades decorre da classificação mais tradicional das tecnologias digitais como: “ferramentas da mente” (*mindtools*), aquelas voltadas para a organização dos conteúdos, a exemplo de bases de dados ou redes semânticas; “ferramentas de modelagem dinâmica”, como sistemas de cálculos; “ferramentas de interpretação das informações”, como infográficos; “ferramentas de construção do conhecimento”, tais como multimídia e hipermídia; e “ferramentas de conversação”, tais como salas de bate-papo ou salas remotas (Coll Salvador *et al.*, 2023).

A segunda possibilidade de interação entre TDIC e Educação destacada por Coll Salvador *et al.* (2023) é o modelo Substituição-Ampliação-Modificação-Redefinição (SAMR). Trata-se de níveis hierárquicos, de forma que os mais elevados implicam melhores resultados nas relações entre as TDICs e a Educação. Nessa escala, o nível inicial ou de mais baixa integração é o da Substituição, que implica tão somente mudar um tipo de tecnologia analógica por uma digital, sem outras alterações na prática docente. Em seguida, na Ampliação, a tecnologia permite algumas mudanças, ainda que superficiais, na prática docente. No nível da Modificação, tanto docentes quanto discentes alteram suas práticas com a mediação da tecnologia. Finalmente, o nível mais elevado de interação é o da Redefinição, em que as TDICs

possibilitam a criação de novas atividades e estratégias pedagógicas que seriam impossíveis sem seu uso.

A terceira proposta ancora-se em uma perspectiva construtivista e sociocultural, tendo cinco tipos de uso das TDIC, com o triângulo interativo alunos/docentes/conteúdo da aprendizagem. O primeiro tipo refere-se às TDICs como mediadoras das relações entre os alunos e os conteúdos de aprendizagem; o segundo as considera como mediadoras das relações entre os professores e os conteúdos de ensino; no terceiro, as TDICs mediam a relação entre professores/alunos ou entre alunos/alunos; o próximo tipo considera a atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das atividades de ensino e aprendizagem; finalmente, no último tipo, as TDICs são usadas como instrumentos que configuram os contextos e espaços de trabalho e aprendizagem (Coll Salvador *et al.*, 2023).

Por último, uma quarta e integradora possibilidade de uso das TDICs na educação é o modelo PICRAT. Esse modelo combina três formas possíveis da relação dos estudantes com as tecnologias: Passiva (P), Interativa (I) e Criativa (C), com três impactos esperados das TDICs sobre a prática docente: *Replacement* em substituição (R), *Ampliação* (A) e *Transformação* (T). Tal combinação permite uma matriz com nove formas distintas de incorporação das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, permitindo destacar o uso das tecnologias como um meio e não um fim na prática educativa (Coll Salvador *et al.*, 2023). Para efeito de clareza, incluímos o resumo das contribuições do grupo que trabalhou os possíveis riscos nessa era digital (Stipkovic *et al.*, 2023) no Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese das discussões do Grupo de Trabalho 4

<p>As universidades iniciaram um processo de transformação digital, o que sugere um contexto irreversível. A partir dessas experiências e com base em pesquisas recentes, podemos inferir que o uso das TDICs, no contexto de ensino e pesquisa, apresenta riscos no eixo físico, social, econômico, psicológico, institucional e de proteção à informação, os quais são descritos abaixo:</p>
--

- risco fisiológico – a exposição prolongada às telas e o uso excessivo do teclado e do *mouse* podem gerar tendinites, fadiga ocular, problemas posturais, insônia, enxaqueca, além de queixas gerais de fadiga cognitiva e física. Além disso, as atividades administrativas e burocráticas que precisam ser realizadas com o uso de computador e internet pelos professores pesquisadores, se somam às atividades de ensino, pesquisa e extensão, aumentando significativamente o risco fisiológico para esta categoria profissional;
- risco socioeconômico – o ensino híbrido pode contribuir para a ampliação das desigualdades socioeconômicas em nosso país, devido à falta de acesso a dispositivos e internet com capacidade adequada. Além da infraestrutura digital apropriada, alunos sociovulneráveis podem apresentar menor engajamento e rendimento em atividades *online* pela falta de letramento digital;
- risco psicossocial – processos de ensino e pesquisa são caracterizados fundamentalmente pela interação social entre professores e alunos. É preciso que pesquisas comparem a aprendizagem por meio desses recursos e, sobretudo, investiguem seu impacto sobre o desenvolvimento de habilidades sociais imprescindíveis ao desenvolvimento profissional e pessoal. Essas desvantagens podem diminuir expressivamente o rendimento acadêmico. Além disso, o desenvolvimento de habilidades como opinar e discordar assertivamente, ouvir a perspectiva dos outros colegas e do professor e rever suas próprias concepções também podem ser prejudicadas. Por fim, os alunos que mais necessitam de assistência, como aqueles que têm poucas habilidades de leitura e escrita, baixo letramento digital ou mesmo problemas de saúde mental, precisarão de atenção especial em atividades assíncronas;
- risco de tecnoestresse – o impacto do uso intensivo das TDICs no meio universitário pode afetar os corpos docente e discente não somente na qualidade do trabalho desempenhado e na esfera pessoal dos envolvidos, mas também em sua saúde psíquica, causando riscos de evasão discente e *burnout* profissional;
- riscos institucionais – ao trabalharmos com ferramentas comerciais na área da Psicologia, integrada ao ensino híbrido, estamos alimentando bases de dados com informações sensíveis sobre nossas instituições, estudantes e processos de pesquisa. Nesse âmbito estão incluídas aulas e orientações mediadas por tecnologia, e com a utilização de plataformas comerciais para o armazenamento de resultados de pesquisa com dados de seres humanos;
- riscos específicos de vulnerabilidade de dados – os dados produzidos e armazenados em plataformas e aplicativos comerciais estão servindo de base à construção e aperfeiçoamento de inteligências artificiais por grandes empresas do Norte Global, concentrando-se nos grandes provedores de serviços intermediários, como Facebook e Google, quanto para os sujeitos envolvidos em nossas pesquisa e atendimentos, que passam a ter sua privacidade hackeada.

Fonte: elaborado pelos autores.

A última das temáticas tratadas pelo GD-03 **abordou as mudanças esperadas da aplicação de estratégias híbridas e das TDICs no ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação**. As discussões levaram à proposição de cinco mudanças necessárias: (1) Criação de políticas de acesso às novas tecnologias e treinamento para sua utilização nas IESs; (2) Criação de regras consensuadas na academia para a melhor utilização das novas tecnologias; (3) Respeito às características singulares de pessoas e instituições; (4) Facilitação e potencialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio das TDICs; e (5) Criação de programas de pesquisa sobre as novas tecnologias para conhecê-las e melhor orientar sua utilização. Um resumo das contribuições do grupo que trabalhou essa temática (Filgueiras; Castro; Dittrich, 2023) encontra-se no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese das discussões do grupo de trabalho 5

Principais mudanças:

- Criação de políticas de acesso às novas tecnologias e treinamento para sua utilização – grande parte dos docentes e discentes na pós-graduação pouco conhecem as novas tecnologias, e/ou ainda não sabem utilizá-las. Este é um primeiro passo importante para avaliar suas potencialidades e limitações (Hoadley, 2021);
- Criação democrática de regras para uma melhor utilização das novas tecnologias – essas regras devem ter como objetivo a produção dos melhores e mais confiáveis resultados na pesquisa científica e na formação de pesquisadores e docentes, preservando a ética, a legalidade e a dignidade humana. O processo de elaboração dessas regras deve ser democrático e inclusivo, considerando as especificidades e desigualdades do contexto brasileiro;
- Respeito às características singulares de pessoas e instituições – a transição para uma realidade permeada pelas novas tecnologias no campo do ensino de pós-graduação deve ser realizada respeitando particularidades de pessoas e instituições (Hoadley, 2021). Essas tecnologias não devem ser vistas não como substitutas de docentes e pesquisadores, mas como auxiliares para que estes expressem o melhor de sua competência profissional;
- Facilitar e potencializar as atividades de ensino, pesquisa e extensão – o uso das novas tecnologias no âmbito da pós-graduação só se justifica, caso facilite e/ou potencialize as atividades de docentes e discentes (Classe *et al.*, 2023; Mesa Rave *et al.*, 2023). Considerando os objetivos da pós-graduação brasileira, isso se traduz especialmente em (a) pesquisas básicas e aplicadas de melhor qualidade e (b) formação aprimorada de novos docentes e pesquisadores em Psicologia;

- Pesquisar as novas tecnologias para conhecê-las e orientar sua utilização – os potenciais efeitos das novas tecnologias sobre as atividades de docentes e discentes ainda são, em larga medida, matéria de especulação. A Psicologia pode e deve participar do esforço de produção de conhecimento, e possui ferramentas de pesquisa adequadas para tanto. Os resultados dessas pesquisas devem retroagir sobre nossa própria utilização dessas ferramentas, orientando a comunidade científica sobre as melhores formas de utilizá-las.

Fonte: elaborado pelos autores.

3 DISCUSSÃO SOBRE O DEBATE COM A PLENÁRIA NO PAINEL DO GD NO SNH

Em 25 de setembro de 2023, a proposta final do GD-03 foi apresentada e discutida na Plenária do SNH. Algumas questões centrais trazidas pelos participantes foram: (1) a diferença entre EAD e ensino híbrido; (2) a importância (riscos e potenciais) da Inteligência Artificial (IA) no ensino, na pesquisa, internacionalização e inserção social da pós-graduação; (3) a crítica em relação à previsível redução de custos para determinadas universidades/faculdades que aplicam o ensino híbrido para alargar o processo de massificação da oferta de vagas, mantendo o quantitativo de professores; (4) a preocupação de que o ensino híbrido seja uma estratégia para introduzir a EAD de forma suave, assegurando o “cara a cara” do ensino presencial para amenizar a reação dos opositores ao uso das tecnologias, porém, marcando um território para a entrada da modalidade de educação a distância no futuro; e, finalmente, (5) o alerta sobre o quantitativo significativo de estudantes universitários e docentes residentes em regiões que dificultam a conexão via satélite, rádio ou telefonia, ou que não possuem os equipamentos e recursos necessários para assistir aulas *online*, baixar vídeos e materiais didáticos etc.

Em relação à primeira questão, é importante mencionar que o Decreto 9.057/2017, do Governo Federal, no seu art. 1º, afirma:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem

ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Dessa forma e como já referido, a educação a distância é uma **modalidade** específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial (MEC, 2021). De acordo com o art. 2º do projeto de resolução que “Institui Diretrizes Gerais Nacionais para a Aprendizagem Híbrida”, a aprendizagem híbrida caracteriza-se como:

metodologia pedagógica flexível, ativa e inovadora que orienta a atividade docente, estimula a autonomia, o protagonismo, a interação entre estudantes e entre estes e docentes, integrando atividades presenciais e não presenciais, com alternância em diferentes tempos e espaços, que podem ser parcialmente controlados pelos estudantes.

Assim, “a aprendizagem híbrida não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade educação a distância (EAD), podendo ser adotada tanto por essa **modalidade**, quanto pela oferta de cursos presenciais” (MEC, 2021). Um segundo aspecto a ser destacado neste capítulo é o de que não se está defendendo a implantação da modalidade EAD no ensino de pós-graduação *stricto sensu*, mas o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para melhorar a interação professor/aluno e aluno/aluno pelo uso de **metodologias ativas** de ensino e aprendizagem. Toda a discussão ocorrida nas várias reuniões girou em torno dessa questão de adoção/integração/aperfeiçoamento/democratização de metodologias de ensino-aprendizagem-pesquisa e não de mudança de modalidade de ensino.

Em relação à segunda questão levantada pela Plenária sobre potenciais e riscos da Inteligência Artificial, com recomendações de uma análise crítica do seu uso na pós-graduação, podemos destacar alguns

outros riscos, além dos referidos pelo GD-03 na Plenária do VIII SNH. Hendrycks, Mazeika e Woodside (2023) destacam quatro categorias ou dimensões de risco: i) uso malicioso (bioterrorismo, excessivo poder aos agentes de IA, concentração de poder em empresas controladoras de dados, a exemplo da Meta); ii) corrida armamentista de IA; iii) riscos organizacionais (acidentes no desenvolvimento da IA podem ter consequências devastadoras, a exemplo de *bugs* num sistema concebido para realizar uma tarefa específica, como ajudar uma organização a melhorar os seus serviços); e iv) IAs desonestas, que podem invadir sistemas, adulterar dados, produzir, propagar *fake news* e criar *deep fakes* para espalhar informações falsas.

Na mesma direção, Božić (2023) destaca que as inteligências artificiais podem aumentar os preconceitos, pois o treinamento de sistemas de aprendizagem de máquinas com base em dados tendenciosos ou sem considerar as experiências e necessidades de determinados grupos pode perpetuar e amplificar as visões negativas sobre as minorias sociais. Também a falta de transparência é um risco, porque, na maioria das vezes, é difícil compreender como os sistemas de IA tomam as decisões, o que pode ser problemático quando tais decisões afetam a vida das pessoas. O desemprego é também uma ameaça, uma vez que a IA pode automatizar trabalhos que anteriormente eram realizados por humanos. Por fim, a dependência é outro risco, vez que se pode ficar tão preso a essa forma de inteligência que o pensamento crítico e a tomada mais reflexiva de decisões podem ser prejudicados.

Portanto, embora seja fundamental considerar os riscos e as ameaças da IA, é preciso aproveitar seus usos e desenvolver suas potencialidades. A título de ilustração de uma das mais recentes potencialidades da IA para a produção de conhecimento científico, a Elsevier criou a “Scopus AI”, ferramenta que permite a pesquisa em uma base de dados recente (desde 2013) e confiável, integrada por mais de 29.200 periódicos revisados por pares, o que minimiza riscos de informações falsas ou imprecisas. Tal recurso facilita as revisões de literatura e a verificação de relações entre variáveis, produzindo resumos expandidos, novas perguntas, selecionando

artigos clássicos ou fundamentais e criando mapas conceituais (Aguilera-Cora *et al.*, 2023).

Para minimizar os riscos e aproveitar as potencialidades da IA, é preciso garantir que tais tecnologias sejam desenvolvidas sob regulamentação por parte do Estado, de organizações e outros setores, considerando as questões éticas e de responsabilidade social, a exemplo de: (1) impacto real sobre as pessoas; (2) criação ou reforço de preconceitos; (3) transparência sobre como tais ferramentas funcionam; (4) necessidade de constante supervisão humana; e (5) respeito à privacidade e garantia de boa governança dos dados. Nessa direção, já estão surgindo regulações estatais da IA. O Parlamento Europeu publicou, em 2023, o *Artificial Intelligence Act* (EUPARL, 2023). Os Estados Unidos estão elaborando o *AI Act*. Desde agosto de 2023, tramita no Senado Federal do Brasil o Projeto de Lei nº 2.338 que estabelece normas gerais para o desenvolvimento, a implementação e o uso responsável de sistemas de inteligência artificial no país.

Em relação ao ensino de pós-graduação, da consulta que realizamos em todos os PPGs que compunham o GD e por meio da secretaria da ANPEPP aos demais programas, apenas seis universidades com programas de pós-graduação *stricto sensu* informaram que tinham, até junho de 2023, criado regulações para reger o uso das TDICs nos seus PPGs.

Sobre as questões 3 e 4, compreende-se que atualmente as pessoas aprendem nos múltiplos contextos de atividade pelos quais passamos ao longo das nossas vidas, que habitamos contextos de atividades virtuais e híbridos e não apenas presenciais e aprendemos a partir de diversos tipos de dispositivos móveis que nos permitem incorporar e integrar recursos e ferramentas digitais de diferentes natureza e origem, bem como construir ambientes pessoais de aprendizagem digital ajustados aos nossos interesses e preferências de aprendizagem (Castañeda; Adell, 2013). Ou seja, novamente retomamos a questão de que, para a maioria das pessoas, as experiências educacionais estão conectadas ao uso de recursos multimidiáticos.

Em relação à última questão levantada, ainda temos um quantitativo significativo de estudantes universitários e docentes em regiões que não possuem conexão banda larga, via satélite, rádio ou telefonia, ou equipamentos e recursos necessários para assistir aulas *online*, baixar vídeos e materiais didáticos etc. Tal situação exige que sejam criadas condições de financiamento para Editais de suporte aos estudantes e docentes para assegurar as mesmas condições de acesso e participação ativa.

4 PROPOSIÇÕES

Com base nas discussões dos subgrupos que abordaram questões relativas ao ensino híbrido, à modalidade de educação a distância e aos efeitos das tecnologias de informação e comunicação, entre elas a Inteligência Artificial, surgiram várias sugestões de encaminhamentos para serem aplicadas em futuro próximo. Nesse sentido, foram indicadas atividades potencialmente favorecedoras da reorganização do ensino, da pesquisa e extensão da pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia que deverão ser valorizadas em futuro próximo, inclusive no momento de avaliação periódica dos programas. Dentre elas, foram mencionadas as proposições que se seguem, separadas em eixos que as aglutinam.

O primeiro desses eixos implicaria o **contexto político**, envolvendo a necessidade de legislação específica e a criação de estratégias que garantam um plano de implementação de ensino híbrido. Para tanto, é importante que alguns passos sejam seguidos:

- Definição de critérios de uso e normativas regulatórias com parâmetros/métricas de qualidade na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Essa etapa é essencial para a configuração adequada de um novo cenário propício ao processo de institucionalização de práticas docentes, baseadas em metodologia híbrida de ensino;
- Incremento da presença da ciência brasileira em outros países, no sentido de prover a indústria de informações relevantes e

divulgar sistematicamente dados relacionados a estratégias em ciência e inovação;

- Transpor barreiras, como custo financeiro e distância geográfica, a partir do emprego de tecnologias para conectar discentes e docentes de outros países, além do uso de plataformas para coleta *online* de dados para pesquisas nacionais e transculturais e participação de pesquisadores brasileiros em congressos internacionais;
- Fortalecimento da valorização da diversidade cultural, com oportunidades de desenvolvimento de competências interculturais globais de docentes, discentes e de divulgadores científicos, com mediação de aplicativos, IA e outras tecnologias.

Um segundo eixo diz respeito à **governança institucional**, que engloba as ações institucionais que asseguram a implementação do ensino híbrido com os recursos imprescindíveis para garantir sua qualidade. Sob essa perspectiva, é primordial que alguns procedimentos sejam realizados:

- Regulação, por meio dos regimentos dos programas de pós-graduação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Planejamento Estratégico (PE), que apresente os projetos político-pedagógicos (PPP) com um planejamento específico em relação à formação mediada pelas TDICs, para que as tecnologias efetivamente potencializem os processos de aprendizagem, garantindo a valorização da flexibilidade e autonomia no processo formativo;
- Estabelecimento, por parte das IESs, de estágios de avaliação, testagem e pesquisa sobre a integração das TDICs, como parte dos processos didáticos e acadêmicos;
- Organização do ensino e da aprendizagem, mediados pelas TDICs, com responsabilidade acadêmica e didático-pedagógica, que garanta que as tecnologias efetivamente potencializem os

processos de aprendizagem, visando à valorização da flexibilidade e da autonomia no processo formativo;

- Constituição de redes profissionais e construção de relações pessoais que possibilitem: a) criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); b) desenvolvimento de perfis em redes sociais acadêmicas (e.g., *Researchgate* e *Academia*); c) garantia de acesso a plataformas *online* que disponibilizam conteúdos diversos relacionados à pesquisa; d) reuniões de grupos de pesquisa de nações distintas para planejamento, execução e difusão de resultados de projetos de pesquisa.

Um último eixo aglutina ações de **inovação no ensino na pós-graduação**, garantindo a qualidade mediante a flexibilização dos processos, a inclusão social e a formação dos atores. Possibilidades de atuações nesse sentido estão elencadas a seguir, a saber:

- Treinamento de jovens pesquisadores dentro de padrões internacionais, oportunizado pela participação em bancas de defesa mediadas por aplicativos de videoconferência com membros do exterior;
- Oferta de disciplinas síncronas e assíncronas, envolvendo grupos de pesquisa de dois ou mais países;
- Aquisição de conhecimento especializado, buscando realizar cursos de idiomas *online* e gratuitos para transpor barreiras relacionadas ao idioma;
- Desenvolvimento de habilidades sociais (comunicação, apresentação), por intermédio de aplicativos e inteligências artificiais, para favorecer a comunicação em língua estrangeira e possibilitar comunicações e publicações internacionais;
- Exploração das relações entre Educação e tecnologias de informação e comunicação, com a aplicação das TDICs para: a) **análise de grandes volumes de dados**; b) **pesquisa comportamental** (oferecendo a possibilidade de vivenciar uma determinada

situação de uma forma controlada); c) promoção do **aprendizado adaptativo** (adaptar o conteúdo do ensino de acordo com o estilo de aprendizado e o progresso individual dos alunos); d) uso de **dashboards** com extração e monitoramento de dados, em tempo real; e) utilização de **inteligência artificial** como auxílio complementar ao pensamento crítico na tomada de decisão da prática profissional baseada em evidências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro dos programas de pós-graduação em Psicologia no VIII Seminário Novos Horizontes da ANPEPP se constituiu um profícuo espaço para o aprimoramento do debate e estabelecimento de proposições para a área da Psicologia acerca do Ensino Híbrido e dos efeitos das tecnologias da informação e comunicação e da inteligência artificial no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia. Os debates e as diretrizes apresentadas pelos representantes das instituições de educação superior deram passos importantes para a implementação de um sistema de ensino híbrido na pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, faz-se necessário repensar os currículos e as estratégias metodológicas a partir de enfoques holísticos e institucionais para transformar as proposições em ações efetivas, reguladas e institucionalizadas por um sistema constante de avaliação crítica que garanta a qualidade esperada.

A definição sobre quais políticas e estratégias regulatórias precisam ser estabelecidas/criadas para potencializar os benefícios e controlar ou minimizar os riscos do ensino híbrido e das TDICs na pós-graduação em Psicologia são os pontos centrais de uma Agenda que começa a ser estabelecida na área. Dessa forma, poderá ser evitada a desumanização dos processos, garantindo a participação ativa de toda a comunidade acadêmica, superando questões associadas às desigualdades sociais e econômicas, à massificação e mercantilização dos cursos de pós-graduação em Psicologia.

As IESs do Sistema Federal de Ensino são organizadas e tradicionalmente caracterizadas pela oferta de ensino presencial no Brasil, embora tenham sido feitas propostas de criação de instituições declaradamente para a educação a distância, o que ainda não foi aprovado. Portanto, o nosso legado educacional envolve lidar com as questões de uma estrutura preparada para o ensino presencial sendo atravessadas pelas demandas da educação digital em uma cultura digital.

Quanto ao uso das TDICs na pós-graduação, os programas devem reconhecer suas particularidades, potenciais e limitações em seu território e perfil do alunado. A partir daí, será primordial elaborar e fundamentar projetos/programas que integrem as finalidades da formação na pós-graduação com as possibilidades dessa metodologia, como elementos curriculares, metodológicos, de processos de acompanhamento e avaliação institucional, do curso e da aprendizagem, evitando estandardizar o ensino. Buscar alternativas para a oferta do ensino de pós-graduação em um país continental como o nosso é tarefa fundamental. Entretanto, a expansão deve vir acompanhada por criterioso diagnóstico de identificação de demandas, de garantia da qualidade da formação e da presencialidade na maior parte das atividades essenciais dos cursos.

REFERÊNCIAS

AGUILERA-CORA, E.; LOPEZOSA, C.; CODINA, L. **Scopus AI Beta**: análise funcional y casos. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació, 2023. (Serie Editorial DigiDoc. DigiDoc Reports).

ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educação e Sociedade, Educação e Sociedade**, v. 39, n. 143, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BOŽIĆ, V. **The dangers of Artificial Intelligence**. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/370659879>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 9.057/2017, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 26 maio 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.338, de 2023**. Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial. Em 26/06/2024 o projeto do Senador Rodrigo Pacheco estava na Comissão Temporária Interna sobre Inteligência Artificial no Brasil e em 11/07/24 a matéria estava com a relatoria. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/157233>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. (Eds.). **Entornos Personales de Aprendizajes**: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil, 2013.

CLASSE, T. M.; CASTRO, R. M.; OLIVEIRA, E. G. Metaverso como um ambiente de aprendizado para o ensino híbrido. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 26, n. 2, p. 283-307, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36097>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem

na Educação Superior. Brasília: CNE/MEC, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-014-2022-07-05.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

COLL SALVADOR, C.; DÍAZ BARRIGA ARCEDO, F.; ENGEL ROCAMORA, A.; SALINA IBÁÑEZ, J. Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 26, n. 2, p. 9-25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CUNHA-MELO, J. R. D. Indicadores efetivos da internacionalização da ciência. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 42, p. 20-25, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-69912015S01007>. Acesso em: 11 mar. 2024.

EUROPEAN PARLIAMENT [EUPARL]. **Artificial Intelligence Act**. 2023. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2023-0236_EN.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

FILGUEIRAS, G. B.; CASTRO, F. N.; DITTRICH, A. Mudanças esperadas para a aplicação de estratégias híbridas, EAD e TICs no ensino, pesquisa e extensão em PPGs de Psicologia. *In*: SANTOS, A. A. A.; LIMA, M. E. O.; RAMOS, W. M. (Coords.). Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia. *In*: SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES, VIII, 2023, Brasília. **Relatório do Grupo de Discussão III do [...]**. Brasília: ANPEPP, 2023. p. 21-23. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufsb/19152>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GARCÍA-ARETIO, L. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia em la sociedad digital**. Madrid: Editora Síntesis, 2014.

GARCÍA-ARETIO, L. Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 21, n. 1, p. 25-32, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GARCÍA-ARETIO, L. COVID-19 y educación a distancia digital: preconfi-
namiento, confinamiento y posconfinamiento. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 24, n. 1, p. 09-32, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GARCÍA-ARETIO, L.; RUIZ, M. La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? **Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria**, v. 22, n. 1, p. 141-162, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/7135>. Acesso em: 02 abr. 2024.

HENDRYCKS, D.; MAZEIKA, M.; WOODSIDE, T. **An Overview of Catastrophic AI Risks**. 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/2306.12001.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

HOADLEY, U. What we know about teaching and learning in South African primary schools? **Education as Change**, v. 16, n. 2, p. 187-202, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272591106_What_do_we_know_about_teaching_and_learning_in_South_African_primary_schools. Acesso em: 21 mar. 2024.

KAMPPF, A. J. C. Interfaces da educação a distância na internacionalização em casa. In: MOROSINI, M. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 239-259.

KIMMONS, R.; GRAHAM, C. R.; WEST, R. E. The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 20, n. 1, p. 176-198, 2020.

MESA RAVE, N.; MARÍN, A. G.; ARANGO-VÁSQUES, S. I. Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. **RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 26, n. 2, p. 259–282, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2021-pdf/227271-texto-referencia-educacao-hibrida/file#:~:text=2%C2%BA%20A%20aprendizagem%20h%C3%ADbrida%20caracteriza,altern%C3%A2ncia%20em%20diferentes%20tempos%20e>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Relatório GT EaD Psicologia, Enfermagem, Odontologia e Direito: Versão revisada. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/educacao-superior/relatorio_gt_ead_psicologia_enfermagem_odontologia_direito.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.

REDECKER, C.; LEIS, M.; LEENDERTSE, M.; PUNIE, Y.; GIJSBERS, G.; KIRSCHNER, P.; STOYANOV, S.; HOOGVELD, B. **The future of learning: Preparing for change**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.

SANTOS, A. A. A.; RAMOS, W. M.; LIMA, M. E. O.; SOUZA, R. M.; VASCONCELOS, L. A.; MOREIRA, L. E.; NASCIMENTO, M. M.; CASTELAR, M.; SOUZA, M. N.; CARDOSO, H. F. Avanços na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e regulamentações para o ensino híbrido e à EaD. *In*: SANTOS, A. A. A.; LIMA, M. E. O.; RAMOS, W. M. (Coords.). Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia. *In*: SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES, VIII, 2023, Brasília.

Relatório do Grupo de Discussão III do [...]. Brasília: ANPEPP, 2023. p. 4-10. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/19152>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, J. R. G.; VERGARA, S. C. Sentimentos, subjetividade e supostas resistências à mudança organizacional. **Revista de Administração de Empresa**, v. 43, n. 3, p. 10-21, 2003.

STIPKOVIC, G. C.; MODESTO, J.; PINTO, M. J. C.; ALVARENGA, P.; MAURENTE, V. S.; DONARD, V. Riscos do ensino híbrido mediado por TICs em PPGs de Psicologia. *In*: SANTOS, A. A. A.; LIMA, M. E. O.; RAMOS, W. M. (Coords.). Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia. *In*: SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES, VIII, 2023, Brasília. **Relatório do Grupo de Discussão III do [...]**. Brasília: ANPEPP, 2023. p. 18-20. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/19152>. Acesso em: 13 fev. 2024.

TEJADA HERRERA, H. J.; ARAUJO, L. B.; KUBLIKOWSKI, I.; AZEVÊDO, A. V dos. Potencialidades das TICs e seus aplicativos para avançar no ensino, pesquisa e extensão em PPGs de Psicologia. *In*: SANTOS, A. A. A.; LIMA, M. E. O.; RAMOS, W. M. (Coords.). Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia. *In*: SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES, VIII, 2023, Brasília. **Relatório do Grupo de Discussão III do [...]**. Brasília: ANPEPP, 2023. p. 14-17. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/19152>. Acesso em: 13 fev. 2024.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORRES, A. R. R.; FERREIRA, H. G.; FREITAS, L. Os benefícios e potencialidades do ensino híbrido e da educação a distância para avançar a

internacionalização em PPGs de Psicologia no Brasil. *In*: SANTOS, A. A. A.; LIMA, M. E. O.; RAMOS, W. M. (Coords.). Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (inteligência artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia. *In*: SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES, VIII, 2023, Brasília. **Relatório do Grupo de Discussão III do [...]**. Brasília: ANPEPP, 2023. p. 11-13. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/19152>. Acesso em: 13 fev. 2024.

TORRES, P. L.; SIQUEIRA, L. M. M. Educação virtual nas universidades: As contribuições da sociedade colaborativa. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 19, p. 175-204, 2012. Disponível em: . Acesso em: 08 mar. 2024.

CAPÍTULO 7

EDITORIA DE REVISTAS CIENTÍFICAS EM PSICOLOGIA NO BRASIL: DESAFIOS ATUAIS E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

Mary Sandra Carlotto

Kátia Maheirie

Benedito Medrado

Thatiana Helena de Lima

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

1 INTRODUÇÃO

A editoria de um periódico constitui um desafio fundamental com vistas à construção e divulgação do conhecimento científico, especialmente nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas no Brasil, demandando interação com pesquisadoras(es) do mundo inteiro e culminando em articulações e intercâmbios internacionais. Os periódicos fomentam a pesquisa científica baseada em metodologia consistente e debate democrático e crítico de ideias no campo em questão, possibilitando que as(os) pesquisadoras(es), mediante negociação de posições situadas ao longo do processo de revisão por pares, aperfeiçoem seus estudos e evoluam em seus projetos de pesquisa e na produção do conhecimento científico.

A editoração científica é uma atividade complexa devido à sua nobre finalidade e à delicada relação entre autoras(es), avaliadoras(es), coordenação editorial, consultoras(es) *ad hoc*, equipe técnica, bases de indexação bibliográfica, Sistema de Avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e leitoras(es). Essas relações possuem peculiaridades e envolvem processos e demandas diferenciadas. O trabalho editorial se assemelha ao voluntariado na gestão dos periódicos brasileiros (Oliveira *et al.*, 2020) com alta sobrecarga, o que favorece interrupções de submissões, atrasos e até o colapso das revistas (Kern; Uriona-Maldonado, 2022).

A publicação científica tem características multifacetadas, que são acompanhadas de diversas expectativas por parte dos diferentes agentes sociais envolvidos no processo. Na perspectiva das(os) autoras(es), as expectativas incluem: avaliação rápida, detalhada, criteriosa e justa; editoração correta e fiel ao seu texto; rapidez na publicação; e impacto acadêmico e/ou social da publicação. Esse conjunto de expectativas depende, fundamentalmente, da qualidade do artigo, da qualidade das avaliações e dos processos editoriais das revistas. Quanto às(aos) leitoras(es), as expectativas são relativas à relevância e atualidade dos temas tratados, caráter inovador e correção dos artigos publicados, textos bem escritos e apresentados (Monteiro, 2006).

As expectativas das(os) editoras(es) científicas(os), por sua vez, incluem: recepção de artigos adequadamente construídos, relevantes, interessantes e pertinentes ao escopo da revista; poder contar com um processo de revisão por pares de qualidade e célere; editoração profissional e ampla possibilidade de divulgação dos conteúdos publicados, aspectos que dependem, substancialmente, da qualidade do artigo e do processo editorial, mas também de um esforço para obter boa indexação do periódico e impactos bibliográficos crescentes. Outro aspecto a ser destacado quando se trata das(os) editoras(es) é a própria política editorial do periódico e sua relação com a política científica mais ampla praticada no país no qual a revista é produzida (Barata, 2019).

A partir dessa panorâmica leitura sobre as dinâmicas que conformam os processos editoriais, o presente capítulo tem como objetivo sumarizar e apresentar dados e reflexões sobre os desafios para a editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil, a partir de um levantamento de dados junto a editores(as), apresentado e debatido no VIII Seminário Novos Hortes, realizado em 2023.

1.1 Os encontros

O Grupo de Discussão (GD) *Desafios para a editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil: que futuro queremos?* organizou-se em três encontros *online* com a participação de editores(as) inscritos(as) na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). O primeiro foi realizado em junho de 2023, no qual foi apresentada a proposta da ANPEPP para os GDs e atividades preparatórias para o Seminário Novos Horizontes (SNH) da associação, com base na consulta aos programas acerca dos temas de interesse. Também foi apresentado o objetivo desse GD em particular, qual seja, dialogar sobre aspectos considerados relevantes no processo de publicação e gestão editorial de revistas científicas no Brasil, de modo a esboçar algumas propostas. Essas propostas foram construídas para serem debatidas no encontro presencial do SNH, que se realizou em Brasília, no mesmo ano. Nesse encontro, foi apresentado, também, um formulário de levantamento de informações, o qual seria enviado aos(as) editores(as) de revistas científicas em Psicologia no Brasil, logo após esse primeiro encontro.

O segundo encontro aconteceu em julho de 2023, no qual foi abordada, inicialmente, a situação do portal Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePsic): seu histórico, como ele foi entrando em um processo bastante problemático, ficando abandonado e fadado a utilizar uma linguagem obsoleta. Foi relatado todo o investimento da ANPEPP, do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e, especialmente, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) no PePsic, para que ele pudesse continuar existindo como um importante portal de

periódicos em Psicologia na América Latina. O relato trouxe também as possíveis soluções para o desenvolvimento do PePsic em uma nova linguagem, com novas regras a serem elaboradas pelo seu Comitê Gestor, constituído pelo FENPB. Neste encontro, ainda, discutiu-se a importância, as estratégias e as modalidades de acesso aberto para os programas de pós-graduação em Psicologia. Por fim, foram debatidos o lugar que os periódicos científicos ocupam nos programas de pós-graduação e o lugar da formação em editoria científica nesse espaço. Concluindo, algumas sugestões passaram a ocupar as reflexões e os encaminhamentos para o último encontro.

No terceiro e último encontro, realizado em agosto de 2023, foram levantadas as proposições a serem discutidas no SNH. Várias sugestões foram elencadas, iniciando por uma questão que foi levantada já no encontro anterior: a Capes deveria valorizar mais o trabalho de avaliação e de editoria das revistas brasileiras, efetivamente pontuando de forma mais adequada às tarefas de pareceristas e de editoria, para que os docentes de programas de pós-graduação (PPGs) as valorizassem também. Tal estratégia poderá suavizar a exigência pela publicação em periódicos estrangeiros, que cobram altos custos para publicação e que, dado o sistema atual de avaliação da Capes, acabam sendo priorizadas. Com tal exigência, os recursos públicos que, muitas vezes, são utilizados pelos(as) pesquisadores(as) para publicação em periódicos de outros países poderiam ser investidos nas revistas nacionais, ao invés de serem aplicados em editoras e periódicos estrangeiros.

Outra sugestão presente no terceiro encontro se refere a periódicos que ainda não estão consolidados e que podem ter um fortalecimento a partir da fusão com outros periódicos, envolvendo diferentes programas de pós-graduação, objetivando sua consolidação e melhora qualitativa. Essa sugestão, na visão dos participantes, é uma solução importante e bem-vista, mas que deve acontecer sem pressão externa.

De forma a pensar a melhoria dos trabalhos editoriais, várias sugestões foram levantadas, como: aumento da quantidade e qualidade de pareceristas, oferecendo cursos a estudantes nos PPGs, incentivados pela

ANPEPP; compartilhamento de um banco de pareceristas por parte dos periódicos; realização de um levantamento de prestadores de serviços e negociação de preços para compartilhar com os periódicos; possibilidade de compartilhamento de equipe técnica que possa ser responsável pela editoração e edição final dos manuscritos; incentivo e viabilização de parcerias entre revistas com maior e menor Qualis, visando o compartilhamento de artigos; criação de estratégias conjuntas entre periódicos para o aumento das indexações; criação de estratégias conjuntas para o aumento da visibilidade para as revistas, visando o aumento do índice H; manutenção do acesso aberto (publicação e acesso gratuitos); e manutenção de um olhar crítico sobre processos que podem contribuir para a mercantilização do conhecimento científico.

Essas são sugestões que surgem a partir da experiência de editores(as), das dificuldades em gerir os processos editoriais de seus periódicos, e apontam, assim, formas de ultrapassar os limites que se impõem a essas experiências. O Fórum de Editores de Revistas Científicas, a Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia (ABECiPsi) assim como a nova Rede PePsic podem se colocar como mediadores em algumas dessas sugestões, fazendo-se como apoio significativo a esses e a futuros editores(as) no contexto ibero-americano.

Outras sugestões que surgiram dos(as) participantes se pautaram no papel dos programas de pós-graduação em relação à formação de editores(as) para atuarem em periódicos científicos. Para isso, pontuou-se que é necessário: incentivar e valorizar o trabalho do(a) editor(a) júnior; fomentar a participação discente nos processos editoriais preliminares; criar e/ou socializar tutoriais pedagógicos sobre editoria de revistas científicas; e oferecer disciplinas voltadas à editoria científica no contexto da pós-graduação.

O grupo enfatizou, também, que qualquer estratégia que vise o envolvimento dos(as) discentes nos processos editoriais deve ser pensada como estratégia político-pedagógica e que, em nenhum caso, discentes podem substituir o trabalho técnico desenvolvido por profissionais devidamente habilitados. É preciso incentivar a inclusão da atividade

editorial na formação acadêmica, mas também é imprescindível garantir direitos trabalhistas e reconhecimento de profissionais competentes, devidamente capacitados(as).

1.2 A pesquisa

Nos encontros do GD, foi apresentado um questionário, o qual foi disponibilizado aos(as) editores(as) de periódicos científicos em Psicologia no Brasil, para que pudéssemos levantar as informações gerais sobre a dinâmica, as dificuldades e as principais demandas das revistas. Esse levantamento foi elaborado com vistas tanto a conhecer melhor as condições de trabalho dos(as) editores(as) como também para alimentar as discussões em nosso GD.

No total, foram convidados(as) 96 editores(as) da área da Psicologia e de áreas afins, 38 vinculados(as) a PPG de Psicologia, 6 vinculados(as) a PPG de áreas afins, 20 vinculados(as) a entidades da Psicologia e 32 vinculados(as) a entidades de áreas afins. Desses, 34 responderam ao questionário.

O instrumento foi elaborado com base nas questões norteadoras propostas para o GD sobre a editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil e discutidas, no segundo encontro, com o grupo de participantes inscritos no GD. Questões iniciais visavam caracterizar o periódico, como a gestão do periódico, o ano de abertura, a periodicidade, o atual Qualis, a plataforma utilizada, os indexadores e portais, as fontes de financiamento, as normas técnicas e a exigência de Comitê de Ética e Pesquisa.

As questões abertas foram, dentre outras, justamente as questões que nortearam as reuniões do GD, quais sejam: Quais as políticas necessárias para garantir a sustentabilidade das revistas científicas brasileiras da Psicologia? Quais políticas podem alavancar as revistas científicas brasileiras? Quais os caminhos para o aprimoramento e a ampliação do fomento para a editoração das revistas? Como buscar saídas coletivas para a sustentabilidade dessas revistas? Qual o papel e a importância do PePsic para as revistas brasileiras e latino-americanas? Quais os riscos

da mercantilização do conhecimento científico para a pós-graduação em Psicologia? As revistas brasileiras devem buscar indexações internacionais? Por quê? Para quê? Como? Como superar dificuldades de indexação? Há políticas de preparo (capacitação) de editoras(es)? Que políticas planejar? Como é feita a gestão do processo editorial de sua revista? Como você busca pareceristas? Quais as principais dificuldades que vocês enfrentam no processo editorial? Você mantém diálogo ou parceria com outro periódico? No final do questionário, foi disponibilizado um espaço para “Comentários adicionais”, a ser utilizado caso o(a) editor(a) julgasse necessário.

O convite foi enviado, via *e-mail*, para os(as) editores(as) – tomando por base uma lista disponibilizada pela ANPEPP e pelas revistas e ampliada pelos(as) integrantes do GD – e divulgado nas redes sociais e por meio de mala direta de *e-mails* da associação. Solicitamos, ainda, ao grupo de participantes do GD e outros(as) interlocutores(as) estratégicos que eles passassem o questionário a editores(as) da sua rede de contatos.

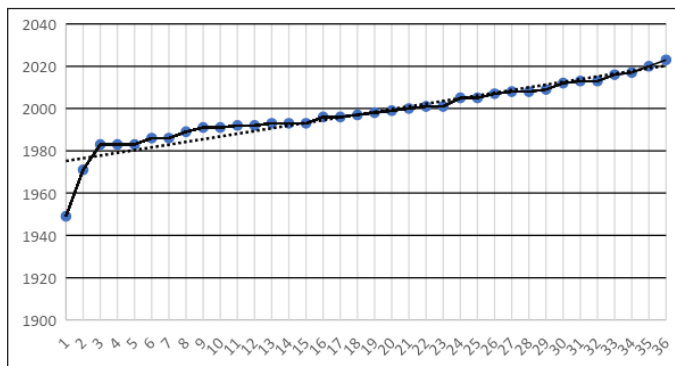
2 RESULTADOS

Os resultados indicam que a maioria dos(as) editores(as) pertence a periódicos de programas de pós-graduação em Psicologia (Tabela 1). Verifica-se uma curva ascendente quanto ao ano de abertura dos periódicos aos quais os(as) participantes estão filiados, principalmente, entre os anos de 1983 e 2008. Após esse período, aproximadamente a cada 2 anos, uma nova revista foi criada, sendo a mais recente criada em 2023 (Figura 1).

Tabela 1 – Gestão do periódico (n = 33)

Instituição	N	%
Programa de pós-graduação	22	68,8
Sociedade científica/Psicologia	5	15,6
Editora comercial	4	12,5
Sociedade científica/outra área	1	3,1

Figura 1 – Ano de abertura do periódico



Quanto à periodicidade das revistas, observa-se que a maior parcela tem sua publicação realizada quadrimestralmente (Tabela 2), e a maioria das revistas se encontra ocupando o estrato A2 no Qualis/Capes (Tabela 3).

Tabela 2 – Periodicidade de publicação

Periodicidade	n	%
Quadrimestral	12	35,3
Anual/contínua	11	32,4
Semestral	7	20,6
Trimestral	4	11,8
Total	34	100,0

Tabela 3 – Qualis atual do periódico (n = 34)

Qualis	n	%
A2	10	29,4
B1	8	23,5
A1	5	14,7
A4	3	8,8
B2	3	8,8
B4	3	8,8
A3	2	5,9

A principal base indexadora é a Latindex *SistememRegional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (Figura 1), com apenas uma revista ainda não indexada. O portal de maior utilização é o Index-Psi, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) (Figura 2).

Figura 2 – Indexadores (n = 32)

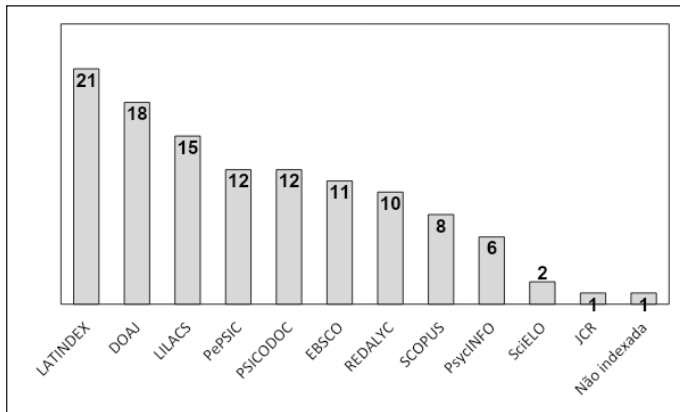
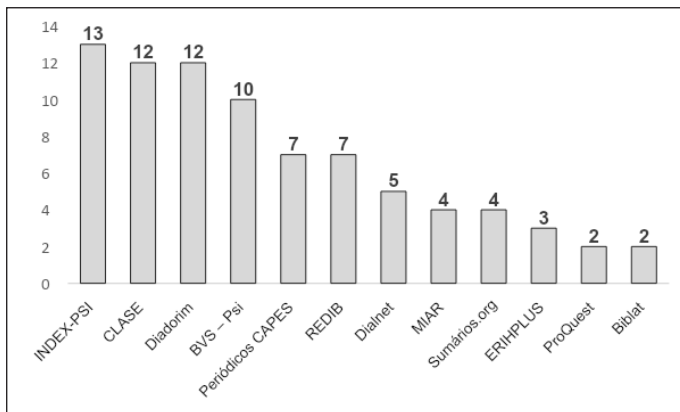


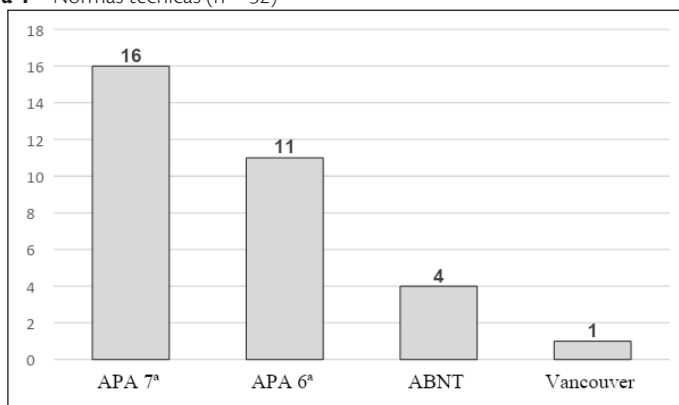
Figura 3 – Portais (n = 32)



Outros indexadores/portais com uma citação: EuroPub; Scilit, *Scientific Indexing Services Scientific Indexing Services (SIS)*; Icap (indexação compartilhada de artigos de periódicos da rede Pergamum); *Modern Language Association International bibliography (MLA)*; *Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research*; *Academic Resource Index*; *Directory of Research Journal Indexing (DRJI)*; *Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)*; *Reddit*; *Periodica*; *PubMedCentral*; *OCLC-WorldCat Discovery*; *Chinese Academy of Sciences (CAS)*; *Linguistics Abstracts Online*; *Directory of Research Journals Indexing*; *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)*; *CINAHL-EBSCO*; *HINARI*; *Index Copernicus International*; *Open Academic Journals Index*; *Elektronische Zeitschriftenbibliothek*; *Hellenic Academic Libraries Link*; *Socolar – China Educational Publications Import and Export Corporation (CEPIEC)*; *Ulrich´s*; *Sociological Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts)*; *Feng Chia University Libraries*.

As normas técnicas mais utilizadas são do manual de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA), sétima edição (Figura 4).

Figura 4 – Normas técnicas (n = 32)



Quanto às fontes de financiamento, verifica-se uma diversidade de possibilidades, no entanto, a maior proporção é do custeio por parte

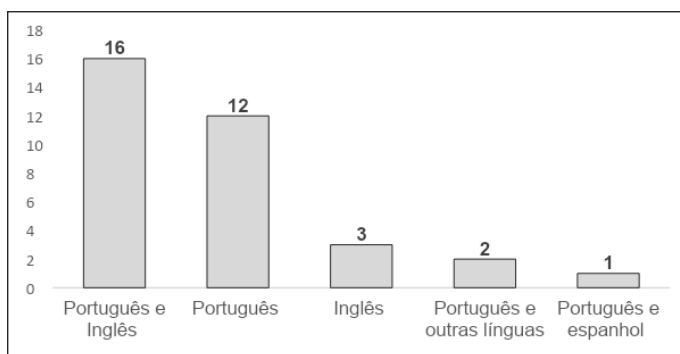
da própria universidade por meio de programas de pós-graduação específicos.

Tabela 4 – Fonte de recursos de financiamento (n = 50)

Fonte	n	%
Universidade/PPG	17	34,00
Edital ANPEPP	6	12,00
Nenhuma	5	10,00
Edital de periódicos CNPQ	5	10,00
PROAP	4	8,00
Sociedade/Associação Científica	4	8,00
Edital FAPs	4	8,00
Edital Capes	2	4,00
Assinaturas da revista impressa	1	2,00
<i>Article-processing charges</i> (APC)	1	2,00
Recursos próprios do corpo docente do PPG	1	2,00

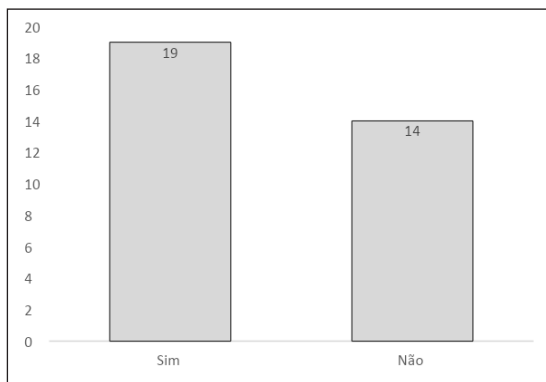
A língua de publicação da maior parte das revistas é Português/ Inglês, seguida por Português.

Figura 5 – Língua de publicação (n = 34)



A maioria das revistas tem como obrigatoriedade a aprovação da pesquisa por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Figura 6).

Figura 6 – CEP (n = 33)



Em uma breve análise descritiva das informações apresentadas pelos(as) editores(as), na resposta aos questionários, destacamos a seguir alguns aspectos que consideramos relevantes para nosso diálogo sobre editoria de periódicos científicos em Psicologia no Brasil. Apresentamos as observações enunciadas por parte dos(as) editores(es), as quais organizamos em seis eixos: a) Principais dificuldades enfrentadas no processo editorial; b) Sustentabilidade política e técnica das revistas científicas brasileiras da Psicologia; c) Alternativas coletivas para os problemas; d) Riscos da mercantilização do conhecimento científico para a pós-graduação em Psicologia; e) Formação/capacitação de editores(as); e, f) Sugestões para a avaliação de revistas científicas e pramas de pós-graduação.

a) Principais dificuldades enfrentadas no processo editorial

No que se refere às principais dificuldades enfrentadas no processo editorial, as respostas apontaram que os(as) respondentes enfrentam um excesso de submissões inapropriadas em suas revistas, alegando que há uma falta de artigos de qualidade. Eles apontam, também, que há um excesso de submissões que não representam avanço real ao conhecimento científico e cujos(as) autores(as) questionam a rejeição de seus manuscritos. Além disso, os(as) editores(as) se queixam de que

muitos(as) autores(as) querem seus manuscritos avaliados em tempo, mas quase ninguém se dispõe a avaliar outros artigos.

Em relação aos(às) avaliadores(as), as(os) editoras(es) indicam que há uma baixa disponibilidade em avaliar artigos, assim como há falta de avaliadores(as) capacitados(as), com pareceres mais robustos. Queixam-se de que os pareceres são pouco elaborados e colaborativos com os(as) autores(as) do manuscrito e, muitas vezes, não cumprem o prazo estabelecido para avaliação.

Outra queixa se refere à falta de financiamento e infraestrutura para as revistas. Os(As) editores(as) destacam: dificuldade em encontrar editoras(es) associadas(os) comprometidas(os) com o trabalho editorial; falta de equipe técnica para secretariar a publicação; rotatividade de bolsistas que se encarregam do trabalho técnico da revista; e sobrecarga de trabalho docente, no ensino e na pesquisa, o que impede maior dedicação às demandas da revista.

Por fim, as(os) editoras(es) apontam dificuldades operacionais com o sistema *Open Journal Systems* (OJS), dificuldade em conseguir novas indexações e dificuldade de melhorar sua colocação no Qualis/Capes. Elas(eles) acrescentam a dificuldade em manter a periodicidade, alegando que o fluxo nas revistas nem sempre é contínuo, ocorrendo muitas vezes uma sazonalidade no recebimento dos manuscritos. Queixam-se de que o reconhecimento e a indexação em bases de dados internacionais nem sempre é fácil para as revistas brasileiras, pelo fato de recebermos menor número de submissões de autores estrangeiros e, também, por sermos menos citados por eles, ainda que publiquemos em inglês.

b) Para sustentabilidade política e técnica das revistas científicas brasileiras da Psicologia

b.1) Sobre a função de editoria

As(Os) editoras(es) apontam haver a necessidade de valorização de seu trabalho na pontuação em concursos, bolsas, progressões e outras

formas de avaliação, seleção e desempenho. Elas(eles) indicam haver a necessidade também de ações de formação, atualização e educação permanentes em editoração, assim como a assessoria para acesso aos indexadores.

Para elas(eles), é necessário haver um reconhecimento do trabalho editorial por parte da Capes, tanto nas avaliações individuais de docentes e discentes, quanto na avaliação de programas de pós-graduação. Faz-se importante valorizar a atividade de editoria no recredenciamento docente junto a PPG, assim como a atividade de revisão e avaliação de artigos. Sugerem que possa haver, ainda, a possibilidade da redução de outras funções, sobretudo as de ensino, para docentes que ocupam a função de editoria. Ademais, algumas(uns) participantes sugerem que haja uma remuneração por esse trabalho.

Foi indicada a necessidade de haver políticas de treinamento para editoras(es) e revisoras(es), compartilhando boas práticas de publicação científica, para melhorar a qualidade dos processos editoriais.

b.2) Sobre a atuação dos(as) pareceristas

As(os) editoras(es) indicam ser fundamental e necessária a valorização de pareceristas em múltiplas formas de seleção e avaliação de desempenho, como em concursos, progressões etc. Elas(eles) sugerem que se considere a atividade de parecer de artigos na avaliação da produtividade individual pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes. Alguns participantes ainda sugerem que se invista na formação de pareceristas, enquanto outros sugerem a remuneração desses profissionais.

De forma geral, os(as) respondentes sugerem que pesquisadoras(es) da Psicologia possam promover a conscientização sobre a importância da publicação científica nacional em suas instituições e comunidades acadêmicas, em termos não só de publicação, mas também de atuação como pareceristas das revistas nacionais. Sugerem que pesquisadoras(es)

brasileiras(os) façam citações de publicações nacionais em suas próprias publicações, de forma a aumentar o impacto de nossas revistas.

b.3) Busca de pareceristas

Para a busca de pareceristas, alguns(mas) editores(as) afirmam retirar os nomes indicados de um banco de pareceristas que é próprio e que é constantemente atualizado.

Outros(as) apontam que, para essa escolha, avaliam os temas dos manuscritos e buscam avaliadoras(es) entre pesquisadores conhecidos ou citados nos próprios manuscritos. Alguns editores buscam pareceristas em sua rede de relacionamentos de editoras(es) científicos, assim como recorrem a membros do conselho editorial de quatro regiões do país. Foram mencionadas outras diferentes formas de busca, como, por exemplo, pegando os dados: do próprio OJS e da Plataforma Lattes; de seu próprio GT da ANPEPP e do Diretório de GTs dessa associação; do corpo docente de PPGs e de graduação em Psicologia; de egressos de doutorado do seu e de outros PPGs.

Ademais, alguns(mas) editores(as) afirmam recorrer ao Google Acadêmico, convidar autores(as) a emitirem pareceres para outros artigos, assim como solicitar aos próprios autores do manuscrito que sugiram pareceristas que possam avaliar seus artigos.

Quando questionados sobre as parcerias, alguns sugerem que haja políticas de parcerias internacionais para, dentre outros aspectos, compartilhar revisores.

b.4) Sobre financiamento e parcerias

Alguns(mas) editores(as), além de relatarem que seus periódicos são financiados por programas de pós-graduação, afirmam a necessidade de haver um financiamento público para esse fim, que seja contínuo para PPGs que tenham revistas científicas.

Os(As) participantes defendem, ainda, a necessidade de haver editais específicos para revistas que ocupam os estratos médios e altos do Qualis/Capes, assim como a garantia de servidores com competência para viabilizar a publicação.

Alguns(mas) editores(as) sugerem editais que auxiliem na internacionalização e na indexação em bases de dados pagas, assim como financiamento para tradução de textos do português para o espanhol e/ou inglês, bem como para a padronização de textos.

Objetivando também parcerias e internacionalização, alguns(mas) editores(as) sugerem a coedição de alguns números e/ou volumes com outras revistas nacionais e internacionais.

b.5) Sobre acesso aberto e divulgação

As(os) editoras(es) defendem a manutenção da política de acesso aberto, das políticas de transparência e boas práticas editoriais assim como da política de revisão por pares.

Alguns(mas) participantes defendem, ainda, na publicação, a divulgação de quem foram os(as) revisores(as) ou a permissão para que um(a) revisor(a) veja os comentários dos(as) outros(as) revisores(as) durante o processo de tramitação dos artigos.

Por fim, foram consideradas fundamentais as políticas de divulgação das revistas para atrair um público amplo e aumentar o impacto delas, incluindo uso de mídias sociais, participação em eventos científicos e colaboração com sociedades profissionais.

c) Alternativas coletivas

c.1) Diálogos entre editores(as)

Os(as) editores(as) apontam a importância do Fórum de revistas científicas da ANPEPP e do coletivo de editores de periódicos do portal das universidades. Apontam, também, a importância de diálogos pontuais

e informais com outras equipes editoriais. Sugerem que haja uma parceria com o *Publisher* para transferência de manuscritos fora do escopo para outras revistas e dentro do portfólio da *Publisher*.

Além disso, os(as) participantes sugerem que haja mais atividades para os editores, que sejam propostas pela Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), pela ANPEPP e pela ABECiPsi, de forma a haver um diálogo mais frequente e permanente entre eles.

c.2) Parcerias institucionais e entre periódicos

Para as(os) editoras(es), vale a pena investir na busca de parceria com o Conselho Federal de Psicologia, a ABECiPsi, a ANPEPP, a Capes e o CNPq. Vale incentivar a participação de editoras(es) de periódicos nos fóruns de revistas científicas, para identificação de desafios, capacitação, aprendizado, crescimento e elaboração de ações.

Os(As) respondentes sugerem também reunir várias revistas (em um número de 5 a 10 no máximo), que possam se aglutinar por subáreas, visando que se fortaleçam. Ademais, indicam que haja uma rede de solidariedade com os periódicos, incentivando, por exemplo, a submissão de artigos também para periódicos iniciantes que ainda não foram avaliados pelo Qualis/Capes.

As parcerias são importantes para compartilhamento de informações acerca de, por exemplo, como fazer indexação de revistas; banco de pareceristas; troca de experiências em aspectos tecnológicos; atualização de editores e equipe editorial; e união das revistas da área em redes e consórcios para compartilhar recursos, conhecimentos e experiências.

c.3) Financiamento

Para as(os) editoras(es), vale investir na atuação junto a agências de fomento à pesquisa, empresas e sociedade civil na busca de soluções para a sustentabilidade das revistas científicas. Além disso, eles indicam

a necessidade de fortalecer o Fórum Permanente de Revistas Científicas da ANPEPP para busca de financiamento coletivo.

As(os) respondentes consideram importante recusar o domínio de empresas privadas e a venda da gestão do periódico para grupos empresariais transnacionais. E, por outro lado, indicam a necessidade da criação de incentivos fiscais para empresas e pessoas que apoiem financeiramente as revistas científicas.

Eles indicam que vale realizar um levantamento de prestadores de serviço (revisão, diagramação e marcação) para tentar concentrar em alguns com a possibilidade de negociar os preços. Defendem a criação de consórcios editoriais para buscar financiamento, compartilhar plataformas tecnológicas e estabelecer apoio recíproco.

Ademais, os(as) editores(as) salientam que até vale diminuir o número de revistas, fundar revistas que estejam em PPGs com linhas comuns e compartilhar a edição de revistas, desde que a anda seja das próprias revistas.

d) Riscos da mercantilização do conhecimento científico para a pós-graduação em Psicologia

Editoras(es) afirmam que a mercantilização do conhecimento científico reduz as possibilidades de publicação, já que os custos da publicação excedem muito as possibilidades financeiras de autores, podendo gerar uma elitização das publicações e do conhecimento.

No que se refere à consulta dos artigos em periódicos com acesso fechado, editoras(es) afirmam que a cobrança pela consulta restringe o acesso à nossa própria produção de conhecimento.

Outro risco possível se refere à queda na qualidade das publicações. Os(as) participantes alertam quanto a prejuízos causados por publicações de resultados de pesquisas não confiáveis ou, por outro lado, aumento da pressão por resultados e publicações de alto impacto, o que já é uma realidade hoje.

Por fim, com a mercantilização do conhecimento, tem-se o risco da limitação de produção do conhecimento a áreas que recebem mais fomento, comprometendo a autonomia acadêmica na pós-graduação em Psicologia e direcionando, inclusive temas de projetos de pesquisa.

e) Formação/capacitação de editoras(as)

Neste tema, novamente, os(as) respondentes apontam a necessidade de haver mais e melhores cursos para a formação de editoras(es). Afirmam que a SciELO fornece cursos, mas que é necessário que se discuta sobre as especificidades da área de Psicologia.

Grande parte das(os) editoras(es) afirma aprender as atividades de editoria científica por meio de editores-chefes ou associados que oferecem treinamentos, ou por participação no fórum de editores da universidade. Parte dos(as) participantes do questionário afirma que não há nenhuma política de preparo. Tudo que eles(elas) aprenderam foi autodidaticamente e/ou com os editores que lhes antecederam, pautando-se na própria prática das atividades de editoria, pois não tiveram acesso a cursos e nem a políticas de incentivo.

No entanto, outra parte dos(as) respondentes afirma a existência de serviços oferecidos pela Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) e por bases indexadoras, como LILACS e SciELO, as quais têm promovido um conjunto de eventos e cursos gratuitos para novos editores, incluindo a disponibilização de tutoriais.

À guisa de sugestões, os(as) editores(as) indicam a necessidade de treinamentos para as(os) interessadas(os), que abordem novas indexações, diminuição do tempo de tramitação dos artigos, capacitação específica para OJS etc., por meio de oficinas/*workshops*, oferecida de forma gratuita para seus participantes.

Eles(elas) indicam, por fim, a possibilidade de a ANPEPP promover oficinas de capacitação regulares em seus simpósios, assim como criar editais por meio dos quais as revistas de maior Qualis/Capes possam realizar cursos para editoras(es).

f) Sugestões para a avaliação de revistas científicas e programas de pós-graduação

Algumas(ns) editoras(es) sugerem que a Capes possa construir uma regra de proporcionalidade para a publicação em periódicos de extratos mais baixos no Qualis, como estratégia de melhoria da avaliação, por exemplo: para cada três submissões em periódicos Qualis A, deveria haver uma submissão em um periódico Qualis B, em qualquer de seus estratos.

Elas(eles) sugerem ainda que se estabeleça uma política clara que não siga os ditames de produtividade, valorizando revistas que publicam pesquisas inovadoras e com novos métodos. Para isso, não pode ser dado peso excessivo ao fator de impacto.

3 PROPOSTAS, ENCAMINHAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DO DEBATE PARA O FUTURO DA ÁREA

Esse compilado de informações não visa a uma exposição conclusiva. Ao contrário, apresenta uma ampla expressão das opiniões e sugestões de pessoas que estão diretamente envolvidas nos processos de gestão editorial de revistas científicas em Psicologia e áreas afins no Brasil.

Nosso propósito aqui foi dar visibilidade a formas de pensar os problemas e o encaminhamento de sugestões que emanam da voz de editoras(es) de periódicos científicos, os quais passam, a partir da criação do Fórum Permanente de Revistas Científicas da ANPEPP, a produzir um espaço de coletivização para o encaminhamento de suas questões.

O Grupo de Discussão *Desafios para a editoria de revistas científicas em Psicologia no Brasil: que futuro queremos?* Se constituiu como um espaço para a construção de vozes a rascunhar propostas que possam se fazer alternativas possíveis a problemas tão comuns a editoras(es) de periódicos no contexto da publicação científica no Brasil.

A criação e o fortalecimento do Fórum Permanente de Revistas Científicas da ANPEPP, a nova Rede PePsic, recém-lançada este ano, e

a ABECiPsi, como uma associação que pode coletivizar editoras(es) de revistas da área da Psicologia, se constituem como três frentes articuladas na luta pelo direito, pela visibilidade, pela qualidade e pela unificação coletiva de periódicos em Psicologia no Brasil.

O portal de periódicos PePsic dá agora espaço à nova Rede PePsic. Inaugurada este ano de 2024, a Rede PePsic surge muito mais forte, mais integrada e estruturada, e vislumbra se fazer uma rede em consonância com os princípios da ciência aberta e da democracia do conhecimento científico e profissional, primando pela qualidade cada vez maior dos periódicos que a integram. Sua composição gestora é formada por diferentes instituições que integram o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia (FENPB) e direcionada à luta constante pela democratização da ciência e da profissão.

A ABECIPSI, como uma associação de editores científicos em Psicologia, pode encampar lutas e soluções coletivas, atuando em parte das questões, tendo em vista que tem por objetivo promover o aumento da qualidade e visibilidade da produção intelectual publicada em periódicos científicos.

Outras questões importantes deverão se integrar às discussões com a Capes em seus processos de avaliação, envolvendo o Qualis e a avaliação de PPGs. Quanto às sugestões que envolvem a avaliação de pesquisadores, é fundamental que elas sejam lançadas em instâncias de discussão específica junto ao CNPq. Mais uma vez, vislumbramos aqui a importância de coletivos, como o Fórum Permanente de Revistas Científicas e a ABECIPSI, na articulação e mediação para a construção de diálogos profícuos e para a melhoria dos sistemas de avaliação.

Com essas três frentes articuladoras, boa parte das questões levantadas pelos editores pode encontrar vazão, e muitas soluções podem ser pensadas e implementadas democraticamente. A luta coletiva que cada uma dessas frentes pode mediar e a rede que elas podem construir juntas, articulando seus objetivos específicos em torno de um projeto em comum, certamente constituem um caminho promissor para uma melhor experiência editorial neste país.

REFERÊNCIAS

BARATA, R. B. Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 24, p. 929-939, 2019. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018243.29952016>. Acesso em: 22 maio 2023.

KERN, V. M.; URIONA-MALDONADO, M. O custo da precariedade: o colapso da saúde dos editores é também o colapso da revista. **Em Questão**, v. 28, n. 1, p. 484-504, 2022. Disponível em: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245281.484-504>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MONTEIRO, C. A. Revisão por pares e outros pontos críticos na edição de revistas científicas. Fórum de Editores Científicos da área de Saúde Pública. *In*: Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, VIII, Rio de Janeiro, 2006. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2006.

OLIVEIRA, T.; HOLZBACH, A.; GROHMANN, R.; TAVARES, C. E se os editores de revistas científicas parassem? A precarização do trabalho acadêmico para além da pandemia. **Revista Contracampo**, v. 39, n. 2, p. 2-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v39i2.45574>. Acesso em: 22 maio 2023.

CAPÍTULO 8

PROTAGONISMO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NOS RUMOS DA PSICOLOGIA

*Gerson Yukio Tomanari
Livia de Oliveira Borges
Maria de Fátima Santos*

1 INTRODUÇÃO

O Seminário Novos Horizontes (SHN) da Psicologia congrega a comunidade acadêmica em torno de temas caros aos programas de pós-graduação (PPGs) e, portanto, à Psicologia brasileira. A cada edição do SHN, bienalmente, a parceria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) com a Coordenação da Área de Psicologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) se renova e se fortalece, resultando em conquistas preponderantes para a Psicologia (Prado *et al.*, 2022). Nessa parceria, temos encontrado acentuada convergência, porque os encontros se sustentam nas intenções compartilhadas, no fortalecimento da produção científica, técnica e tecnológica da Psicologia e na crença de que os programas de pós-graduação são pilares centrais dela. No mesmo sentido, compartilhamos o compromisso acerca da natureza de tal produção em termos

éticos e de engajamento social com os problemas da sociedade em geral (Tomanari; Santos; Mourão, 2023).

Sem qualquer possibilidade de erro, podemos afirmar que dispomos de inequívocas demonstrações do papel fundamental da pós-graduação na elevação da qualidade da capacitação de psicólogos e professores de Psicologia, da produção de conhecimentos científicos, das atividades de inserção na sociedade e da geração de tecnologias e inovações sociais (Bastos *et al.*, 2015; Cirani; Campanario; Silva, 2015; Féres-Carneiro *et al.*, 2010; Gomes; Fradkin, 2015; Tourinho; Bastos, 2010).

O VIII Seminário Novos Horizontes (SNH) foi realizado na cidade de Brasília, em 2023. A programação desse seminário foi pensada para promover uma ampla discussão acerca de temas caros à Psicologia, de maneira que, em uma iniciativa inédita, resultasse em subsídios concretos para o Documento de Área de Psicologia da Capes e, portanto, para os rumos da Psicologia no Brasil.

O Documento de Área fundamenta as bases conceituais de cada área de avaliação, sobre as quais se fundamentam outros documentos, como a Ficha de Avaliação e o Documento Orientador de Propostas de Cursos Novos (APCN). É no Documento de Área, portanto, que a Capes analisa o estado atual da pós-graduação e discorre sobre as perspectivas de ampliar, progressiva e continuamente, os impactos dos programas na sociedade, bem como a qualidade na formação de mestres e doutores e na produção intelectual (Tomanari; Santos; Mourão, 2023).

Tal como idealizamos, o SHN deveria ultrapassar a rica oportunidade de reflexões coletivas e gerar produtos que registrassem documentalmente as posições da área. Foi assim que temas prioritários, previamente trabalhados por grupos de discussão (GDs), foram analisados e discutidos em plenária por representantes e coordenadores(as) dos programas de pós-graduação no VIII SNH. Relatórios foram gerados, resultando na publicação deste livro organizado pela ANPEPP. O Documento de Área da Psicologia, em sua mais recente atualização, poderá refletir as vozes dos programas de pós-graduação em Psicologia.

Os debates no VIII SNH giraram em torno de seis temas. Vamos repassar cada um deles, reproduzindo, neste capítulo, a forma como registramos as discussões na Coordenação de Área da Capes.

2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O GD que tratou de políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia analisou e buscou promover estratégias que garantissem a inclusão e a diversidade nesses programas. Essa iniciativa decorreu da necessidade de ampliar o acesso e a permanência de estudantes de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, em particular nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O GD realizou reuniões virtuais, contando com a participação de representantes de diversos programas de pós-graduação em Psicologia, além de especialistas em políticas educacionais e ações afirmativas. Por meio de um processo colaborativo, foram coletadas e analisadas informações sobre as práticas de ações afirmativas existentes, identificando-se, assim, um leque de estratégias e políticas implementadas em diferentes instituições.

Durante as discussões, o GD focou em temas cruciais para a efetivação das políticas de ações afirmativas, tais como o acesso aos programas de pós-graduação, a assistência estudantil necessária para garantir a permanência dos estudantes e a inclusão docente. Foi observada uma diversidade de ações afirmativas já em prática, que vão desde cotas raciais e sociais até programas de mentoria e apoio financeiro, evidenciando um esforço significativo de algumas instituições na promoção da diversidade e inclusão.

Os resultados indicam avanços importantes na implementação de políticas de ações afirmativas, com diversos programas adotando medidas concretas para facilitar o acesso e a permanência de estudantes de grupos sub-representados. Contudo, também foram identificados desafios, como a resistência institucional e a falta de recursos para a

sustentação dessas políticas a longo prazo. A literatura (p. ex. Galeano; Souza; Guareschi, 2021; Melges *et al.*, 2022; Pinheiro; Coelho-Lima, 2024; Ribeiro; Leda, 2016) tem indicado que, desde a última reforma do Estado, de natureza gerencialista, a racionalidade prevalecente tenta priorizar interesses mercadológicos e econômicos. Apesar de sabermos ser possível continuar avançando em direção a políticas cada vez mais inclusivas, à consciência da pressão dos citados interesses, as políticas afirmativas não serão aperfeiçoadas e ampliadas, entretanto, sem as ações deliberadas e planejadas dos docentes comprometidos com os fins da educação cidadã que valorize a condição humana.

O GD, proativamente, apresentou uma série de recomendações para a institucionalização das ações afirmativas, incluindo a necessidade de criar diretrizes claras para o acesso, a assistência estudantil, a permanência dos estudantes e a inclusão docente. O grupo enfatizou a importância da avaliação contínua dessas políticas, não apenas como um critério para a melhoria dos programas, mas também como parte da avaliação realizada pela Capes, garantindo que as ações afirmativas sejam integradas de maneira sustentável nas práticas institucionais.

3 DESAFIOS PARA A EDITORIA DE REVISTAS CIENTÍFICAS EM PSICOLOGIA NO BRASIL: QUE FUTURO QUEREMOS?

O GD que tratou dos desafios dos periódicos científicos em Psicologia no Brasil discutiu aspectos relevantes do processo de publicação e gestão editorial de revistas científicas no Brasil. Foi abordada a situação do portal PePSIC, sua história e os esforços da ANPEPP, do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e, especialmente, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) visando investir na continuidade do portal como uma plataforma significativa para periódicos de Psicologia na América Latina. O grupo destacou: (1) a importância das estratégias de acesso aberto para programas de pós-graduação em Psicologia e o papel das revistas científicas nesses programas; (2) a necessária valorização do trabalho de revisores e editores nas avaliações da Capes

para incentivar a publicação doméstica em detrimento de periódicos internacionais, que frequentemente cobram taxas de publicação elevadas; (3) a necessidade de fortalecer periódicos não consolidados por meio de fusões de periódicos; (4) a relevância de melhorar o trabalho editorial aumentando e aprimorando a qualidade dos revisores bem como compartilhando bancos de dados de revisores e outras estratégias colaborativas para aumentar a visibilidade dos periódicos; e, (5) a importância de envolver estudantes de pós-graduação nos processos editoriais como uma estratégia político-pedagógica, incorporando a atividade editorial na formação acadêmica, sem que isso substituía o trabalho técnico realizado por profissionais.

4 ENSINO HÍBRIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O grupo de discussão que tratou deste tema destacou a crescente importância do ensino híbrido na educação pós-graduada em Psicologia, marcada pela integração da educação a distância (EAD) e das tecnologias da informação e comunicação (TICs), incluindo a inteligência artificial, no ensino e na pesquisa. Essa abordagem responde à necessidade de inovação educacional frente às demandas contemporâneas por flexibilidade, acessibilidade e personalização do aprendizado. É necessário, entretanto, assinalar que a literatura tem ratificado a observação de tal tendência na educação (Ferreira; Mourão, 2020; Valente, 2019), o que não elimina a proposição de alternativas de regulação, protegendo todos os atores envolvidos, bem como, prevalentemente, tem recomendado articulá-la a avanços no sentido de incorporar conjuntamente estratégias ativas de ensino.

Central para o avanço do ensino híbrido, ponderou o GD, é o desenvolvimento de políticas e ações afirmativas que suportem a implementação efetiva dessa modalidade de ensino. Em vista disso, o grupo sugeriu a criação de regulamentações claras, o investimento em treinamento tecnológico para docentes e discentes e a formulação de regras democráticas para o uso da tecnologia que considerem as necessidades e características individuais, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível.

O GD explorou as contribuições de cenários de educação superior internacional para a educação pós-graduada, proporcionando uma visão comparativa que enriqueceria a discussão sobre ensino híbrido no Brasil. Além disso, detalhou as ações regulatórias e regulamentações específicas aos programas de pós-graduação brasileiros a partir de 2022, destacando o papel das instituições reguladoras na promoção de padrões de qualidade e na facilitação da adoção de práticas de ensino híbrido.

De suma importância, o GD identificou e discutiu os desafios e riscos associados ao ensino híbrido mediado pelas TICs, incluindo:

- riscos fisiológicos: preocupações com o bem-estar físico devido ao aumento do tempo de tela e à ergonomia inadequada;
- riscos socioeconômicos: desigualdades no acesso às tecnologias e na qualidade da conexão à internet, que podem exacerbar as disparidades educacionais;
- riscos psicossociais: impactos no isolamento social, na saúde mental e na dificuldade de estabelecer relações interpessoais efetivas mediadas por tecnologia;
- riscos institucionais: desafios na adaptação das instituições a novos modelos de ensino, incluindo a resistência à mudança e a necessidade de investimentos em infraestrutura;
- riscos de vulnerabilidade de dados: preocupações com a segurança e privacidade dos dados de alunos e professores.

O GD concluiu suas análises enfatizando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e planejada para a implementação do ensino híbrido na pós-graduação em Psicologia. Recomendou a continuidade do desenvolvimento de políticas inclusivas e sustentáveis, a promoção de treinamentos em TICs e a criação de ambientes de aprendizado que sejam acessíveis, equitativos e seguros para todos os participantes. Destacou, ainda, a importância de um diálogo contínuo entre todas as partes interessadas para garantir que o ensino híbrido contribua positivamente para o futuro da educação pós-graduada em Psicologia.

5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

A internacionalização da educação superior tornou-se um tema central nas discussões acadêmicas e políticas educacionais em todo o mundo. No Brasil, os programas de pós-graduação em Psicologia enfrentam o desafio de desenvolver e implementar estratégias de internacionalização que sejam coerentes com suas missões, seus objetivos e seus contextos específicos. O GD analisou e discutiu o tema em torno dos eixos temáticos apresentados a seguir.

5.1 Alinhamento com objetivos do programa

A internacionalização deveria ser vista como um meio para alcançar os fins acadêmicos e de pesquisa específicos de cada programa, bem como de difusão do conhecimento produzido, e não como um fim em si mesma. Isso implicaria a necessidade de estratégias de internacionalização personalizadas que levassem em conta as características únicas de cada programa e região. A integração da internacionalização nos planos de desenvolvimento de cada programa poderia facilitar a obtenção de resultados mais significativos e sustentáveis (Tanhueco-Nepomuceno, 2019; Tomanari *et al.*, 2023). Portanto, cada programa deveria desenvolver sua própria estratégia de internacionalização, alinhada com seus objetivos específicos e contextos, internos e externos à instituição de ensino superior (IES). Compreende-se que assim agir seria uma expressão da autonomia dos PPGs na área.

5.2 Diversidade nos estágios de internacionalização

Os programas em Psicologia no Brasil apresentam uma ampla variação em termos de seus estágios de internacionalização haja vista a multidimensionalidade – pesquisa, produção intelectual, condições institucionais e atuação acadêmica (e mobilidade) – das ações (Tomanari

et al., 2023). Enquanto alguns programas já possuem uma forte presença internacional por meio de redes de pesquisa e colaborações estabelecidas, outros estão no início de sua jornada de internacionalização. Há uma necessidade evidente de reconhecer e valorizar essa diversidade, promovendo políticas e práticas que sejam inclusivas e acessíveis a todos os programas, independentemente de seu estágio atual de internacionalização. Portanto, as políticas de internacionalização deveriam reconhecer e apoiar os diferentes estágios de desenvolvimento dos programas, fornecendo recursos e oportunidades adaptados às suas necessidades específicas. Além disso, essas políticas deveriam alcançar as múltiplas dimensões de internacionalização já mencionadas.

5.3 Promoção de um processo recíproco de intercâmbio

Para que a internacionalização seja verdadeiramente eficaz, ela deveria ser concebida como um processo recíproco, que não apenas permitisse, aos pesquisadores e estudantes brasileiros, ganhar exposição internacional, mas também atrair talentos estrangeiros para o Brasil. Esse intercâmbio de conhecimento e experiências enriqueceria o ambiente acadêmico, promoveria a diversidade cultural e intelectual, e contribuiria para a construção de uma comunidade acadêmica global mais integrada. Portanto, o GD considerou recomendável encorajar e facilitar o intercâmbio recíproco entre instituições brasileiras e estrangeiras, valorizando as contribuições de cada parceiro. Para essa finalidade, editais da Capes, voltados para estreitamento e consolidação de parcerias internacionais, são bem-vindos.

5.4 Ampliação das parcerias internacionais

Assim como a internacionalização dos programas não se restringe à produção bibliográfica em periódicos estrangeiros, as parcerias internacionais ultrapassam aquelas historicamente estabelecidas com países da Europa e da América do Norte. Portanto, seria fundamental que a

área de Psicologia ampliasse e fortalecesse as colaborações Sul-Sul para equilibrar as dinâmicas de poder nas relações internacionais e promover uma globalização mais equitativa do conhecimento.

6 POLÍTICAS DE FOMENTO E CRITÉRIOS DE JULGAMENTO DE PESQUISA

A ciência brasileira enfrenta um período crítico, marcado por cortes significativos em financiamento, questionamentos sobre a relevância social da pesquisa científica e crescente necessidade de respostas para problemas complexos que afetam a sociedade e o meio ambiente. Nesse contexto, o relatório do grupo de discussão empenhou esforços colaborativos no sentido de refletir sobre o futuro da pesquisa em Psicologia no Brasil, propondo uma nova abordagem para as políticas de fomento e critérios de julgamento que estejam alinhados com as urgências contemporâneas e com o princípio da democratização da ciência.

6.1 Desafios atuais e a importância da ciência

O GD destacou os desafios impostos pela redução de 60% no orçamento destinado às agências de fomento científico e tecnológico entre 2019 e 2022, impactando diretamente apoio a eventos científicos, projetos de pesquisa, bolsas de estudo e cooperação internacional. Além disso, a evasão de talentos científicos jovens, a desvalorização da carreira acadêmica e a ausência de políticas de manutenção no país de jovens pesquisadores(as) têm comprometido a capacidade do país de manter sua excelência em pesquisa e inovação.

6.2 Foco nas demandas sociais e ambientais

O GD destacou a necessidade urgente de orientar a pesquisa científica para o enfrentamento de problemas sociais e ambientais, como violência, racismo, iniquidades de gênero e negacionismo científico.

Trzesniak e Caballero-Rivero (2019) corroboraram o destaque do GD à medida que consideraram que Capes e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) não têm estimulado as pesquisas focalizadas nos problemas sociais próprios do contexto nacional. Partindo dessa compreensão, o grupo considerou que a Psicologia, com seu vasto campo de atuação e sua relevância para compreender e intervir em processos sociais complexos, deveria estar na vanguarda desse movimento, contribuindo com conhecimento e práticas que promovessem justiça social e sustentabilidade.

6.3 Propostas para políticas de fomento

O GD sugeriu uma série de medidas para revitalizar o fomento à pesquisa em Psicologia no Brasil, que incluem:

- maior investimento em ciência: reverter os cortes de orçamento e aumentar os investimentos em pesquisa e desenvolvimento, garantindo recursos adequados para a formação de pesquisadores e para o apoio a projetos inovadores;
- critérios de julgamento alinhados com desafios sociais: adaptar os critérios de avaliação de projetos e bolsas de estudo para valorizar pesquisas que abordem questões sociais e ambientais urgentes, promovendo uma ciência mais engajada com as necessidades da sociedade;
- fomento à diversidade e inclusão: implementar políticas que garantam maior diversidade e inclusão na comunidade científica, apoiando pesquisadores de grupos sub-representados e projetos que abordem temáticas de equidade social e racial.
- estímulo à cooperação internacional: incentivar projetos de cooperação internacional que ampliem o diálogo e a colaboração entre pesquisadores brasileiros e de outros países, especialmente em temas de interesse global.

7 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA

O GD elaborou um panorama detalhado sobre os programas de pós-graduação profissionais em Psicologia, com foco nas discussões e nos resultados para avanço e aprimoramento desses programas no contexto brasileiro. Essa discussão surge em um momento crucial, no qual a necessidade de programas de pós-graduação que combinem conhecimento teórico com aplicações práticas se faz cada vez mais presente. Com isso, busca-se não apenas formar profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho, mas também promover a geração de conhecimento aplicado que possa contribuir para a solução de problemas sociais complexos.

Entre os tópicos abordados pelo GD, destacaram-se: (1) a importância da clareza sobre o papel e os objetivos dos programas profissionais; (2) a necessidade de alinhamento de expectativas entre estudantes e programas; e (3) a urgência de se promover um maior entendimento sobre a contribuição única desses cursos para o campo da Psicologia e para a sociedade.

O GD concluiu que existe uma falta significativa de conhecimento e entendimento sobre os programas de pós-graduação profissionais em Psicologia, tanto por parte do público quanto das próprias instituições de ensino. Essa situação resulta em expectativas desalinhadas e na subutilização do potencial desses programas para atender às demandas contemporâneas. Portanto, recomendou:

- promoção de conhecimento: seria fundamental promover maior conscientização sobre a natureza, os objetivos e os benefícios dos programas de pós-graduação profissionais, esclarecendo sua distinção em relação aos programas acadêmicos e sua importância para o desenvolvimento técnico-científico e social em Psicologia;
- ajuste de expectativas: os programas deveriam adotar estratégias eficazes de seleção e orientação para assegurar que os candidatos

tenham compreensão clara dos objetivos do programa, focando na formação de profissionais capazes de desenvolver produtos técnicos baseados em evidências científicas;

- ampliação do diálogo: seria necessário ampliar o diálogo entre as instituições de ensino, os órgãos reguladores e o mercado de trabalho para alinhar os currículos dos programas às necessidades contemporâneas, promovendo a integração entre teoria e prática e fomentando a inovação.

Compete acrescentar que os PPGs da modalidade profissional na área da Psicologia contam todos com uma curta trajetória e com exclusivamente o nível de mestrado. No período avaliativo 2017-2020, entretanto, alguns já alcançaram conceito 4, indicando consolidação e existência de potencialidade para logo podermos contar com doutorados (Mourão *et al.*, 2023). À medida que as recomendações citadas se tornem realidade, sabe-se que, conjuntamente e articulados entre si e com os acadêmicos, os PPGs conseguirão desenvolver desempenho mais destacado.

8 NOVOS HORIZONTES DA PSICOLOGIA

O VIII Seminário Novos Horizontes da ANPEPP marcou, uma vez mais, a importância desse fórum para a discussão e o avanço da Psicologia brasileira. No presente capítulo, esforçamo-nos para fazer uma síntese da ampla gama de temas discutidos durante o SNH, incluindo políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação, desafios para a editoria de revistas científicas, utilização do ensino híbrido, internacionalização dos programas, políticas de fomento e critérios de julgamento de pesquisa, e importância dos programas de pós-graduação profissionais em Psicologia.

Ao longo dos capítulos da presente obra, cada tema está sendo retratado pelos próprios membros dos GDs. No presente capítulo, do ponto de vista da Coordenação da Área de Psicologia na Capes,

buscamos apreender os principais pontos destacados em cada um deles, visando um objetivo claro: que as posições dos programas da área de Psicologia estejam, na medida do possível, contempladas na atualização do Documento de Área. Nessa medida, contribuímos para o Sistema Nacional de Pós-graduação (Balbachevsky, 2005; Martins, 1999; Martins, 2018) e, conseqüentemente, para o sistema de avaliação da Capes (Barata, 2019; Furtado; Hostins, 2014; Verhine; Dantas, 2009; Yamamoto; Menandro, 2004; Trzesniak; Caballero-Rivero, 2019).

Vislumbramos o reconhecimento da área acerca da importância das políticas de ações afirmativas para a democratização do acesso à educação superior (Cunha, 1974; Mello; Almeida Filho; Ribeiro, 2009), em particular nos programas de pós-graduação em Psicologia. Ao mesmo tempo, a jornada para a inclusão efetiva é contínua e requer comprometimento institucional, recursos adequados e avaliação constante. Portanto, os programas precisam encontrar os seus meios para melhorar o acesso e a permanência de estudantes de grupos sub-representados, assim como enriquecer o ambiente acadêmico por meio da diversidade, promovendo a excelência na pesquisa e na formação profissional em Psicologia. No que tange especificamente ao processo avaliativo, será esperado que as ações afirmativas do programa estejam presentes em suas atividades e reflitam seus resultados, desde a proposta do programa até os impactos na sociedade.

A Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023, (Brasil, 2023a) inscreveu as políticas afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, destacando a inclusão de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Consonante com a lei, a nova ficha de avaliação dos programas de pós-graduação, que será utilizada no quadriênio 2025-2028, contempla as ações afirmativas em um dos itens a serem aferidos. De fato, ao avaliar o planejamento estratégico do programa em sua articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional, inclui-se explicitamente as políticas afirmativas e de promoção de equidade. Embora ainda timidamente, as ações afirmativas passam a ser avaliadas, o que pode induzir o desenvolvimento dessas políticas no âmbito da pós-graduação.

Em 2023, a Capes relançou o Programa Abdias Nascimento, que havia sido extinto em 2022, com o objetivo de estruturar e fortalecer os programas de pós-graduação por meio da mobilidade docente e discente. O programa visava a “formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior” (Brasil, 2023b). Foi lançado, também em 2023, o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) voltado às políticas afirmativas e diversidade, uma iniciativa conjunta da Capes com a Secretaria de Alfabetização Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC). Olhando em conjunto, essas iniciativas têm o potencial de consolidar ações afirmativas promovendo a equidade no âmbito da pesquisa e da formação pós-graduada.

No que diz respeito à editoração científica em Psicologia, é imprescindível que a Psicologia conte com periódicos de elevada qualidade. O sistema de avaliação de revistas científicas pela Capes, com o objetivo de avaliar a produção bibliográfica dos programas de pós-graduação, contribui fortemente para alavancar essa desejada qualidade, porém segue acompanhado de efeitos negativos (Barata, 2016; Castro; Ferreira; Vidili, 1996; Costa; Yamamoto, 2008; Hutz, 2000; Yamamoto *et al.*, 2002; Yamamoto *et al.*, 2012).

A área de Psicologia, dentro do seu alcance da atuação no sistema de avaliação da pós-graduação, busca valorizar os trabalhos editoriais e de revisão por pares, dentro do bojo dos produtos técnicos e tecnológicos. A publicação qualificada nacional é valorizada, e, certamente, as atuais conjecturas do universo de publicações de artigos, em todo mundo, precisam ser consideradas em favor, sempre, do aumento da visibilidade do trabalho científico por meio de acessos abertos e irrestritos. No que diz respeito à formação pós-graduada, a inclusão de estudantes de pós-graduação nos processos editoriais como parte de sua formação acadêmica seria altamente desejável nos programas da

área, iniciando assim o(a) discente nos processos de avaliação científica por pares de especialistas, uma das atividades que integram a rotina da vida acadêmica.

Ensino híbrido e educação a distância não são equivalentes. O primeiro refere-se a um componente pedagógico comumente empregado em metodologias ativas de aprendizagem. O segundo é uma modalidade de formação. Portanto, a área deve continuar a adotar uma abordagem cuidadosa e planejada para a implementação de EAD na pós-graduação em Psicologia. O desenvolvimento de políticas inclusivas e sustentáveis é, sem dúvida, relevante, mas precisa ocorrer com plena qualidade de ensino. Nesse sentido, o ensino híbrido é uma aproximação ao uso de TICs, que devem ser dominadas, empregadas e aperfeiçoadas permanentemente. Para isso, as trocas de experiências entre os programas serão de fundamental importância para que a área defina o que irá considerar a medida apropriada do ensino híbrido.

As políticas de internacionalização dos programas em Psicologia são complexas e multifacetadas (Costa; Costa; Yamamoto, 2020; De Witt, 2013; De Witt; Altbach, 2021; Lo Bianco, 2009; Lo Bianco *et al.*, 2010; Lo Bianco; Hutz; Yamamoto, 2015; Menandro *et al.*, 2015; Ramos, 2018; Tomanari *et al.*, 2023; Wielewick; Oliveira, 2010). Elas requerem uma abordagem estratégica que seja inclusiva, adaptável e alinhada com os objetivos específicos de cada programa, vislumbrando sua identidade, sua vocação e suas metas. Ao promover uma visão de internacionalização que valorize a reciprocidade, a diversidade e a inclusão, os programas em Psicologia podem gerar contribuições significativas para o avanço do conhecimento e a construção de uma comunidade acadêmica global mais integrada e equitativa.

É preciso que a medida de internacionalização incorpore e seja definida por um amplo leque de ações, não apenas pela publicação em periódicos estrangeiros e parcerias internacionais bem-sucedidas. Ao detalhar e ampliar a escala de medida da internacionalização, tal como a área de Psicologia vem fazendo, é possível verificar o real grau de internacionalização de cada programa e, sobretudo, planejar ações

estratégicas que efetivamente promovam o desenvolvimento de ações cada progressivamente mais complexas. Sem perder de vista as parcerias com os países do hemisfério norte, consideramos que muitas subáreas da Psicologia teriam avanços mais significativos ao consolidar parcerias com países do hemisfério sul, considerando as semelhanças históricas e de desenvolvimento bem como os problemas sociais que têm em comum.

A produção científica brasileira resulta, fundamentalmente, do trabalho dos programas de pós-graduação e, portanto, se dá no contexto formativo e nasce nos projetos dos(as) nossos(as) estudantes. Não há dúvida de que o futuro das pesquisas estará atrelado a políticas de fomento alinhadas com os desafios contemporâneos e com o compromisso com a justiça social e ambiental. Nesse sentido, a Psicologia, com seus recursos acadêmico-científicos, deverá contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável (Adorno, 1971/2022; Chauí, 2003; Tomanari; Santos; Mourão, 2023; Trzesniak; Caballero-Rivero, 2019).

Finalmente, devemos reiterar a relevância dos programas de pós-graduação profissionais em Psicologia como um vetor essencial para a inovação e o desenvolvimento social (Barros; Valentim; Melo, 2005; Castro, 2005; Menandro, 2010). Adequadamente concebidos, planejados e ofertados, os programas dessa modalidade devem caminhar para a sua consolidação e expansão no cenário educacional. No entanto, há ainda desafios a serem superados, que passam pela precisa definição e suficiente clareza do seu papel no Sistema Nacional de Pós-graduação, assim como pela forma como são implementados e financiados, em contraposição aos programas acadêmicos.

Em suma, os trabalhos dos GDs evidenciam a importância de ações afirmativas para promover diversidade e inclusão; a necessidade de valorizar o trabalho editorial e incentivar a publicação nacional; a relevância do ensino híbrido e os desafios a ele associados; a relevância da internacionalização como estratégia para enriquecer o ambiente acadêmico; e a urgência de políticas de fomento alinhadas com as demandas sociais

contemporâneas. Além disso, discute-se a relevância dos programas de pós-graduação profissionais em Psicologia para o mercado de trabalho e a geração de conhecimento aplicado. Esses aspectos discutidos pelos programas da área enriquecem sobremaneira o Documento de Área de Psicologia na Capes.

É desejo da atual Coordenação da Área de Psicologia na Capes que este capítulo sirva como um recurso para entender os desafios, as estratégias, e as conquistas dos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil, além de fornecer recomendações para futuras direções. É nosso compromisso contínuo com a melhoria da qualidade da formação em Psicologia garantir a promoção da diversidade e inclusão, bem como a adaptação às necessidades contemporâneas da sociedade e do campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. (W. L. Maar, tradução). 4. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2022. (Originalmente publicada em Frankfurt, 1970)

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005. p. 276-304.

BARATA, R. C. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 13, n. 1, p. 13-40, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.947>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARATA, R. C. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, e180635,

2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 124-138, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.84>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BASTOS, A. V. B.; TOMANARI, G. Y.; TRINDADE, Z. A.; ANDERY, M. A. P. A. The psychology postgraduate system in Brazil: current characteristics and challenges for the area. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 28, p. 23-33, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.2015284005>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, 14 nov. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.191, de 27 de junho de 2023. Recria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2023b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=12222>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/73/70>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CASTRO, R. C. F.; FERREIRA, M. C. G.; VIDILI, A. L. Periódicos latino-americanos: avaliação das características formais e sua relação com a qualidade científica. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 357-367, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v25i3.634>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8CnjZmYsCs7xkrWKn7vj9Nd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. Publicação e avaliação de periódicos científicos: paradoxos da avaliação Qualis de psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, p. 13-24, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000100003>. Acesso em: 25 jul. 2024.

COSTA, J. P.; COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. Noções de internacionalização nos debates sobre a pós-graduação em Psicologia. **Revista Polis e Psique**, v. 10, n. 1, p. 227-245, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.97820>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CUNHA, L. A. C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901974000500006>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DE WITT, H. Reconsidering the concept of internationalization. **International Higher Education**, v. 70, p. 6-7, 2013. Disponível em:

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8703/7824>. Acesso em: 05 set. 2022.

DE WITT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 28-46, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>. Acesso em: 05 set. 2022.

FÉRES-CARNEIRO, T.; BASTOS, A. V.; FEITOSA, M. A. G.; SEIDL-DE-MOURA, M. L.; YAMAMOTO, O. H. Lacunas, metas e condições para a expansão da pós-graduação em psicologia no país. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 11-24, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000400003>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FERREIRA, D. M.; MOURÃO, L. Panorama da educação a distância no ensino superior brasileiro. **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 34, p. 247-280, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2318>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 1, p. 15-23, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n1a2611>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GALEANO, G. B.; SOUZA, F. M.; GUARESCHI, N. M. F. Violência estatal no Brasil: Ininterrupta, Deliberada e Letal. **Revista Polis e Psique**, v. 11, n. spe, p. 112-137, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sei_arttext&pid=S2238=15-2021000200007X&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2024.

GOMES, W. B.; FRADKIN, C. Historical notes on Psychology in Brazil: The creation, growth and sustenance of postgraduate education. **Psicologia:**

Reflexão e Crítica, v. 28, p. 2-13, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.2015284002>. Acesso em: 25 jul. 2024.

HUTZ, C. S. Avaliação do processo de avaliação das revistas científicas em Psicologia. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 471-481, 2000.

LO BIANCO, A. C. Da globalização inevitável à internacionalização desejável. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 12, n. 3, p. 445-453, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-47142009000300002>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LO BIANCO, A. C.; ALMEIDA, S. S.; KOLLER, S. H.; PAIVA, V. A internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: Perfil e Metas de Qualificação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/YwNHTDjXj9TZcpHQT3jdrj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LO BIANCO, A. C.; HUTZ, C.; YAMAMOTO, M. E. Internationalization: Towards new horizons. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, suppl 1, p. 49-56, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.2015284008>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.2033https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/3746/rbs.256>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MARTINS, R. C. R. A pós-graduação no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Sociedade e Estado**, v. XIV, n. 2, p. 273-297, 1999. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/44361>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MELGES, F.; CARLAGE, T. C. C.; BENINI, E. G.; PACHECO, A. P. C. A nova precarização do trabalho: um mapa conceitual. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 652-680, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-92302022v29n0032PT>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MELLO, A. F.; ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 3, p. 292-302, 2009. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1718>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MENANDRO, P. R. M. Réplica 2 – mestrado profissional, você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 367-371, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000200012>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MENANDRO, P.; LINHARES, M.; BASTOS, A.; DELL'AGLIO, D. The Brazilian Psychology Postgraduate System and the Internationalization Process: Critical Aspects, Evaluation Indicators and Challenges for Consolidation. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, p. 57-65, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.2015284009>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MOURÃO, L.; TRINDADE, Z. A.; SANTOS, A. A.; TOMANARI, G. Y. Panorama da Modalidade Profissional na Pós-Graduação em Psicologia. *In*: TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. (org.). **Pós-graduação em Psicologia: percurso, panorama atual e desafios**. São Paulo: Vetor Editora, 2023. p. 105-122.

PRADO, M. A. M.; ABBAD, G. S.; IZAR, P.; LEITE, J. F.; CARLOTTO, M. S. Contribuições da ANPEPP para a pós-graduação em Psicologia. *In*: DEGANI-CARNEIRO, F.; LIMA, T. H.; FUKUSIMA, S. S.; BASTOS, A. V. B. (org.). **Entidades nacionais da psicologia brasileira: o FENPB e suas histórias**. Brasília: CFP, 2022. p. 36-51.

PINHEIRO, R. A.; COELHO-LIMA, F. O Sujeito Teletrabalhador e a Racionalidade Neoliberal. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 24, e78981, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2024.78981>. Acesso em: 25 jul. 2024

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e161579, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201706161579>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RIBEIRO, C. V. S.; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 97-117, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0102-4698161707>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TANHUECO-NEPOMUCENO, L. Internationalization among selected HEIs in the ASEAN region: Basis for a proposed framework for an internationalized campus, **International Journal of Educational Development**, v. 65, n. C, p. 152-171, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.07.003> Acesso em: 25 jul. 2024

TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L. **Pós-graduação em Psicologia**: percurso, panorama atual e desafios. São Paulo: Vetor, 2023.

TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L.; TEIXEIRA, M. A. P.; ARAÚJO, A. How international are the Brazilian graduate programs in Psychology? **Trends in Psychology**, v. 31, p. 481-502, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00267-x>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 35-46, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000400005>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TRZESNIAK, P.; CABALLERO-RIVERO, A. A pós-graduação no Brasil: sua formação e os efeitos de suas políticas de avaliação. In: ACERO-GÓMEZ, M. (org.). **Sistemas de evaluación y edición universitaria**. Bogotá: Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, 2019. p. 47-78.

VALENTE, J. A. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho e Educação**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871/9929>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Revista Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481>. Acesso em: 25 jul. 2024.

WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 215-234, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/35WwFPb8TFWtzTy66WYdyDk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. A avaliação dos programas de pós-graduação em Psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 82-91, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a09.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M.; KOLLER, S. H.; LO BIANCO, A. C.; HUTZ, C. S.; BUENO, J. L. O.; GUEDES, M. C. Avaliação de periódicos científicos brasileiros da área de Psicologia. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 163-177, 2002. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/971>. Acesso em: 25 jul. 2024.

YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P.; TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V.
B. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no fim do túnel?
RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 9, n. 18, p. 727-750,
2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.364>.
Acesso em: 25 jul. 2024.

CAPÍTULO 9

TEMAS CRÍTICOS TRANSVERSAIS ÀS POLÍTICAS CIENTÍFICAS E DE PÓS-GRADUAÇÃO: DIREÇÕES APONTADAS PELO VIII SEMINÁRIO NOVOS HORIZONTES

*Maria Cláudia Santos Lopes-de-Oliveira
Claisy M. Marinho-Araujo*

1 INTRODUÇÃO

Inspirados pela leitura dos capítulos e dos relatórios dos seis grupos de discussão (GDs) derivados das atividades do VIII Seminário Novos Horizontes (SNH), promovido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) em conjunto com a Coordenação de Área da Psicologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e pelas instigantes reflexões que eles nos possibilitaram, buscamos, neste capítulo, realizar uma inflexão transversal sobre os temas e produzir um panorama que possibilite orientar as ações da ANPEPP frente às demandas de um futuro desafiador para as ciências e a pós-graduação.

Nosso ponto de partida é a apreciar de alguns temas críticos, considerados por nós como fundamentais quando se trata de avaliar o contexto sociocultural brasileiro e internacional na contemporaneidade,

e dimensionar o lugar que nele ocupam questões sensíveis, como a produção de conhecimento científico, o fomento do sistema de ciência e o próprio significado social da ciência. Nessa medida, salientamos três discussões propostas para o VIII SNH e presentes em capítulos deste livro: a) as ações afirmativas na pós-graduação; b) a pesquisa no contexto da inteligência artificial (IA) e a governança das infraestruturas soberanas; e c) a internacionalização da pós-graduação.

2 A CIÊNCIA COMO PROJETO SOCIAL: A QUE VISAMOS COM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM PSICOLOGIA?

A reflexão sobre a função e o significado social da ciência atravessa todos os debates do VIII SNH, marcando particularmente os argumentos dos capítulos de políticas científicas, internacionalização e ações afirmativas. Ao reconhecermos a ciência como uma prática social assumimos que, como tal, está longe de ser uma atividade marcada pela neutralidade. Ela é afetada por processos socioculturais e políticos característicos de cada contexto e momento histórico. A urgência por uma Psicologia crítica é salientada por autores(as) como Martín-Baró (1996), Parker (2014) e Pavón Cuéllar (2022) quando analisam como os discursos dominantes da própria ciência psicológica podem operar ideologicamente a serviço de modelos hegemônicos de poder e de manutenção de relações políticas de dominação, controle social, desigualdade e opressão. No entanto, Parker (2014) lembra que nas práticas repressoras também existem contradições e espaços para desafiar as condições de injustiça social e exploração que afetam muitas populações marginalizadas. O autor defende a vinculação a uma abordagem politicamente engajada e transformadora no campo da Psicologia, com lutas mais amplas pela mudança social, especialmente ligadas a questões complexas, como decolonização, discriminação e exclusão.

Nessa direção, Pavón Cuéllar (2022) propõe uma forte politização da Psicologia Crítica por meio de posições radicalmente antagônicas ao capitalismo, o racismo, o patriarcado, a normatividade e a colonialidade.

Por entender a Psicologia como uma construção social e histórica, influenciada por ideologias, valores, fatores econômicos e interesses políticos, Pavón Cuéllar (2022) ressalta a necessidade de uma Psicologia mais reflexiva, engajada e comprometida com a promoção da justiça social e que contribua para questionar as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade. O autor, diante dos desafios na contemporaneidade, defende a necessidade de se dotar a Psicologia de abordagens mais plurais, interdisciplinares e inclusivas, que levem em consideração diferentes culturas e a promoção de uma sociedade equitativa e mais justa. As complexas interações entre indivíduos e sociedade, as questões éticas entre a Psicologia e o poder e fatores como classe social, raça, gênero, sexualidade e outros determinantes sociais imprimem à Psicologia Crítica uma abordagem que deve desafiar constantemente questões sociais urgentes, como desigualdade, discriminação, violência, opressão, injustiça social, problemas ambientais.

Uma postura semelhante, no que se refere à denúncia e ao combate da visão hegemônica e colonial presente na Psicologia, que silencia as vozes das populações marginalizadas e privilegia o conhecimento produzido por grupos dominantes, encontra-se em Martín-Baró (1996). Esse autor convida ao engajamento em uma ciência psicológica contextualizada, que compreenda as dinâmicas sociais e culturais, as estruturas de poder dos fenômenos psicológicos e do cotidiano em que as pessoas estão inseridas.

Diante dessa postura crítica, é importante refletir sobre a importância e o significado singular das ciências humanas e sociais na contemporaneidade. De que forma tais reflexões devem ser incorporadas e pautar o debate sobre políticas científicas na pós-graduação em Psicologia?

Desde 1976, a Capes desenvolve a avaliação da pós-graduação no País estabelecendo, ao longo do tempo, uma classificação para os cursos de mestrado e doutorado que tem servido de base referencial para ações de fomento, indução e acompanhamento da qualidade da pós-graduação e das atividades de pesquisas brasileiras. A partir de 2017, o período de avaliação foi alterado para quatro anos, com fortalecimento de alguns indicadores, como os de impacto na sociedade (econômico,

social e cultural de cada programa) que abrange a internacionalização e a inserção (local, regional, nacional) dos cursos de pós-graduação. Essa é uma das brechas, políticas e institucionais, para a prática de uma Psicologia mais contextualizada, ampla e diversa, articulada às dinâmicas sociais e culturais, visando uma produção de conhecimento engajada e que amplie a compreensão e o enfrentamento de questões sociais, como defendem os autores da Psicologia Crítica (Martín-Baró, 1996; Parker, 2014; Pavón Cuéllar, 2022).

A tradição moderna atrelou a ciência à criação de tecnologia, à produção de inovação e a uma gramática desenvolvimentista, pela qual nos convencemos de alcançar a salvação do mundo e da humanidade a partir do progresso científico, medido em termos da produção de bens e crescimento econômico. Assim, o desenvolvimento científico se manteve, com frequência, desconectado da sociogênese do desenvolvimento humano, como se economia, política e sociedade fossem entidades apartadas do desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário de uma sociedade. Na atualidade, há uma constante necessidade de reflexão sobre a nossa responsabilidade social e sobre as formas como devemos cumprir o papel de promover a transformação da sociedade na direção de maior equidade, justiça e proteção. A partir dessa compreensão, conforme mencionado, buscamos tratar das ações afirmativas no âmbito da pós-graduação em Psicologia, da relação entre a pesquisa, a IA, e a governança de infraestruturas soberanas e da internacionalização da pós-graduação em Psicologia, temas tratados no VIII SNH.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE

Nos últimos anos, as políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia (PPGs-Psi) no Brasil têm sido uma preocupação da Diretoria da ANPEPP. Além de promover, em 2022, um mapeamento dessas políticas, para a organização do VIII SNH, em 2023, foi definido um grupo de discussão para promover debates entre

os programas em torno do tema *Políticas de Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: ampliando o acesso e a permanência*.

Data de 2002 a iniciativa pioneira da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de estender aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a política de cotas adotada na graduação para estudantes negros e indígenas. Porém, passados mais de 20 anos, as ações afirmativas na pós-graduação brasileira ainda não se consolidaram amplamente. Apesar de alguns cursos e intuições terem implementado ações afirmativas no âmbito da pós-graduação, impulsionados pela Lei Federal nº 12.711/2012, que determina a adoção de cotas socioeconômicas e étnico-raciais nos cursos de graduação, autores como Venturini (2019) e Venturini e Feres Júnior (2020) apontam que apenas a partir de 2017 houve um crescimento mais expressivo e rápido das ações afirmativas nos programas de pós-graduação (PPG), especialmente nas universidades públicas.

Para Venturini (2019), a Portaria Normativa MEC nº 13/2016, que dispõe sobre a indução de políticas de ações afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, serviu realmente como indutora para a criação e difusão dessas políticas em todo o País. Apesar de estabelecer que os programas deveriam apresentar propostas de inclusão, várias instituições entenderam que a legislação indicava que a criação de ações afirmativas era obrigatória, influenciando a implantação de um número crescente dessas políticas nos últimos anos, ainda que muitas vezes fossem políticas generalistas, dirigidas a todas as minorias sem distinção e sem um debate político mais aprofundado das características e necessidades locais. Venturini e Feres Júnior (2020) alertam que as principais mudanças se localizaram nos processos seletivos tradicionais de candidatos, especialmente na forma de reserva de vagas, sem, entretanto, caracterizar, de fato, mudanças institucionais mais significativas, especialmente relacionadas a mudanças nos critérios de permanência na pós-graduação, comprometidos com a redução de desigualdades.

O panorama traçado por Venturini (2019), sobre a disseminação e o alcance das políticas de ações afirmativas nos PPG em Psicologia, foi realizado por meio de um levantamento entre programas de pós-graduação brasileiros com foco na admissão de candidatos. Foram analisados os editais de seleção de programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas publicados entre 2002 e 2018; entre os 2.763 programas, 737 tinham algum tipo de ação afirmativa, decorrente de decisões dos próprios programas ou de determinação de leis estaduais. A autora identificou que a maioria dos programas apresentava preferência por políticas étnico-raciais para estudantes (pretos, pardos e indígenas). Entretanto, diferente da política de cotas na graduação, as ações afirmativas na pós-graduação incluíram também pessoas com deficiência, quilombolas, transexuais e portadores de visto humanitário (refugiados). Atualizando esse levantamento, Venturini e Feres Júnior (2020) e Venturini e Penido (2022) ampliaram a pesquisa para o ano de 2021, indicando que um total de 1.531 programas de pós-graduação acadêmicos adotavam algum tipo de ação afirmativa em seus processos de admissão de estudantes; os autores apontaram que as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas eram as que tinham maior número de programas de pós-graduação com ações afirmativas.

Tendo em conta os relatos de representantes dos PPG que integraram os debates no GD Ações Afirmativas, os programas com ações mais consolidadas são os que contam com diretrizes institucionais claras baseadas em documentos normativos das instituições de ensino superior (IESs), indutores de ações afirmativas. Nesse sentido, Bernardino-Costa *et al.* (2024) pesquisaram a adoção de políticas de ação afirmativa na pós-graduação utilizando, como análise, as decisões dos conselhos superiores ou decisões tomadas pela universidade, com validade para todos os programas. Esse novo levantamento ampliou e atualizou os realizados anteriormente por Venturini (2019), Venturini e Feres Júnior (2020) e Venturini e Penido (2022), que escolheram, como unidade de análise, os editais dos processos seletivos de cada programa. Para a recolha de

informações, Bernardino-Costa *et al.* (2024) utilizaram as resoluções dos conselhos superiores das 69 universidades federais do país e, ainda, os dados da Plataforma Sucupira (quadriênio 2017-2020). Os resultados evidenciaram que 33 universidades federais implementaram políticas de ação afirmativa por decisão de seus conselhos científicos superiores.

Além das iniciativas exclusivas de reserva de vagas já evidenciadas pelos estudos anteriores, algumas agora com definição de piso mínimo entre 15 e 30% das vagas totais, esse novo levantamento apontou para outras dimensões de políticas institucionalizadas que se referem ao público visado pelas respectivas políticas, em termos de grupos sociais e étnicos. Há tipos diferenciados de editais (por exemplo, edital específico para indígenas e quilombolas, povos ciganos/romani, comunidades tradicionais; vagas específicas para pessoas com deficiência ou outros grupos sociais); variadas formas de validação da autodeclaração dos estudantes; políticas de permanência etc. (Bernardino-Costa *et al.*, 2024). De qualquer forma, tudo leva a crer que as ações afirmativas na pós-graduação caminham na direção de maior diversidade do que as que vêm sendo implementadas na graduação.

Segundo os autores, é tímido o avanço em processos de validação das autodeclarações na pós-graduação, que foi também impulsionado pela implementação das comissões de validação na graduação. Porém, há, atualmente no País, um embate político-racial em aberto com relação ao estabelecimento das bancas de validação da autodeclaração ou dos processos complementares à autodeclaração (Guimarães, 2018; Guimarães; Rios; Sotero, 2020), o que foi também apontado no capítulo de Prado, Alves e Lopes de Oliveira, neste livro. Por outro lado, a pesquisa sobre o ingresso de estudantes indígenas na pós-graduação em universidades públicas conduzida por Bonin (2022), que analisou as resoluções de conselhos universitários de 35 universidades públicas e os editais de seleção dos seus respectivos programas de pós-graduação publicados entre 2017 e 2021, apontou que a utilização apenas da autodeclaração configurou-se como a estratégia principal para acessar as vagas reservadas e como validação da pertença indígena.

Bernardino-Costa *et al.* (2024) indicaram que, das 33 universidades que adotaram reserva de vagas, apenas 14 previram a criação das comissões de heteroidentificação para negros; 24 optaram por procedimentos de validação da autodeclaração para a população indígena e/ou uma declaração de pertencimento emitida pelo grupo e assinada por liderança indígena; 10 consideraram os quilombolas como um grupo específico, requerendo autodeclaração e uma declaração de pertencimento assinada por liderança ou comunidade quilombola local. Das 29 universidades que contemplam candidatos/as PCDs, apenas cinco não requereram a apresentação de laudo médico. Seis universidades reservaram vagas para candidatos/as transexuais, transgênero e travestis; todas demandaram uma autodeclaração dos/as candidatos/as como documentação comprobatória (Bernardino-Costa *et al.*, 2024).

As políticas de permanência constituem um aspecto fundamental para a continuidade e o fortalecimento das ações afirmativas na pós-graduação, que são, em sua grande maioria, ligadas ao ingresso de grupos sub-representados social e culturalmente. No levantamento de Bernardino-Costa *et al.* (2024), das 33 universidades em que tais políticas estavam institucionalizadas, apenas três têm políticas concretas de distribuição de bolsas para os estudantes foco das ações afirmativas; as demais não fazem registro de uma política de permanência ou apresentam registros genéricos sobre a necessidade de que essas sejam implementadas, sem uma deliberação institucional.

Para além das ações convencionais, os autores relataram avanços já praticados em algumas universidades: criação de comitês, núcleos, comissões, coordenações, secretarias permanentes, ligadas à administração central das universidades, para acompanhar, assessorar e avaliar a implantação e implementação das políticas institucionais de ação afirmativa; criação de pró-reitorias de ações afirmativas; incentivo à formação de centros e grupos de pesquisas voltados à temática, como os observatórios; previsão de aumento gradativo de até 50% do percentual das vagas totais reservadas às ações afirmativas; definição de reserva de vagas com total mínimo igual à proporção respectiva dos

subgrupos na população do estado, conforme censo do IBGE; promoção do acesso de mulheres em processos seletivos até uma taxa de ingresso de no mínimo 50% em relação ao total de vagas ocupadas por homens nos últimos cinco processos seletivos; financiamento para política de acessibilidade (física, pedagógica, curricular, comunicacional e informacional) a estudantes; criação de programas de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência (atendimentos educacionais, orientação acadêmica, plano individual de estudos, com vistas ao aproveitamento acadêmico); garantia, pelos programas, de ações e atividades complementares aos estudantes; isenção de pagamento em restaurantes universitários e em outros serviços; oferta de moradia estudantil; flexibilização da exigência de proficiência em idiomas estrangeiros como critério eliminatório de ingresso; reconhecimento de indicativos de qualidade e impacto da produção do conhecimento (dissertações e teses) dos alunos ingressos por cotas na pós-graduação (Araújo, 2023; Bergamaschi; Calazans, 2024; Bernardino-Costa *et al.*, 2024; Costa, 2023; Feres Júnior *et al.*, 2018; Godoi; Silva, 2021; Pereira; Rocha Neto, 2019; Vanali; Silva, 2019). Nota-se que essas são iniciativas ainda muito escassas diante do universo de mais de 4.500 programas de pós-graduação acadêmicos *stricto sensu* no País.

Na esteira dos desafios à efetiva implantação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação em Psicologia há um importante alerta que merece ser considerado. Autores como Bernardino-Costa e Borges (2021), Mello (2021), Mello e Resende (2019) chamam a atenção para a necessidade da criação de reserva de vagas também para professores nos concursos públicos das universidades federais. Desde 2014, a Lei Federal nº 12.990 (Brasil, 2014) determina a reserva, a pessoas negras, de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos no âmbito da administração pública federal.

Mello e Resende (2019) desenvolveram um levantamento de mais de três mil editais de concursos para docentes de 63 universidades federais, de junho de 2014 a dezembro de 2018, com o objetivo de problematizar a real implementação da Lei nº 12.990/2014 (Brasil,

2014). Uma das conclusões dos autores é que a reserva de vagas legalmente prevista está longe de ser alcançada: o percentual destinado a negros nos editais analisados no período, totalizando mais de 15 mil vagas, foi inferior a 5%. Mello e Resende (2019), a partir desse resultado, analisam que o não cumprimento do artigo 1º da Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014), que prevê a aplicação da lei quando o número de vagas no concurso público for igual ou superior a três, se deve ao fato de que as universidades quase sempre oferecem menos de três vagas em seus editais ou disponibilizam mais de três vagas diluídas em diferentes áreas de conhecimento. Realidade semelhante foi identificada nos levantamentos realizados durante as sessões do GD *Ações Afirmativas*, em que foi identificado um único caso de PPG com a presença de docente selecionado em concurso com cota para candidatos pretos ou pardos.

Torna-se urgente deflagrar um amplo debate acerca do não cumprimento dessa reserva legal prevista para as 69 universidades federais brasileiras. Melo (2021) lembrou que a Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014) tem vigência de dez anos, ou seja, até 11 de junho de 2024. Os riscos de descontinuidade dessa ação afirmativa foram minimizados pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que concedeu, no dia 26 de maio de 2024, uma liminar para prorrogar a validade da legislação. Está no Congresso Nacional, para apreciação, o Projeto de Lei nº 1.958/2021 (Brasil, 2021) que aumenta os percentuais de cotas para pessoas negras de 20% para 30%, atribui metade dessas vagas reservadas (50%) para mulheres negras, contempla os povos indígenas e quilombolas, além de estender a política por mais 25 anos. O Senado já aprovou o novo texto que irá para a Câmara dos Deputados. É importante a adesão dos programas de pós-graduação da Psicologia nessa luta.

Para Mello e Resende (2019), os estudantes negros precisam encontrar, na graduação e na pós-graduação, referências identitárias no corpo docente de seus cursos e universidades, bem como terem acesso a outros saberes e formas de interpretação do mundo, para além das explicações colonizadoras eurocêntricas, o que, por si só, deveria sensibilizar as IES no

compromisso com a promoção de políticas de pessoal inclusivas e que contribuam para a superação da colonialidade e do corte racial predominante nas universidades brasileiras. Venturini (2017) pesquisou, nos dados da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pertença étnico-racial declarada por doutores e constatou que os titulados nesse nível eram predominantemente brancos. No campo com as opções para declaração de “cor ou raça” na referida plataforma, 79,01% escolheram a opção “branca”, enquanto, 05% indicaram “preta”, 15,29% “parda” e 0,42% indicaram “indígena”. Para Bonin (2022), esses dados revelam a urgente ampliação de investimentos e políticas no sentido de expandir o percentual de mestres e doutores negros e indígenas no país.

Bernardino-Costa e Borges (2021) cunharam a expressão “des-senhorizar” as instituições (metáfora a partir da ideia de casa-grande), com o intuito de evidenciar a ideia de diversidade decolonial e contra-hegemônica, que deve ocorrer nas universidades brasileiras. Os autores defendem que o letramento racial que a comunidade acadêmica tem tido nos últimos 20 anos, por meio das políticas de ações afirmativas, leve à revisão das formas de conhecimento forjadas no norte global e origine novas experiências históricas e geopolíticas, gerando produção científica também a partir dos saberes da população negra, indígena e quilombola. Entretanto, segundo Bernardino-Costa *et al.* (2024), a produção dessas novas experiências precisa ser impulsionada pela mudança do perfil do corpo docente das universidades: um corpo docente mais diverso, aberto ao diálogo mais amplo, atualizado às “amefricanidades” (Gonzales, 1988), ligado aos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005).

A situação dos cursos de pós-graduação em Psicologia, no que se refere às ações afirmativas, não difere da realidade geral dos PPGs nacionais apresentada na literatura. Castanho, Ferrarini e Pan (2023) realizaram uma pesquisa sobre as políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia visando construir um panorama da produção brasileira na área durante a década entre 2012 e 2022. Apesar

de essas políticas serem objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, os autores deste capítulo não encontraram outros estudos que tenham investigado, de forma particular, a pesquisa em Psicologia sobre tais políticas.

A partir de um mapeamento das teses e dissertações que investigaram as políticas de ações afirmativas nas IES no país, defendidas nesse período nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Psicologia, Castanho, Ferrarini e Pan (2023) chegaram a 50 trabalhos que sintetizaram a produção científica atual da área sobre o tema. As análises e os resultados desse material apresentaram convergência com alguns aspectos já discutidos na literatura: para 52% dos programas, o sistema de reserva de vagas (cotas) é a modalidade de ingresso afirmativo mais comum; o componente étnico-racial mais investigado estava relacionado a pessoas pretas e pardas; a predominância de estudos ocorreu em universidades federais.

Mas, além desses pontos, o estudo de Castanho, Ferrarini e Pan (2023) apresentou indicadores importantes para reflexões no campo da Psicologia. Predominaram os estudos nos campos da Psicologia Social (processos psicossociais, de interação, integração, inclusão, exclusão ou preconceito, dentre outros), da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar/Educacional (processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes).

A maioria dos trabalhos analisou a implementação de ações afirmativas na mesma instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, indicando, na análise dos autores, a compreensão dos processos de implementação, dos efeitos e resultados dessas políticas nas IES, a partir de referenciais e metodologias do campo da Psicologia. Houve prevalência de estudos investigando os efeitos dessas políticas no percurso formativo dos estudantes beneficiários, o que pode apontar para contribuições da Psicologia nas políticas de educação superior, especialmente ligadas à compreensão do desenvolvimento desses sujeitos ao longo de sua trajetória acadêmica (Castanho; Ferrarini; Pan, 2023).

Outro material de referência nos estudos sobre o impacto das ações afirmativas nos programas de pós-graduação em Psicologia foi o relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) Ações Afirmativas (ANPEPP, 2022). O GT enviou, aos 101 PPGs da área, na ocasião, um questionário estruturado em cinco dimensões: I – Informações gerais sobre o PPG e a presença de discentes que ingressaram por sistema de cotas/reserva de vagas; II – Políticas de Ações Afirmativas da Universidade; III – Políticas de Ações Afirmativas voltadas para o ingresso no PPG; IV – Políticas de Ações Afirmativas voltadas para a permanência de cotistas no PPG; V – acompanhamento de egressos cotistas; V – Dificuldades para a implantação de ações afirmativas no PPG. O questionário foi aplicado entre os meses de março e julho de 2022, e contou com a resposta de 63 programas associados à ANPEPP.

As análises dos questionários permitiram caracterizar os PPGs-PSI que adotam medidas de ação afirmativa no âmbito do acesso e da permanência de estudantes, identificar os grupos beneficiários dessas políticas e conhecer as ações implementadas no âmbito das ações afirmativas e estratégias de equidade ofertadas pelos programas da área de Psicologia. Os resultados apresentaram indicadores importantes para reflexões e agendas de pesquisas futuras na Psicologia. Sintetiza-se algumas contribuições: a) 23 programas contam com resoluções, aprovadas pelos conselho universitário de suas IES, que tratam sobre ações afirmativas ou regulamentação de cotas voltadas para a pós-graduação, o que vai ao encontro dos achados da pesquisa de Bernardino-Costa *et al.* (2024); b) entre os 4.006 discentes matriculados nos 63 PPGs-Psi participantes, apenas 192 discentes (4,57%) são cotistas; c) mais de 80% dos programas não preencheram as vagas destinadas aos cotistas em processos seletivos em 2021; d) mais de 80% dos PPGs-PSi não contam, em suas IES, com setores voltados especificamente para ações afirmativas na pós-graduação; d) poucos PPGs contam com comissões de heteroidentificação ou similar para propor regras e acompanhar o processo seletivo para cotistas; e) há um maior percentual de vagas destinadas a pessoas com deficiência e negros do que a indígenas e pessoas transgênero; f) somente 35,4% dos

programas reservam bolsas de mestrado e doutorado específicas para discentes cotistas; g) fragilidade institucional na oferta de ações de permanência e no apoio e acompanhamento dos cotistas (ANPEPP, 2022).

Uma conclusão importante que adveio no relatório do GT Ações Afirmativas da ANPEPP foi a constatação, pelos programas participantes, que a avaliação dos programas pela Capes, no quadriênio 2017-2020, foi um marco importante para o estabelecimento das primeiras medidas de expansão e de mecanismos voltados para ações afirmativas nos PPGs da Psicologia (ANPEPP, 2022). A aposta na tendência indutora da avaliação da Capes na consolidação das ações afirmativas nos cursos de Psicologia na pós-graduação brasileira levou os coordenadores dos PPGs-Psi brasileiros a discutirem propostas para alteração/inclusão de alguns critérios na próxima avaliação quadrienal (2025-2028).

Em reunião ocorrida em novembro de 2023, por ocasião do Seminário de Meio Termo (SMT) da Psicologia, promovido pela Coordenação de Área da Psicologia no âmbito da Diretoria de Avaliação da Capes, os coordenadores encaminharam sugestões para mudanças na estrutura básica da Ficha de Avaliação 2025-2028 (Capes, 2023b). Os presentes no seminário defenderam que o tema das ações afirmativas estivesse presente em todos os quesitos da ficha de avaliação (e não só em alguns itens), induzindo políticas, planejamentos, diretrizes, acompanhamentos internos nos programas.

Alguns PPGs-Psi especificaram sugestões para os quesitos. No Quesito 1 – “Programa”, as principais sugestões destacaram que a ficha deveria prever, no enunciado do item, como novo critério avaliativo, a inclusão da proposta do programa para ações afirmativas e o acompanhamento dos discentes oriundos dessas ações. No Quesito 2 – “Formação e Produção Intelectual”, os coordenadores apontaram para a inclusão de critérios de avaliação do programa quanto à formação dos discentes, foco das ações afirmativas, articulando o destino/atuação/avaliação dos egressos com as ações afirmativas de acesso e permanência adotadas pelo PPG, e à qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa ligadas às políticas afirmativas.

Além desses pontos, foi também reivindicado pelos coordenadores no SMT que, entre os temas em pauta na área de Psicologia, estivesse o fomento às ações afirmativas. As sugestões foram registradas pelo CA de Psicologia na Capes no Relatório do Seminário de Meio Termo (Capes, 2023b). Tais sugestões, somadas às proposições à Ficha de Avaliação da área de Psicologia, que foram apresentadas no VIII SNH, sensibilizaram a Coordenação de Área para a necessidade de incluir o tema das ações afirmativas na pauta da avaliação dos programas de pós-graduação de Psicologia.

Todas essas ações coordenadas por entidades ligadas à pós-graduação de Psicologia no país, bem como a participação ativa de coordenadores, representantes e docentes, foram possíveis a partir da configuração de um recente cenário sociopolítico no país. Desde as eleições presidenciais de 2022, ocorrendo um resgate da valorização da ciência e de pautas sociais sobre inclusão e diversidade, políticas públicas de acesso, permanência e conclusão na pós-graduação ganham força.

No combate à desigualdade étnico racial, em 13 de novembro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.723 (Brasil 2023), que atualizou a Lei nº 12.990/2014 (Lei de Cotas) (Brasil, 2014) e incluiu, no artigo 7º-B, a obrigatoriedade de as instituições federais de ensino superior promoverem, em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência. Em sintonia com as iniciativas de maior acesso, permanência e conclusão de estudantes de grupos vulneráveis e sub-representados na pós-graduação brasileira, a Capes e o Ministério da Educação restabeleceram o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (Capes, 2023a).

Esse Programa, criado em 2013 e revogado em 2022, foi recriado em 2023 como mais uma ação de democratização do acesso e da permanência na educação superior e na pós-graduação, tanto em universidades brasileiras quanto do exterior. O objetivo é apoiar projetos de pesquisa para a mobilidade docente e discente internacional, destinada à formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos,

indígenas, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Uma das ações desenvolvidas para viabilizar o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (Capes, 2023a) é o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Políticas Afirmativas e Diversidade, que visa apoiar a formação de recursos humanos de alto nível e a pesquisa acadêmico-científica, oportunizando o financiamento de projetos em temas relacionados às políticas afirmativas e à diversidade. Por meio de editais, o PDPG tem com o objetivo de estimular pessoas provenientes de segmentos sociais sub-representados no ensino superior a prosseguir os estudos, promover a diversidade de áreas do conhecimento nos mestrados e doutorados, e institucionalizar experiências de formação preparatória para processos seletivos no contexto das ações afirmativas (Capes, 2023a).

O edital de 2023 do PDPG convocava docentes e pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* a apresentarem projetos. Os objetivos propostos eram: a) promover a formação de docentes e pesquisadores em temas relacionados às políticas afirmativas e à diversidade, visando fortalecer a produção de conhecimento nessas áreas; b) incentivar a inserção social e a participação cidadã dos estudantes e pesquisadores beneficiados pelo edital, por meio de atividades de extensão, educação popular e assessoria a movimentos sociais e organizações da sociedade civil que lutam pela igualdade de direitos e oportunidades; c) incentivar a realização de pesquisas acadêmico-científicas que abordem as temáticas das políticas afirmativas e diversidade, contribuindo para a produção de evidências e fundamentos que embasem políticas públicas voltadas para a igualdade de direitos e oportunidades; d) fomentar a criação e o fortalecimento de redes de cooperação acadêmica nacional entre instituições de ensino e pesquisa que atuem na temática das políticas afirmativas e diversidade, entre outros (Capes, 2023a). As propostas deveriam ser submetidas em um dos seguintes eixos temáticos: políticas afirmativas na pós-graduação; avanços para autonomia e tecnologia assistiva na educação; interculturalidade e políticas públicas na educação;

políticas indigenistas e para povos tradicionais; equidade e combate ao racismo na educação; educação especial: inclusão e desenvolvimento (Capes, 2023a).

O lançamento recente do Censo da Pós-graduação pela Capes, por meio da Portaria nº 99/2024, publicada em 10 de abril de 2024 (Capes, 2024), é mais uma ação governamental que poderá dar visibilidade sistêmica às políticas de ações afirmativas no País. Realizado via Internet, a partir de informações prestadas individualmente pelos discentes e docentes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*, o Censo prevê a integralização de dados demográficos e relacionados às condições socioeconômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero e da educação especial, além de informações relacionadas às atuações por área do conhecimento. Para gestão e operacionalização técnica do Censo, a Portaria cria um Núcleo Gestor do Censo da Pós-Graduação, formado por membros da Capes, que definirá diretrizes, metodologias, instrumentos de coleta de informações, periodicidade da realização e analisará os resultados para elaborar relatórios sobre a pós-graduação *stricto sensu* do País.

4 A PESQUISA NO CONTEXTO DA IA E A GOVERNANÇA DAS INFRAESTRUTURAS SOBERANAS

Os desafios apresentados à pesquisa e à produção do conhecimento, diante do imenso desenvolvimento de modelos automatizados de tratamento e interpretação de dados em larga escala, no bojo daquilo que se conhece popularmente como inteligência artificial (IA), foram abordados no VIII SNH, tendo sido destacados nos debates do GD de Ensino a Distância na Pós-Graduação e, também, no de Mestrados Profissionais.

Silveira (2023) argumenta acerca das múltiplas implicações acadêmicas das tecnologias reunidas sob o nome de inteligência artificial que representam uma das mais importantes questões a serem enfrentadas no planejamento do futuro da ciência, destacando a responsabilidade do Estado nesse âmbito e a necessidade de se recuperar a governança da

base de dados de pesquisa, de forma soberana. Segundo o autor, o papel preponderante de desenvolvimento dessas ferramentas de aprendizado de máquinas, a partir de 2014, passa paulatinamente das universidades para a indústria, a saber, para as grandes empresas de tecnologia (*big techs*) situadas nos Estados Unidos e na China.

Que riscos essa situação traz? Dados são o principal insumo da sociedade contemporânea, os quais conferem alto valor agregado ao trabalho acadêmico. Nesse contexto, a cada nova geração de aplicativos de IA que é lançada, os recursos de inteligência artificial contam com formas mais elaboradas de treinamento dos algoritmos para tratamento de volumes gigantes de dados, transformando os algoritmos de IA em protagonistas do manejo dos resultados de pesquisa de todas as áreas do conhecimento, beneficiados por custos de desenvolvimento e manutenção cada dia mais modestos e capazes de conjugar uma multiplicidade considerável de parâmetros para interpretação de dados.

O tema, por si só, já suscita muitos questionamentos, por suas implicações éticas, técnicas e epistemológicas sobre o fazer científico e a formação de pesquisadores. Recente relatório sobre impactos da IA na prática científica (The Royal Society, 2024) aponta oito temas de pesquisa que representam aspectos desafiadores suscitados a partir da ampla disseminação da IA. Desses, três, pelo menos, dizem respeito ao tema geral do VIII SNH: 1) IA e a redução de desigualdades no sistema de ciência, o qual expressa preocupação com a ciência produzida e voltada para as necessidades de grupos sub-representados e de países em situação econômica desvantajosa; 2) competências futuras do cientista no contexto da IA, que inclui preocupações relacionadas à alfabetização digital e à formação científica do pesquisador atuante nesse complexo cenário; e 3) futuro da comunicação científica no contexto das IA, com questões sobre o papel dessas tecnologias para qualificar a tradução, o multilinguismo, e a multimodalidade na disseminação de resultados de estudos acadêmicos.

Outro ponto de grande interesse mencionado pelo relatório da Royal Society (2024) trata da ética no contexto das IA. Destaca-se as

questões relativas aos vieses imputados pelos algoritmos e pelos próprios dados quando tratados pela IA, a produção intencional de desinformação gerada por IA, ou mesmo, a chamada halucinação (distorção) dos dados, por meio de artifícios maliciosos tão sutis que se tornam quase impossíveis de serem detectados. Por fim, destaca-se o uso de resultados de pesquisa geradas em um contexto para fins distintos daqueles a que se destinavam, de início.

Assim, a colonialidade da gestão de dados representa uma nova forma de reprodução das condições de exercício de poder e controle sobre a inteligência acadêmica e científica brasileira produzida em campos de conhecimento diversos, a qual visa, com especial interesse, o conhecimento relacionado a fenômenos humanos e sociais, por sua penetração e interdisciplinaridade em relação a inúmeros interesses econômico-políticos. Também não se deve ignorar as óbvias consequências desse fato sobre a soberania dos dados produzidos pela ciência brasileira. Nos dias atuais, não apenas os dados e o tratamento de informações de Estado são processados por empresas estrangeiras, o próprio Estado se subordina a recursos e ferramentas analíticas disponíveis em cada uma dessas empresas para tratamento e interpretação dos dados, incluindo aqueles que são essenciais para a formulação de políticas e acesso da população a direitos básicos, como a educação.

Muitas vezes, as decisões políticas se dão como resposta às necessidades humanas, uma lógica que precisamos inverter. Um exemplo simples ocorreu durante a recente pandemia de covid-19 diante das demandas do ensino híbrido. Nesse contexto, as plataformas de ensino adotadas nas universidades públicas brasileiras foram incrementadas com recursos tecnológicos cedidos, alguns deles gratuitamente, por empresas como Google e Microsoft, que passaram a gerir e guardar importantes informações em nuvens vinculadas a tais empresas estrangeiras (Silveira, 2023).

No que se refere à pós-graduação, o que os argumentos explorados aqui evidenciam é a necessidade de uma mudança paradigmática no campo das políticas de tecnologia, que possibilite ao Estado assumir a

governança das infraestruturas soberanas. Associações científicas em rede, assim como instituições de pesquisa devem conceber e pressionar a implementação de políticas científicas que possibilitem ao sistema de pós-graduação reter e controlar de forma autônoma os corpora de dados da pesquisa produzida, a partir de uma mirada crítica sobre o papel exercido pelas corporações estrangeiras. Universidades, centros de produção de conhecimento em tecnologia e gestão da informação, como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) precisam se unir para gerir, proteger e interpretar os próprios dados contra essa nova forma de colonialidade e dominação política que tem por instrumento de controle político a gestão dos dados científicos.

5 O FUTURO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA

O processo de internacionalização na pós-graduação é um forte indicador de impacto das políticas científicas em vários países que visam, por meio da partilha de conhecimentos, expandir possibilidades de enfrentamento aos desafios mundiais cada vez mais complexos. No VIII SNH, um dos GD coordenou debates entre os programas em torno do tema da internacionalização na pós-graduação. O desenvolvimento científico e o sistema de pós-graduação brasileiros sempre se deram atrelados a algum nível de internacionalização. Da literatura disponível aos modelos teórico-epistemológicos dominantes, dos autores de referência à formação dos docentes do ensino superior nos anos iniciais da pós-graduação em Psicologia, a consolidação e a institucionalização de programas de pós-graduação precisaram contar com instituições e centros de pesquisas estrangeiros. Entretanto, por longo tempo, a internacionalização significou a relação unidirecional de pesquisadores/as brasileiros/as em direção ao Norte Global, pressupondo a reprodução, no País, de modelos assimilados naquele contexto. A pós-graduação brasileira vive, ainda que em níveis diferenciados, o impacto da internacionalização acadêmica.

Os processos avaliativos internos a cada PPG ou externos, como a avaliação quadrienal da Capes, têm refinado cada vez mais as exigências

meritocráticas para as escolhas competitivas que definirão, em última instância, bolsas, apoios financeiros e, para alguns, prestígio. Diante das possibilidades de inserção internacional na pós-graduação, gerando, muitas vezes, disputa interna na instituição ou no país por melhores avaliações, algumas inquietações se colocam:

- a) A perspectiva de cooperação e partilhas acadêmicas, culturais e sociais desequilibram-se diante da cada vez mais forte ênfase competitiva de padronização mercadológica;
- b) As escassas oportunidades financiadas para a mobilidade e a atualização da formação em centros de excelência internacionais;
- c) os custos elevados para publicações em revistas internacionais com alto impacto científico e social e a importância da defesa e fomento de políticas de acesso aberto não-comercial;
- d) as diretrizes subjacentes aos processos avaliativos individuais e institucionais;
- e) a valorização de agendas globalizadas de pesquisas anuncia consequências controversas: enquanto as fronteiras globais se flexibilizam, a distância psicológica no processo de internacionalização forja barreiras simbólicas que precisam de lentes decoloniais para serem decifradas;
- f) a internacionalização da pós-graduação brasileira, tanto em PPGs em Psicologia quanto de outras áreas do conhecimento, pauta-se, por vezes, em políticas assimétricas.

As discussões no GD de Internacionalização materializaram os “mundos paralelos” que podem ser identificados nos PPGs-Psi brasileiros, com suas especificidades, pluralidades, diversidades. Os debates encontram eco na literatura (Costa; Costa; Yamamoto, 2020; Sato; Nardi, 2021; Tomanari *et al.*, 2023). Pesquisadores defendem que não se pode falar em um único e melhor modo de internacionalizar a pesquisa em Psicologia (Sato; Nardi, 2021), pois os programas de pós-graduação contam com diferentes níveis de internacionalização em produção

intelectual, pesquisa, condições institucionais, mobilidade e atuação acadêmica (Tomanari *et al.*, 2023).

Entre dilemas e disputas, instala-se uma convergência: a exclusão que a internacionalização da pós-graduação produz quando funciona a partir de rankings avaliativos ou de expectativas por financiamentos orientados a interesses mercadológicos mundiais, acirrando assimetrias e competição. As consequências, presentes nas narrativas da pós-graduação em Psicologia, mas também em outras áreas, são aproximações internacionais para troca de conhecimento cada vez mais heterogêneas e desiguais: da geopolítica dominante às barreiras linguísticas, dos disputados financiamentos aos filtros semânticos para interpretação da realidade global.

Sato e Nardi (2021) alertam para o tipo particular de controle colonial exercido pelo Norte Global que leva ao uso do idioma inglês como base linguística comum da ciência, criando um único sentido normativo e excluindo outras línguas e fluxos de informações a partir do Sul Global. Para os autores, o uso do inglês como uma imposição universalizante e hegemônica de funcionalidade comunicativa, na verdade camufla a dominação e impossibilita uma relação igualitária entre países na produção e circulação de conhecimento, que deveria caracterizar o diálogo internacional. Sato e Nardi (2021) problematizam o quanto, efetivamente, as produções brasileiras publicadas em língua inglesa são mais lidas e citadas por pesquisadores de outros países.

Costa, Costa e Yamamoto (2020) alertam que o uso do inglês amplia e sustenta, como característica única ou universal da ciência, o *mainstream* internacional. A influência dessa dominação linguística como idioma preferencial para definição de critérios de avaliação, de temáticas ou campos de pesquisa, de meio hegemônico de comunicação científica em todos os âmbitos da pós-graduação intensifica mecanismos excludentes e mina tentativas de maior cooperação com o Sul Global, região onde a língua inglesa não é o idioma dominante em nenhum país. Kind, Carlotto e Ronzani (2018) apontam que a preferência para o inglês gera empobrecimento nas partilhas científicas entre pesquisadores brasileiros com outros de países do sul, onde temas e problemas de

pesquisa comuns são divulgados em outros idiomas, como o espanhol no caso de divulgação na América Latina, ou mesmo o português, na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Como lembram Sato e Nardi (2021), as dificuldades ampliam-se quando as revistas científicas internacionais exigem revisão ou processos de tradução por um *native speaker* (pressupondo uniformidade no inglês que é diverso até entre os diferentes nativos). Ainda quando não tenham a pretensão de ser literais, por vezes adulteram estilos narrativos ou complexidade conceitual do texto original. Entretanto, apesar dessas reflexões e críticas, os autores se posicionam contra uma recusa radical às autorias de publicações em inglês. Limitam-se a indicar que, ao contrário, deve-se procurar identificar as implicações dessas produções, especialmente quanto à inserção e efetividade do impacto social, além de construir mecanismos avaliativos para analisar o real alcance das produções em língua inglesa.

Além do idioma, Kind, Carlotto e Ronzani (2018) adicionam, como desafios à internacionalização, a valorização que certas metodologias e temáticas recebem no cenário internacional, em detrimento de outras que, por sua relevância para a solução de problemas subjetivos e sociais locais, são praticadas em subáreas da Psicologia brasileira.

Os autores apontam, ainda como dificuldades, que há linhas de pesquisas ou áreas entre os programas da Psicologia e seus parceiros que não elegem a internacionalização como foco de suas atividades, priorizando questões de interesse nacional ou aplicação regional e, por isso, são alijados das opções institucionais de internacionalização. Diante da complexidade dos problemas enfrentados no contexto brasileiro, frente aos quais a Psicologia é chamada a se posicionar, tem sido uma posição amplamente defendida que o compromisso com a realidade comunitária proximal e o impacto regional produzidos pelos PPGs em Psicologia sejam avaliados tão positivamente quanto os eventuais impactos decorrentes da internacionalização.

As discussões do GD de Internacionalização atravessam vários desses desafios prementes na pós-graduação em Psicologia. Tendo

como eixo condutor as experiências de internacionalização na formação, produção científica e colaboração internacional, a partilha reflexiva foi desvelando como tendências coloniais e de subalternização podem ser desconstruídas pela pluralidade de vozes e caminhos existentes nos PPGs-Psi. Sugestões internas ou sistêmicas exprimiram expectativas de novos desenhos para a internacionalização, com o foco na solidariedade e colaboração: divulgação e partilha entre PPGs de eventos e visitas de pesquisadores estrangeiros; editais de fomento que favoreçam, de forma indutora, “letramento acadêmico” para participação competitiva em editais internacionais; incremento e valorização, pelas agências de fomento, às parcerias, pesquisas e produções em cooperação horizontal sul-sul; formulação de editais em parceria com outros países, garantindo condições viáveis de acesso aos benefícios; promoção de visibilidade internacional dos PPGs; criação de grupos de trabalho ou comissões voltadas para acompanhar políticas interna e externa de internacionalização, entre outras.

A partir das discussões sobre os processos coloniais e assimétricos de predominância norte-sul nas ações de internacionalização na Psicologia, os participantes do GD de Internacionalização sinalizaram forte preocupação em relação ao risco de se reproduzir com outros países da América Latina as mesmas hierarquias e colonialidade das quais somos alvo. Assim, na busca por inverter a lógica dominante vigente, é preciso não incorrer em um outro tipo de subalternidade e desigualdade regional de países latino-americanos em relação ao Brasil, considerado a liderança e destaque científico e econômico na região. A ênfase em uma “liderança solidária”, como já sinalizado na literatura (Costa; Costa; Yamamoto, 2020), foi igualmente referendado no GD.

O papel da ANPEPP na proposição de iniciativas nacionais e internacionais de discussão da internacionalização na pós-graduação em Psicologia (a exemplo dos fóruns de internacionalização nos simpósios de pesquisa bianuais da ANPEPP e da formação do GD de Internacionalização) foi discutido pelos participantes do GD. Houve sugestões para que a Associação influencie politicamente a destinação de

recursos das agências de fomento para financiamento, via editais, de apoio menos assimétricos e mais heterogêneos aos programas de Psicologia.

A despeito de serem necessários mais investimentos governamentais na internacionalização da pós-graduação, as políticas federais tendem à descontinuidade dos investimentos com as trocas de governo ou fomentam ações na lógica colonial, que geram mais competitividade, acentuam as desigualdades, reforçam a relação entre financiamento e notas dos programas na avaliação da Capes, como mostrou o exemplo recente do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes (2018). Criado em 2018 para incrementar uma ação institucional articulada, projetos integrados entre grupos e programas de pós-graduação com o fim de dar visibilidade à produção científica brasileira, o PrInt materializou a relação financiamento-avaliação já no processo de seleção para a participação dos programas: apenas PPGs com notas 5, 6 e 7 (esses últimos já beneficiários do Programa de Excelência Acadêmica, voltado especificamente para a manutenção do padrão de qualidade dos PPGs 6 e 7) na Avaliação Quadrienal da Capes poderiam concorrer ao edital, o que limitava o número de PPGs a serem beneficiados. As instituições deveriam participar com projetos de PPGs que atendessem aos critérios e com número limitado no edital, gerando competitividade interna na instituição e externa com outros PPGs.

O Capes-PrInt (Capes, 2018) definiu 26 países preferenciais para a parceria internacional, com ênfase para o Norte Global e apenas dois países eram latino-americanos (Argentina e México) e um africano (África do Sul). Com essa definição, o programa limitou outras colaborações em andamento em alguns PPGs (América Latina, Sul Global) e restringiu oportunidades de ampliação de conhecimento a outras teorias, metodologias e realidades diferenciadas que poderiam ocorrer em países fora da lista.

A orientação do edital Capes-PrInt (Capes, 2018) também engessou objetos de pesquisa a seis temas prioritários que reduziram inúmeras iniciativas já em andamento nos PPGs, muitas delas em consonância com a Agenda 2030 da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento

Econômico (OCDE) com temas mais abrangentes. Outra crítica da ação geradora de mecanismos de exclusão e desigualdade foi a exigência de proficiência em língua inglesa mesmo para os candidatos ao doutorado sanduíche em países da CPLP.

Contemplando essas e outras temáticas inerentes aos avanços e desafios da pós-graduação em Psicologia no País atualmente, o debate no GD de Internacionalização focou e enfatizou a busca de uma colaboração horizontalizada, baseada na solidariedade como política e diretriz. A favor de uma internacionalização que valorize as relações de cooperação Sul-Sul, as discussões problematizaram a diversidade linguística no ensino e na produção, de modo a não intensificar a lógica colonial, buscando relações mais horizontais, inclusivas e equânimes.

Na atualidade, falar de internacionalização implica refletir criticamente sobre a construção de redes isonômicas de colaboração internacional, por meio da transação bidirecional e corresponsável de saberes, metodologias e experiências de pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados pela leitura dos capítulos e pelos relatórios dos seis GD conduzidos no VIII SNH e pelas instigantes reflexões que eles nos possibilitaram buscamos, neste capítulo, debater problemas e desafios presentes e futuros associados à atividade científica, tendo em conta o particular papel da Psicologia diante de um projeto científico ético, justo e alinhado às necessidades humanas locais e globais.

Identificamos, nas perspectivas críticas em Psicologia, bases epistemológicas consistentes para vislumbrarmos, com a lucidez necessária, o futuro das políticas científicas e os desafios dos programas de pós-graduação, em seu papel formativo, produtor de conhecimento e indutor de mudanças sociais significativas e sustentáveis. Em diálogo com elas, procuramos traçar um panorama transversal aos temas específicos sobre os quais se debruçaram os capítulos, considerando os subsídios dos próprios relatórios e outros materiais, advindos das agências de fomento

(Capes, em especial), Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI) e eventos voltados à discussão de ciência, tecnologia e inovação.

O primeiro grande tópico de análise diz respeito ao enfrentamento que hoje se coloca entre ciência e sociedade, e as implicações desse embate para as políticas científicas. Diante de um cenário político nacional democrático, mas que se mostra, com frequência, em dificuldade de se sobrepor à oposição conservadora, e de um cenário internacional controverso, procuramos evidenciar as dificuldades e os riscos que tais cenários apresentam ao fazer científico, com destaque para o compromisso com a promoção de ações afirmativas na pós-graduação.

Devemos acrescentar, como parte do intrincado cenário sociocultural atual, o lugar que as ferramentas de inteligência artificial passaram rapidamente a ocupar, em relação aos quais a atividade de pesquisa, de divulgação científica e o papel do pesquisador ganham novos contornos que não podem ser ignorados. Além disso, buscamos caracterizar em que medida a ubiquidade de tais ferramentas, em um contexto de baixa soberania tecnológica, contribui para reproduzir a dependência e a colonialidade dos países do Sul Global pelos do Norte.

O terceiro ponto se relaciona aos desafios da internacionalização e à necessária relação bidirecional entre penetração internacional da ciência brasileira e transformação positiva da realidade regional e nacional. Como não há um só modelo de internacionalização, é necessária a construção coletiva de um projeto político-acadêmico decolonial na pós-graduação da Psicologia brasileira. A pesquisa, a formação e a produção devem valorizar diferentes formas de engajamento internacional, de parcerias estratégicas a partir de visões decoloniais.

Os riscos de a competição substituir a cooperação na concepção da internacionalização são grandes e, por isso, é importante a atenção constante para que a internacionalização não se torne um fim em si mesma, distanciando-se de sua proposição de alavancar a ciência psicológica no país e no mundo. É premente refletir acerca da função da internacionalização e questionar se a padronização, advinda da globalização, não irá superar as singularidades e diferenças na Psicologia brasileira. A partir

de visões decoloniais, a internacionalização na pós-graduação poderá ampliar sua contribuição efetiva a uma Psicologia mais inclusiva e solidária.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (ANPEPP). **Fórum de Internacionalização**. 2021. Disponível em: https://www.ANPEPP.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=395. Acesso em: 21 jul. 2024.

ARAÚJO, J. de A. **Os desdobramentos políticos e acadêmicos da ação afirmativa em programas de pós-graduação stricto sensu da Uneb**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37733>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BERGAMASCHI, M. A.; CALAZANS, M. E. de. Ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 32, n. 14, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8219>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BERNARDINO-COSTA, J.; BORGES, A. Um projeto decolonial antirracista: Ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 42, e253119, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.253119>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BERNARDINO-COSTA, J.; BORGES, A.; FERREIRA, M. A. C.; CARLOS, G. da C. E. Radiografia das políticas de ação afirmativa na pós-Graduação das universidades federais. **Dados**, v. 67, n. 3, e20210175, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.3.323>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BONIN, I. T. “Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas na pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19422>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, 10 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.958, de 2021**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Senado Federal, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital 41/2017 - Capes/Print**. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/ownload/editais/02022018-Edital-41-2017-Print-alteracao-anexo-1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Torna público o Edital nº 17/2023 – Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Políticas Afirmativas e Diversidade, o qual passa a convocar docentes e pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* a apresentarem projetos. Brasília: Capes, 2023a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório do Seminário de Meio Termo – PSICOLOGIA**. Brasília: Diretoria de Avaliação – DAV, 2023b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 99/2024**. Institui o Censo da Pós-Graduação stricto sensu brasileira. Brasília: Capes, 2024.

CASTANHO, R. M.; FERRARINI, N. da L.; PAN, M. A. G. de S. A pesquisa sobre políticas de ações afirmativas na pós-graduação em psicologia: um panorama da produção brasileira na última década (2012-2022). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-68830>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Diagnóstico das ciências humanas, sociais, sociais aplicadas, linguística, letras e artes no Brasil**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2020.

COSTA, E. G. da. Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 10, n. 26, p. 104-123, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20336/rbs.898>. Acesso em: 21 jul. 2024.

COSTA, J. P. da; COSTA, A. L. F. da; YAMAMOTO, O. H. Noções de internacionalização nos debates sobre a pós-graduação em Psicologia. **Revista Polis Psique**, v. 10, n.1, p. 227-245, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.97820>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

GODOI, M. S. de; SILVA, G. V. L. da. Ações afirmativas na pós-graduação: o quadro atual nos programas da área do Direito. **Revista de Direito**, v. 13, n. 2, p. 01-29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/12004>. Acesso em: 21 jul. 2024.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GUIMARÃES, A. S. Recriando Fronteiras Raciais. **Sinais Sociais**, v. 12, n. 34, p. 21-43, 2018.

GUIMARÃES, A. S. A.; RIOS, F.; SOTERO, E. Coletivos negros e novas identidades raciais. Dossiê Raça, desigualdades e políticas de inclusão. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>. Acesso em: 21 jul. 2024.

KIND, L.; CARLOTTO, M. S.; RONZANI, T. M. Fórum Publicações Científicas. Documento-base para discussão no XVI Simpósio da ANPEPP, Brasília, DF. (2018). Disponível em: https://www.ANPEPP.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=394. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MELLO, L. Ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação: ausências, propostas e disputas. **Argumentos - Revista Do Departamento De Ciências Sociais Da Unimontes**, v. 18, n. 1, p. 94-126, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/3835>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. de. Concursos Públicos para Docentes de Universidades Federais na Perspectiva da Lei 12.990/2014: Desafios à

Reserva de Vagas para Candidatos/as Negros/as. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 161-184, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/se/a/FxSgTjKCPwjckjYxwX5jR9g/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/se/a/FxSgTjKCPwjckjYxwX5jR9g/?format=pdf(=pt). Acesso em: 21 jul. 2024.

PARKER, I. **Revolução na Psicologia**: da alienação à emancipação. Campinas: Alínea, 2014. Acesso em: 21 jul. 2024.

PAVÓN CUÉLLAR, D. **Psicologia crítica**: Definição, antecedentes, história e atualidade. Ciudad de México: Itaca, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5900378>. Acesso em: 21 jul. 2024.

PEREIRA, F. S.; ROCHA NETO, I. Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 4, p. 105-127, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13072>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SATO, L.; NARDI, H. C. Psicologia e internacionalização: notas críticas para pensar as hierarquias Norte-Sul. **Psicologia USP**, v. 32, e200039, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200039>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVEIRA, S. A. Capitalismo preditivo e sistemas algorítmicos. In: PENTEADO, C.; PELLEGRINI, J.; SILVEIRA, S. **A Plataformização, inteligência artificial e soberania de dados**: tecnologia no Brasil, 2020-2030. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

TOMANARI, G. Y.; SANTOS, A. A.; MOURÃO, L.; TEIXEIRA, M. A. P.; ARAÚJO, A. How international are the Brazilian graduate programs in Psychology? **Trends in Psychology**, v. 31, p. 481-502, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00267-x>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TRINDADE, A. L. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Na Educação Infantil. MEC– Valores afro-brasileiros na Educação. **Boletim**, v. 22, p. 30-36, 2005.

The Royal Society. Science in the Age of AI: how artificial intelligence is changing the nature and method of scientific research. (2024)

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. da. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: Análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 86-108, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145911>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VENTURINI, A. C. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144438>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VENTURINI, A. C. **Ações afirmativas nos programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas**: Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA). Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2019.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação: O Caso Das Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 882-909, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147491>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VENTURINI, A. C.; PENIDO, H. Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021. **Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap)**, n. 1, 2022. Disponível em: https://www.obaap.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Boletim-Obaap-n.1_Ac%CC%A7o%CC%83es-afirmativas-na-po%CC%81s-graduc%CC%A7a%CC%83o-em-2021_.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024

SOBRE OS AUTORES

ACÁCIA A. ANGELI DOS SANTOS

Graduação em Psicologia (1971) e mestrado em Psicologia Clínica (1981) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1990). Professora titular da Universidade São Francisco na graduação e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia (1982-2021). Membro titular do Comitê de Assessoramento na área da Psicologia do CNPq (2014-2017). Coordenadora-adjunta da área de Psicologia da CAPES (2018-2022). Bolsista Produtividade do CNPq 1A (1997 até 2023). Vice-presidente do IBAP (2023-2025).

E-mail: acacia.angeli@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8599-7465>

ANA PAULA PORTO NORONHA

Psicóloga, Mestre em Psicologia Escola e Doutora em Psicologia. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Membro do CA de Psicologia CNPq (2023-2025). Bolsista Produtividade A em Psicologia - CNPq. Pesquisadora da área de Avaliação Psicológica e Psicologia Positiva.

E-mail: ana.noronha8@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6821-0299>

ANTÔNIO VIRGÍLIO BITTENCOURT BASTOS

Professor Titular aposentado do Instituto de Psicologia da UFBA. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA. Pesquisador I-A do CNPQ. Ex coordenador de Área da Psicologia na Capes 2011-2018. Membro do XIX Plenário do Conselho Federal de Psicologia.

E-mail: antoniovirgiliobastos@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1322-5749>

ARRILTON ARAUJO

Doutor em Comportamento Animal pela Université Sorbonne Paris Nord. Mestre em Psicobiologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor titular do Departamento de Fisiologia e Comportamento e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail: arrilton.araujo@ufrn.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4804-389X>

BENEDITO MEDRADO

Doutor em Psicologia Social pela PUC/SP, com pós-doutorado pela UFPA (2013) e UAB/Espanha (2014). Professor titular do Departamento de Psicologia da UFPE, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação. Integra a co-coordenação do Fórum Permanente de Revista Científicas da ANPEPP e a co-coordenação da Câmara II (Humanidades) da Área Interdisciplinar da CAPES. Bolsista de produtividade CNPq.

E-mail: benedito.medrado@ufpe.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1085-5024>

CLAISY M. MARINHO-ARAUJO

Psicóloga com Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília, pós-doutorados na Universidade do Minho, Portugal. Professora do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Membro do GT de Psicologia Escolar da ANPEPP. Desenvolve pesquisas com ênfase nos temas: psicologia escolar, psicologia do desenvolvimento, educação superior, desenvolvimento e avaliação de competências, avaliação educacional.

E-mail: claisy@unb.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5411-8627>

FERNANDO AUGUSTO RAMOS PONTES

Doutor em Psicologia experimental pela USP, Pós-doutorado na Technische Universität Dortmund (Alemanha). Professor titular do Programa de pós-graduação em teoria e pesquisa do comportamento da Universidade Federal do Pará. Foi membro do CA de Psicologia do CNPq. Desenvolve pesquisas especialmente sobre relacionamento humano e análise de redes de pessoas com deficiência e epistemologia de redes e revisão sistemática.

E-mail: fernandop@ufpa.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9569-493X>.

FREDERICO ALVES COSTA

Doutor em Psicologia pela UFMG. Professor no Instituto de Psicologia da UFAL e nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia da UFAL e da UFMG. Vice-presidente da ANPEPP (Biênio 2023-2024). Coordenador do Núcleo de Psicologia Política (NPP-UFAL). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: frederico.costa@ip.ufal.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9150-8675>

GARDÊNIA DA SILVA ABBAD

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora dos programas de pós-graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações e Administração da UnB. Bolsista de Produtividade em Pesquisa, nível 1A. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. gestão 2023-2024. Atuou como membro e coordenadora do Comitê Assessor CNPq-CA Psicologia. Líder de dois grupos de pesquisa. Presidiu a Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho - SBPOT. Dirigiu o Instituto de Psicologia e o decanato de gestão de pessoas da UnB. Participou do fórum de gestão de pessoas da ANDIFES.

E-mail: gardenia.abbad@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0807-3549>

GERSON YUKIO TOMANARI

Professor titular do Instituto de Psicologia da USP, com graduação, mestrado e doutorado em Psicologia Experimental pela mesma instituição e pós-doutorado pela University of Massachusetts Medical School. Coordena o Laboratório de Análise Experimental do Comportamento (Lab_AEC) e é vice-coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq de 2000 a 2023. Atuou como professor visitante em universidades nos Estados Unidos, França e Japão. Exerceu diversos cargos administrativos na USP, incluindo Diretor do Instituto de Psicologia e Pró-Reitor de Graduação. É Coordenador da Área de Psicologia e Membro do Conselho Técnico-Científico do Ensino Superior da CAPES.

E-mail: tomanari@usp.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7321-8180>

JOHN FONTENELE ARAUJO

Professor titular do programa de pós-graduação em Psicobiologia da UFRN, coordenador do CA de Psicologia CNPq. Tem investigado a ritmicidade biológica, em especial o Ciclo Sono e Vigília e seu papel nos processos cognitivos, em especial emoção e memória.

E-mail: john.araujo@ufrn.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8022-2425>

KÁTIA MAHEIRIE

Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Fez estágio pós-doutoral em Educação na UNICAMP; em Psicologia Social na Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha); e em Psicologia Social na PUC/SP. É Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina e Visitante da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia

E-mail: maheirie@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5226-0734>

LIVIA DE OLIVEIRA BORGES

Doutora em psicologia pela Universidade de Brasília (1998) com estágio pós-doutoral na Universidade Complutense de Madri (2005). Professora da UFRN de 1990-2008. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (de jan/2009 a ago/2017). Atualmente é professora aposentada e voluntária no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG. Ex-presidente da SBPOT (05/2003 a 05/2005). Coordenadora-Adjunta dos Programas de Pós-graduação (stricto sensu) Profissionais da área de Psicologia na Capes para o período (2023 a 2024).

E-mail: liviadeoliveira@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2251-1373>

LUCIANA MOURÃO

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) com estágio pós-doutoral no Instituto Universitário de Lisboa (IUL). Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora 1C do CNPq. Coordenadora do Aprimora – Núcleo de Estudos em Trajetória e Desenvolvimento Profissional. Foi membro da Coordenação de Área da Psicologia na Capes.

E-mail: mourao.luciana@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8230-3763>

MARCO AURÉLIO MÁXIMO PRADO

Doutor em Psicologia Social pela PUC/SP. Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia e Coordenador do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQ+ da Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutoramento pela Fundação Fulbright na Universidade de Massachusetts/Amherst (EUA) e bolsista PQ/CNPq.

E-mail: mamprado@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3207-7542>

MARCO ANTÔNIO PEREIRA TEIXEIRA

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Titular na UFRGS. Coordenador do Núcleo de Estudos e Intervenções em Carreira (NEIC), do Serviço de Orientação Profissional e do Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS. Assessor ad hoc da Área de Psicologia da CAPES. Pesquisador 1C do CNPq.

E-mail: mapteixeira.psi@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7981-9788>

MARCUS EUGÊNIO OLIVEIRA LIMA

Graduado e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Psicologia Social (ISCTE-PT). Desenvolve pesquisas no âmbito da psicologia social, com ênfase em Processos Grupais, Normas Sociais, Preconceitos e Desumanização. É professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente coordena o Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPPEs).

E-mail: marcus@academico.ufs.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5280-130X>

MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA

Professora titular da Universidade de Brasília. Pós-doutorado nas Universidades de Clark/EUA, Autônoma de Madri/Espanha e Aalborg/Dinamarca. Membro do Laboratório de Psicologia Cultural da UnB. Líder do grupo de pesquisas GAIA, Atenção e Intervenção com Adolescências. Pesquisadora PQ 2. Membro do comitê assessor da Área de Psicologia da CAPES. Vice-líder do Grupo de Psicologia Cultural e Dialógica do diretório de grupos do CNPq. Vice-coordenadora do GT Psicologia Dialógica da ANPEPP. Coordenadora do Fórum Permanente de Ética da ANPEPP. Representante da ANPEPP no GT de Ética do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (FCHSSALLA).

E-mail: mcsloliveira@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6089-3379>

MARIA CRISTINA MENANDRO

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) e do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES. Integra o Grupo de Trabalho da ANPEPP intitulado Memória, Identidade e Representações Sociais. Membro da Diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (gestão 2023-2024) na condição de Secretária de Eventos.

E-mail: cristinasmithmenandro@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4339-2975>

MÍRIAM CRISTIANE ALVES

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Presidenta do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS). Membro da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas E'lélékò: Agenciamentos Epistêmicos Descoloniais e Antirracistas da UFRGS.

E-mail: olorioba.miriamalves@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4318-1927>

MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA SANTOS

Doutora em Psicologia pela Universidade de Toulouse II. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular, aposentada e voluntária do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE. Bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenadora Adjunta dos Programas Acadêmicos da Área de Psicologia da CAPES (2022-2026).

E-mail: maria.fssantos@ufpe.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5213-9491>

MARY SANDRA CARLOTTO

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-Espanha) com estágio pós-doutoral na Universitat de València (UV-Espanha). Membro da equipe de investigação da Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSIICO-Universitat de València). Professora Visitante da Universidade de Brasília (UnB) no Programa de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO). Membro do Comitê de Assessoramento de Psicologia e Serviço Social/ CNPq. Pesquisadora 1C do CNPq.

E-mail: mary.carlotto@unb.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2336-5224>

PATRÍCIA IZAR

Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP), com experiência como pesquisadora visitante na Universidade de Groningen, Holanda pela NWO. Professora Titular do Departamento de Psicologia Experimental da USP. Pesquisadora 1B do CNPq. Foi membro da diretoria da ANPEPP na gestão 2020-2022.

E-mail: patrizar@usp.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6741-0731>

RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO

Professora da PUC Campinas nos programas Graduação e Pós-graduação em Psicologia. Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP. Estágio Pós-doutoral na University of Texas/ USA, em Avaliação Psicológica e na University of Rochester /USA em Desenvolvimento de Programas de Prevenção em Saúde Mental. Membro do Comitê Assessor do CNPq (2022-2026); Editora Chefe da Revista Estudos de Psicologia (Campinas); Membro titular do Conselho Municipal de Educação de Campinas. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de pesquisa - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Liberação (www.gep-inpsi.org). Pesquisadora 1A/CNPq.

ROBERTA CARVALHO ROMAGNOLI

Professora do programa de pós-graduação em Processos de Subjetivação – PUC Minas, doutora em Psicologia Clínica pela PUC SP e Membro do CA de Psicologia CNPq (2022-2024). Pesquisa na área das políticas públicas, com ênfase na família e em Análise Institucional.

E-mail: robertaroma@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3551-2535>

SIBELLE MARIA MARTINS DE BARROS

Psicóloga pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde e do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia da Saúde (CNPq/UEPB), membro do GT Família e Comunidade e da diretoria da ANPEPP (biênio 2023-2024)

E-mail: barros.sibelle@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0933-5475>

SILVIA VIRGINIA COUTINHO AREOSA

Doutorado e pós-doutorado em Serviço Social. Docente permanente dos programas de pós-graduação em Psicologia e Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul. Editora da Revista Psi Unisc. Avaliadora do Basis Inep/MEC.

E-mail: sareosa@unisc.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7308-0724>

SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM

Professora do Programa de pós-graduação do Instituto de Psicologia da UFBA. Bolsista produtividade nível D do CNPq. Foi membro do Comitê de Assessoramento de Psicologia e Serviço Social (CA-PS) (2021-2024) Foi Secretária Geral da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) (gestão 2016/2018). Membro da International Society for Research on Emotion (ISRE), da Sociedade Brasileira

de Psicologia Organizacional e do Trabalho e da RIPOT (Red Iberoamericana de Psicología Organizacional y del Trabajo). Editoria adjunta da Paideia (USP) (2024-2027). Membro do Comitê Gestor PePsic representando a SBPOT (2023-2026).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3482-166X>.

THATIANA HELENA DE LIMA

Psicóloga (2009), Mestra (2011) e Doutora (2015) em Psicologia pela Universidade São Francisco. Professora Adjunta na Universidade Federal da Bahia. Líder do Laboratório de Pesquisa em Avaliação Psicológica e Educação. Coordenadora do Grupo Especializado em Avaliação Psicológica. Editora Associada da Revista Psicologia: Ciência e Profissão (CFP). Presidente atual da Associação Brasileira dos Editores Científicos de Psicologia (ABECiPsi). Integrante do Grupo de Trabalho Pesquisa em Avaliação Psicológica da ANPEPP.

E-mail: thatianahlima@gmail.com, thatiana.lima@ufba.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9832-8546>

VERÔNICA MORAIS XIMENES

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFC. Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Bolsista Produtividade nível 1D do CNPq. Ouvidora Geral da UFC. Coordenadora do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da UFC. Membro do Comitê de Assessoramento de Psicologia e Serviço Social (CA-PS) (2022-2025). Membro do GT A Psicologia Sócio-Histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social. Foi Tesoureira da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) (2016/2018).

E-mail: vemorais@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0003-3564-8555

WILSA MARIA RAMOS

Graduação em Psicologia na FUMEC/MG. Pós-doutorado em Psicologia realizado na Universitat de Barcelona, grupo GRINTIE. Professora e Pesquisadora

da UnB, filiada ao Grupo de Estudos da ANPEPP: Subjetividade, Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento e Vice-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq em Desenvolvimento subjetivo em contextos educativos. Linhas de Pesquisa: processos de desenvolvimento humano e cultura com foco na ação de aprender mediada pelas tecnologias da informação e comunicação
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3029-1684>
E-mail: wilsa@unb.br

ZEIDI ARAUJO TRINDADE

Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculada ao Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, com doutorado e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Foi membro da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) em duas gestões, e membro da Coordenação da área de Psicologia da CAPES. Produção com foco na área de Psicologia Social, particularmente em temas como práticas sociais e cultura, masculinidades, juventude, paternidade/maternidade e saúde reprodutiva.
E-mail: zeidi.trindade@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0549-5092>

SOBRE O LIVRO

Revisão Linguística *Rafaella Vilarinho Mesquita*

Capa *Paulo Bevilacqua*

Projeto Gráfico e Editoração *Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes*

Tipologias Utilizadas *Cronos Pro*

Formato *15x21 cm*