

## **Práticas pedagógicas e a formação de novos pesquisadores em Psicologia Educacional: contribuição do campo de Políticas Públicas e Processos Educacionais<sup>1</sup>**

Marcos Antonio Batista da Silva

**Resumo:** Neste artigo apresentamos um relato de experiência sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, nível de mestrado e doutorado, do Centro Universitário *campus* Vila Yara, Osasco, São Paulo, Brasil. O relato propõe responder a seguinte pergunta: Qual a contribuição da disciplina de “Políticas Públicas e Processos Educacionais”, para os futuros pesquisadores? Desse modo, descrevemos a prática pedagógica empreendida ao longo dela e interpretamos as suas implicações. Destacamos que a disciplina proporcionou aos alunos: oportunidade de crescimento e amadurecimento para o desenvolvimento dos respectivos projetos de pesquisas, além de aprimorar as discussões sobre políticas públicas no contexto educacional na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Psicologia educacional. Pós-Graduação.

## **Pedagogical practices and the formation of new researchers in Educational Psychology: contribution of the field of Public Policies and Educational Processes**

**Abstract:** In this article we present an experience report on pedagogical practices developed in the scope of the Graduate Program in Educational Psychology, master's and doctoral level, at Campus Vila Yara University Center, Osasco, São Paulo, Brazil. The report proposes to answer the following question: What is the contribution of the discipline of "Public Policies and Educational Processes" to future researchers? In this way, we describe the pedagogical practice undertaken throughout it and interpret its implications. We emphasize that the discipline provided the students with the opportunity for growth and maturity for the development of their respective research projects, as well as to improve discussions on public policies in the educational context of Brazilian society.

**Keywords:** Public policies. Educational psychology. Postgraduate studies.

---

<sup>1</sup> CAPES.

## Introdução

Inicialmente, o artigo apresenta uma breve reflexão sobre o processo de aprendizagem na sociedade contemporânea, a seguir descreve o encaminhamento dado à disciplina Políticas Públicas e Processos Educacionais, componente curricular que busca contribuir para a formação de pesquisadores a partir da problematização das práticas em Psicologia Educacional, além de discutir por eixos os termos abordados na disciplina, a saber: jovens, educação e políticas públicas; desigualdades educacionais; inclusão social; docência e formação de pesquisadores.

Entende-se que na sociedade contemporânea a aprendizagem aparece como uma das principais forças facilitadoras para a inclusão social. “O processo de inclusão escolar envolve diferentes agentes educacionais. A atuação conjunta entre tais agentes demonstra resultados promissores, em relação à aprendizagem social e acadêmica” (BENITEZ; DOMENICONI, 2015, p. 1008). No Brasil, a situação de exclusão social tem sido uma preocupação. As conhecidas desigualdades nacionais promotoras da exclusão social interferem diretamente no pleno desenvolvimento da capacidade de aprendizagem.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação lançaram relatório *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes* (2012) faz uma análise do perfil das crianças e dos adolescentes fora da escola ou em risco de evasão no Brasil e aponta as principais barreiras que levam a essa situação. O Relatório também apresenta uma análise das principais políticas públicas de enfrentamento à evasão e ao abandono escolar e faz uma série de recomendações. A análise do Relatório é baseada em estatísticas nacionais, como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola é o fracasso escolar, representado pela repetência e abandono que provocam elevadas taxas de distorção idade-série (PEZZI; MARIN, 2016). As maiores desigualdades verificam-se quando se levam em consideração a raça ou a etnia (CARVALHO, 2004) e a renda familiar das crianças em risco de abandono (MATTOS, 2012). Um dos maiores desafios para a “universalização” de toda a educação básica é a grande dificuldade de acesso de professores e alunos às escolas de áreas

rurais. Além disso, muitos currículos estão desvinculados da realidade, das necessidades, dos valores e dos interesses dos estudantes residentes no campo (MATTOS, 2005).

O trabalho infantil e o atendimento inadequado ou inexistente às crianças e aos adolescentes com deficiência, o fracasso escolar, a gravidez na adolescência continuam sendo barreiras que impedem que as crianças e adolescentes estejam na escola e tenham assegurado o seu direito de permanecer estudando, de progredir nos estudos e de concluir a educação básica na idade certa (ALBERTO, 2016, SILVA, 2016a, JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Outro ponto a fazer parte deste estudo se refere às desigualdades educacionais no país. Entende-se que dimensão da ascensão social através da educação formal tem sido contemplada em diversos estudos, Teixeira (1998, 2003), mas são poucas as referências diretas às relações raciais no espaço da pós-graduação, lugar onde os negros são menos visíveis (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008; ARTES, 2013). A valorização do profissional de educação que envolve remuneração adequada, plano de carreira e capacitação constante é condição indispensável para a garantia da qualidade da educação. Diante do exposto a disciplina Políticas Públicas, propôs refletir sobre tais questões.

### **A proposta da disciplina de Políticas Públicas e Processos Educacionais**

A disciplina, segundo sua ementa, propôs discutir os sistemas de garantia dos direitos da criança, do adolescente e a avaliação e processos de implantação de medidas de proteção e socioeducacionais, podemos citar como exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e as questões atuais em políticas públicas; o papel do Estado e dos sistemas de ensino nas políticas educacionais no contexto contemporâneo (ações afirmativas na educação superior); a contribuição da Psicologia na avaliação e formulação de políticas públicas e sociais; a Educação superior/pós-graduação, bem como tornar o pós-graduando apto a compreender as diferentes etapas do desenvolvimento humano, por meio das relações sociais e de políticas públicas, além de esclarecer os mecanismos do aprendizado e as influências sociopolíticas.

Desse modo, ao ser proposta este estudo, no campo da Psicologia no país, é encontrado respaldo em Rosemberg (2001), quando a autora esclarece que o papel da pesquisa na elaboração e avaliação de políticas públicas é instrumentalizar os atores sociais, especialmente os alijados de posições vantajosas, para participarem de negociações com o maior acervo de conhecimento

possível. Configura-se, assim, um compromisso ético e político: refletir sobre a produção e sustentação de desigualdades educacionais. É necessária precisão no estudo das diferentes formas de desigualdade, pois as hierarquias de gênero, raça, idade e classe, se articulam de forma complexa, não sendo redutíveis umas às outras.

A formação de pesquisadores no Brasil tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores. Para a formação de um pesquisador fazem-se necessários anos de estudos. “O debate sobre modelos de formação pós-graduada tem sido por sua vez, um dos temas centrais em discussões que envolvem esse nível de ensino, talvez até como corolário de sua expansão e consolidação” (VELLOSO, 2004, p. 3). Uma particularidade da sociedade brasileira é que a formação e a prática em pesquisa ocorrem, quase que exclusivamente, no âmbito da pós-graduação (GUIMARÃES; LOURENÇO; COSAC, 2001; VELOSSO, 2004; VELHO, 2007; PINTO; MARTINS, 2009, PARDO, 2011).

De um lado, vale ressaltar a reflexão de Cunha Júnior (2003), sobre desigualdades educacionais, para o autor é necessária a discussão sobre a pesquisa que trata da população negra e sobre a formação de “pesquisadores negros”. De outro lado observa-se que o censo de 2010 é o primeiro em que o número de pessoas autodeclaradas negras supera a população branca. Este é um fato importante também, porque reflete no ingresso de negros à pós-graduação e sugere uma mobilidade educacional atualmente provocada em parte pelas políticas de ação afirmativa com recorte racial na graduação. É como se houvesse uma demanda reprimida de acesso dos negros à educação superior.

Como observou Artes (2013), essas mudanças devem ser avaliadas no contexto das políticas de ação afirmativa, que de forma mais intensa, a partir da década de 2000, foram adotadas por governos no gerenciamento de suas políticas para a educação superior. Vale ressaltar para esta pesquisa que alguns estudos já mensuraram o impacto da lei em seu primeiro e segundo ano de vigência (DAFLON; FERES JÚNIOR; MORATELLI, 2014). Uma constatação é a disponibilidade, atualmente, de inúmeros grupos de pesquisa registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS), além da realização periódica do Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE). Isso significa que as políticas de caráter universalistas, cujos efeitos foram sendo percebidos ao longo dos anos, ainda não são suficientes para desconstruir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, constatadas e atestadas pelos indicadores sociais.

Esses temas contemplam a pauta da disciplina. Para tanto, utilizamos como metodologia: aulas expositivas, visando metodologicamente à mediação do conhecimento; recursos audiovisuais; análise de estudos de caso, além de atividades complementares (entrega de atividades propostas). Como avaliação, propomos a realização de resenhas críticas ora individuais, ora em grupos, bem como apresentações de seminários para discussão coletiva, onde os pós-graduandos buscaram em dissertações e teses ou artigos (pesquisas de campo - estudos de caso, avaliação, intervenção), entre outros, com enfoque para um olhar da Psicologia Educacional nas demandas da infância e adolescência e da educação superior/pós-graduação (mestrado e doutorado). A proposta da disciplina agrega o perfil do profissional a ser formado em termos das competências e habilidades que deverão ser adquiridas. A seguir apresentamos alguns pontos de reflexões discutidos na disciplina.

### **Jovens, educação e políticas públicas**

Na primeira aula da disciplina ocorreu à apresentação do professor; da ementa da disciplina; do plano de ensino; do cronograma de trabalhos, dos critérios de frequência as aulas; da apresentação do sistema de avaliação, além de conhecer os pós-graduandos e seus respectivos temas de pesquisas, logo após, introduzimos a temática das políticas públicas e processos educacionais, através da apresentação da bibliografia a ser utilizada na disciplina. Por fim coletamos os *e-mails* dos alunos/as para encaminharmos a eles os textos selecionados.

O primeiro texto abordou questões gerais sobre juventude, educação e políticas públicas (SILVA; SILVA, 2011). Este artigo é resultado de uma revisão teórica sobre a Política Nacional de Juventude (PNJ) tendo como objetivo refletir sobre esse tema, considerando os problemas enfrentados pelos jovens. Os autores apresentam inicialmente, alguns comentários sobre o significado da juventude para a sociedade contemporânea e, logo a seguir, alguns dados sobre a situação da juventude brasileira, destacando a premência de políticas públicas adequadas às necessidades específicas das diferentes juventudes. Encerra a exposição com uma análise sobre a atual PNJ e com a indicação de alguns desafios para a sua consolidação. As discussões sobre esta temática foram complementadas em outras aulas com a discussão e realização de estudos de casos propostos no contexto do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e do ECA (BRASIL, 1990).

No que se refere ao Estatuto da Juventude, regulamento por meio da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 que o instituiu, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) encontramos em seu § 1º para os efeitos desta Lei, que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade, além de visar a promoção da autonomia e emancipação dos jovens; a valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; a promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do país; o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; a promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; a promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e a valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013).

No que tange a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o ECA, a discussão foi importante também, porque o ECA introduziu muitos avanços, como exemplo disso, podemos destacar a ampliação do acesso de crianças e adolescentes em escolas, na educação básica; a criação de Conselhos Tutelares e de Varas da Infância e Juventude; a instituição de programas de enfrentamento à exploração sexual e ao trabalho infantil, além de estabelecer obrigações das famílias e do Estado, isto é, formas de responsabilização de gestores públicos e de familiares que não cumprem suas obrigações (BRASIL, 1990). Nas discussões em sala de aula, encontramos respaldo também em Rosemberg e Mariano (2010), que assinalam que:

[...] a concretização de direitos de liberdade para crianças e adolescentes extrapola as relações interpessoais, adentrando as instituições e os diversos setores da vida em sociedade. [...]. Assim, os direitos de liberdade da criança se veem também ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação. Sem uma análise consistente das relações de dominação, inclusive (e, sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças podem gerar dispositivos que ampliam o poder adulto (p. 771).

De um lado, o Brasil possui uma das legislações mais avançadas do mundo para proteger crianças e adolescentes, de outro lado o país ainda vive com índices altos de desigualdades sociais, especialmente, no que tange as crianças e adolescentes (UNICEF, 2012; ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

## Desigualdades educacionais

Destacam-se neste quadro os textos apresentados, e discutidos em sala de aula na disciplina sobre a Educação Básica (Ensino fundamental e Médio). O primeiro texto apresentado, de Carvalho (2004), discutiu as diferenças entre a classificação racial dos alunos feita pelas professoras ou por eles mesmos, baseado em pesquisa desenvolvida junto às turmas de 1ª a 4ª séries de uma escola pública no Município de São Paulo. O texto dá ênfase às questões étnico-raciais (cor/raça, discriminação). Nesse contexto Carvalho (2004) assinala que:

[...] o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras em lugar da auto-classificação decorre tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras, principalmente os meninos. Enfatiza ainda que não se trata de acusar as professoras de uma deliberada discriminação racial, mas de perceber como o racismo, presente na sociedade brasileira como um todo, penetra também nas relações escolares (p. 96).

Ao se inserir no universo dos estudos das relações raciais, e situar o assunto no campo da Psicologia no Brasil, é possível apreender que a temática das relações raciais integra há muito tempo o campo de estudos da Psicologia no Brasil (final do século XIX e início do XX) - Escola Nina Rodrigues. O período entre (1930 – 1950) foi marcado pela introdução da Psicologia na educação superior e pelo debate sobre a construção sociocultural das diferenças e da desconstrução do determinismo biológico de raças. No período da década de 1990, é retomada a discussão de maneira crítica sobre o legado social do “branqueamento” e de seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico/racial da população negra (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012).

No período entre (2000-2015) encontramos uma produção que dá ênfase à violência psicológica do preconceito e do racismo, ao monitoramento dos efeitos das políticas e dos programas de promoção da igualdade étnico-raciais (ações afirmativas, ensino da História e cultura afro-brasileira), bem como aos estudos sobre desigualdades de gênero, raça, idade e classe no contexto da educação brasileira.

Discutimos também as Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil. Essas leis refletem a tensão presente na história das políticas educacionais do país, de um lado há políticas que visam à

permanência do racismo estrutural que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia e, de outro, políticas frutos de lutas sociais que rompem com as primeiras. Nas últimas décadas, o Estado brasileiro vem se movimentando no sentido de atender antigas demandas da comunidade. Nesse sentido, o Estado vem implementando políticas públicas, com vistas à superação das desigualdades étnico-raciais no país (RIBEIRO, 2011).

Na sequência das aulas apresentamos o estudo de Mortatti (2010) e discutimos alfabetização e política. Para Mortatti (2010):

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (p. 329).

A autora afirma que, em sociedades letradas contemporâneas, “essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem” (p. 329). Esse texto foi utilizado na disciplina para conduzir discussões visando entender quais as formas de atuação do Estado na busca de consensos sobre alfabetização, bem como refletir sobre a responsabilidade social dos docentes pesquisadores no que tange ao processo de alfabetização em conexão com políticas públicas.

Contudo, uma política pública não vem a existir pela simples vontade das autoridades competentes. Ao contrário, uma política pública está envolvida em um processo mais amplo, que envolve diversas etapas, desde a inclusão de determinado problema ou necessidade social na agenda de prioridades do poder público, até sua implementação, acompanhamento e avaliação (SARAVIA, 2006; RIBEIRO, 2011). As prioridades não são determinadas pela razão técnica, “o poder político dos diferentes setores da vida social e sua capacidade de articulação dentro do sistema político são os que realmente determinam as prioridades” (SARAVIA, 2006, p. 35).

Outro tema a fazer parte da disciplina foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 2 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Vale ressaltar para este texto que a Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014), aprovou o *Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2024)*. Neste sentido foram apresentadas aos pós-graduandos as 20 metas nacionais mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática de acordo com estudo *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* do

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (BRASIL. MEC, 2014).

Na sequência, os pós-graduandos empreenderam a análise das metas direcionadas a cada grupo e efetuaram uma análise, com os critérios estabelecidos por eles. Essa análise foi efetuada também por escrito, entregue e debatida. Os grupos foram divididos por metas. Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais de acordo com o PNE (2011-2024).

O primeiro grupo de estudo discutiu as Metas (1, 2, 3,5, 6, 7,9 e 11) de acordo com o PNE (2011-2024).

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (p. 49). Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (p. 51). Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (p. 53). Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (p. 58). Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica (p. 58). Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (p. 60). Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (p. 67). Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público (BRASIL, 2014, p.49-73).

Um segundo grupo discutiu as Metas (4 e 8) que dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade de acordo com o PNE (2011-2024).

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 54). Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano,

para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, p.55-68).

Um terceiro grupo refletiu sobre as Metas (15, 16, 17 e 18) que tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas de acordo com o PNE (2011-2024).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (p. 77). Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (p.79). Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (p. 81). Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p.78-83).

Um quarto grupo analisou as Metas (12, 13 e 14) que referem-se ao ensino superior, de acordo com o PNE (2011-2024).

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (p. 73). Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (p. 75). Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2014, p.73-78).

Um último grupo discutiu as Metas (19 e 20), de acordo com o PNE (2011-2024), que tratam do fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que a normatizem em cada rede ou sistema de ensino.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (p. 83). Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, p. 83-86).

Os pós-graduandos assinalaram que as Metas discutidas evidenciam que os desafios para a Educação são expressivos e vão exigir um plano de articulação bem elaborado entre governos e instituições formadoras, para que essas possam ser efetivamente alcançadas.

### **Inclusão social**

Neste contexto discutimos Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), além do artigo Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da de enfrentamento da pobreza (LOPES, 2008) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015). No que se refere à Declaração de Salamanca (1994), entendemos que o conjunto de recomendações e propostas é guiado pelas seguintes diretrizes: a educação é direito de todos; a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO.

Por sua vez, Lopes (2008), ao revisar as contribuições teóricas que abordam os processos de exclusão social, sugere a necessidade de se distinguir entre as políticas públicas de combate à exclusão e aquelas que se autoatribuem um caráter de inclusão, “para justificar a complementaridade de ambas” (p. 349).

[...] destacam-se categorias e elementos de análise (como o debate atual entre redistribuição e reconhecimento, no campo das reivindicações de direitos e das políticas públicas) que permitem identificar novos condicionamentos sociais que afetam os sentidos produzidos pelos sujeitos em condições de vulnerabilidade ou privações geradas na pobreza urbana, importantes para orientar uma revisão das diretrizes das políticas em questão (LOPES, 2008, p. 349).

## Docência e a formação de futuros pesquisadores

Para discutir e refletir sobre essa temática, utilizamos autores como Leite (2012) e Candido et al. (2014). No primeiro artigo, dedicamos nossas discussões sobre a afetividade nas práticas pedagógicas. Para Leite (2012, p. 356):

A afetividade e suas implicações com o ensino tem sido um tema crescentemente abordado no ambiente acadêmico, nas últimas duas décadas. Obviamente, as emoções e os afetos sempre foram objetos das grandes teorias psicológicas, porém muito mais como preocupação teórica do que como objeto de produção de pesquisas científicas.

No segundo artigo *A representação social do “bom professor” no ensino superior*, de Candido et al. (2014), discutimos esse contexto, isto é, entendemos que o “bom professor” deve ter uma relação próxima com seus alunos, ou seja, deve estar aberto para ouvi-los e para incentivá-los a construir novos conhecimentos em sua trajetória escolar e acadêmica. Assim a relação professor-aluno fica permeada pela afetividade e pelo respeito. E cada um com seu papel, numa constante troca, que possibilita a verdadeira aprendizagem, considerando o tempo e o ritmo de cada um, sem rótulos. Com base no artigo de Candido et al. (2014), é possível apreender que o relacionamento entre alunos e professores tem características próprias do desdobramento em função dos acontecimentos em sala de aula. Para Candido et al. (2014), “os resultados permitiram refletir sobre a necessidade de atenção às especificidades inerentes à formação docente para o Ensino Superior, destacando a relevância do papel docente na formação do futuro profissional” (p. 356).

A formação do pesquisador, para além da competência técnica requer, sim, uma ampla reflexão acerca das diferentes matrizes teóricas que dão suporte à produção de novos conhecimentos. Para avaliar o alcance de sua opção metodológica na construção de seu objeto de pesquisa é fundamental que o pesquisador compreenda os vínculos que tais opções mantêm com os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos implícitos na investigação (PINTO; MARTINS, 2009, p. 109).

Um espaço apropriado para propiciar a discussão desses vínculos tem sido a disciplina de Políticas Públicas e Processos que, ao centrar-se nas práticas investigativas, tem proporcionado condições para uma reflexão crítica desses aspectos, tendo em vista contribuir para a formação do pesquisador. Outro estudo revisitado foi à obra *Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base tecnicocientífica brasileira*, publicada em Brasília no ano de 2016, pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CENTRO..., 2016). O estudo está organizado em três partes. A primeira

trata dos programas de mestrado e doutorado existentes no Brasil de 1996 a 2014 e dos títulos concedidos por esses programas no mesmo período. A segunda parte revela as características do emprego, nos anos de 2009 a 2014, de mestres e doutores titulados no Brasil no período 1996-2014. A terceira parte trata das características do emprego de mestres e doutores nas entidades empresariais, tanto públicas quanto privadas. O período de análise toma como referência o emprego, entre os anos de 2009 a 2014, de mestres e doutores titulados no período 1996-2014.

Desse modo encontramos que “O contingente dos mestres e doutores, matriz de gestação e reprodução do núcleo especialíssimo e nobre dos pesquisadores, constitui, ainda hoje, um evento efêmero na população brasileira” (CENTRO..., 2016, p. 9). Vale ressaltar que o número de programas de mestrado continua crescendo a taxas significativas no Brasil. Em 1996, existiam 1.187 programas de mestrado no Brasil, enquanto que, no ano de 2014, o número desses programas já era de 3.620. Isso significa que houve um crescimento de 205% ao longo desses 19 anos. As taxas anuais de crescimento variaram, sempre positivamente, em média, 6,4% nesse período. Mesmo tendo apresentado quedas ao longo dos três últimos anos da série, o nível mais baixo alcançado por essa taxa de crescimento, no ano de 2014, ainda foi relativamente elevado (4,3%).

Ao longo dos anos analisados, o estudo mostra que taxa de crescimento anual apresentou uma tendência de crescimento ligeiramente ascendente. No entanto, o crescimento do número de programas de mestrado tratados como um todo reflete, na verdade, comportamento diferenciado, no que se refere a dois componentes: programas de mestrado acadêmico e programas de mestrado profissional, que começaram a ser criados no ano de 1999 (VIOTTI et al., 2016).

De um lado, no final do século XX, o processo de expansão e consolidação dos programas de doutorado, associado à crescente exigência de formação em nível de doutorado para exercer atividades de docência universitária e de pesquisa, reduziu a importância relativa dos mestrados como formação suficiente para o exercício daqueles tipos de profissões. De outro lado, uma proporção crescente do número total de titulados em programas de mestrado passou a se empregar em instituições ou ocupações que não tinham o ensino e a pesquisa como atividade principal. Ou seja, tal fato refletia uma demanda crescente de empresas e instituições públicas por profissionais com formação em nível de mestrado.

Viotti et al. (2016) apresentam também o número e percentagem de programas de mestrado em 2014 e taxa de crescimento entre 1996 e 2014, por áreas do conhecimento, por este

artigo privilegiou-se a área de Psicologia. Em 2014 ocupava a 11<sup>a</sup> posição e contava com 73 programas e com uma taxa de crescimento entre 1999 e 2014 de 170,37%. No que tange aos programas de doutorado, observamos que a área de Psicologia ocupou a 7<sup>a</sup> posição e contavam 50 programas em 2014, com uma taxa de crescimento entre 1999 e 2014 de 233,3%.

Quando o assunto é o número e percentagem de títulos de mestrado concedidos no Brasil no ano de 2014 e taxa de crescimento entre 1996 e 2014, por área do conhecimento, o estudo de Viotti et al. (2016) mostra que na área de Psicologia tivemos 1.238 títulos de mestres em 2014, com uma taxa de crescimento entre 1996 e 2014 de 314,05%, ocupando a 10<sup>a</sup> posição. Por sua vez, o número de indivíduos que receberam títulos de mestrado no período 1996-2010 (a), e número e proporção destes que também obtiveram título de doutorado no período 1996-2014 (b), por área do conhecimento, encontrou-se na Psicologia entre os titulados no mestrado no período 1996-2010 (10.590 mestres) e titulados no mestrado no período 1996-2010 que também titularam no doutorado no período 1996-2014 (b), 3.125 doutores, isto é 29,5% (proporção b/a).

Passamos agora ao número e percentagem de títulos de doutorado concedidos no Brasil no ano de 2014 e taxa de crescimento entre 1996 e 2014, por área do conhecimento, neste contexto a Psicologia ocupou a 10<sup>a</sup> posição com 417 títulos de doutores e com uma taxa de crescimento entre 1999 e 2014 de 583,6%.

No que diz respeito ao número de mestres titulados no Brasil a partir de 1996, empregados em 2014, por áreas do conhecimento o estudo de Viotti et al. (2016) mostra que a área de Psicologia ocupava a 12<sup>a</sup> posição com 7.238, com taxa de crescimento entre 1999 e 2014 de 51,14%. Por sua vez, a taxa de emprego formal em 2009 e em 2014 de titulados em programas de mestrado no Brasil a partir de 1996, por área do conhecimento a Psicologia ocupava a 51<sup>a</sup> posição, com (59,7) em 2009 e (59,0), em 2104, com uma diferença entre 2014-2009 de (0,8). Número de doutores titulados no Brasil a partir de 1996, empregados em 2014, por áreas do conhecimento na Psicologia 3.032, com crescimento 2014- 1996 de 67,05%., ocupando a 11<sup>a</sup> posição.

No que se refere à taxa de emprego formal em 2009 e em 2014 de titulados em programas de doutorado no Brasil a partir de 1996, por área do conhecimento o estudo de Viotti et al. (2016) assinala que a Psicologia ocupa a 60<sup>a</sup> posição. Em 2009 com 71,1 e 2014 com 69,51, com diferença de (-1,64) entre 2014 e 2009. Quanto à remuneração mensal média de mestres titulados no Brasil a partir de 1996, por área do conhecimento, 2009 e 2014 (R\$ de 12/2014), na Psicologia

em 2009 era de 6.577 em 2014, de 6.900, com crescimento de (2009-2014) de 4,9%. Para os Doutores: remuneração mensal média (R\$ constantes de 12/2014), na Psicologia em 2009 apontava (10.217), em 2014 (11.656) com diferença entre 2014-2009 de 14,1%” (CENTRO..., 2016, p. 9).

Vale ressaltar que o estudo não apresenta uma discussão sobre a cor/raça dos pesquisadores (mestre e doutores).

Entende-se que, com base na coleta de dados sobre cor/raça de pesquisadores, será possível realizar estudos que permitam mapear a participação dos grupos étnico-raciais na Ciência e Tecnologia brasileira, bem como acompanhar políticas de inclusão racial no país, além de estruturar outros programas e políticas para segmentos específicos, quando necessário. Isoladamente, as informações colhidas, por certo, não favorecerem o combate às desigualdades sociais e raciais, mas, se associadas a outros dados, podem configurar informações importantes para novos estudos sobre as relações raciais, além de servir como uma maneira de acompanhar a inserção dos negros no meio acadêmico (SILVA, 2016b, p. 116-117).

Vale ressaltar que na disciplina de Políticas Públicas e Processos Educacionais discutimos este assunto. Ademais, as questões de equidade de acesso, permanência e progressão aos níveis mais elevados de escolarização (pós-graduação), devem ser conhecidas, mensuradas e acompanhadas pela sociedade brasileira.

### **Considerações finais**

A iniciativa de proporcionar aulas formativas no âmbito da pós-graduação, sob a ótica das políticas públicas e processos educacionais, mostrou-se importante tanto do ponto de vista de nossas reflexões e percepções como do ponto de vista dos pós-graduandos. Os textos trabalhados, as discussões apresentadas permitem afirmar que é possível contribuir para a formação dos novos pesquisadores em particular na área da Psicologia Educacional e na construção de projetos coletivos de pesquisa, que contam com a participação de mestrandos e doutorandos. Assim é necessário assinalar que estamos longe de ter resolvido as tensões, na prática cotidiana da pesquisa e da formação do pesquisador, tendo em vista que são variados os modelos de interpretação porque são variados os componentes da agenda política. Daí a insistência em políticas de reconhecimento de diversos segmentos sociais com suas especificidades: as mulheres, os negros, os indígenas, os idosos, os imigrantes, as crianças, as pessoas com deficiências, entre outros.

Nas palavras de Sawaia (2009), “por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação, mas há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta” (p. 369). Compartilhamos das reflexões de Sawaia (2009) quando a autora assinala que Psicologia deve resguardar essa dimensão humana nas análises e intervenções sociais colaborando com o aperfeiçoamento de políticas sociais.

Vale ressaltar a importância do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é um Programa de concessão institucional que financia estágios pós-doutorais em Programas de Pós-Graduação (PPG) *Stricto Sensu* acadêmicos recomendados pela CAPES e que, junto ao Programa de Psicologia Educacional (mestrado e doutorado) do UNIFIEO<sup>2</sup>, proporcionou para este professor e pesquisador tratar o tema das políticas públicas e processos educacionais de forma intensa e importante pela motivação, e participação dos pós-graduandos. As discussões buscaram compreender a complexidade humana em um universo em que o professor se encontra em relação constante com os pós-graduandos a partir das experiências que vivencia.

## Referências

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira et al. Programa de Erradicação do trabalho infantil: concepções de educandos e famílias. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 458-470, jun. 2016.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos Censos Demográficos 2000 e 2010. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Rio de Janeiro, ANPED, 2013.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, dez. 2015.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 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 da outras providências. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 7 nov. 2015.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, 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 Indígena e da outras providências. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 7 nov. 2015.

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que tive supervisão da professora e doutora Cleomar Azevedo e coordenação da professora doutora Marcia Siqueira de Andrade, que foram de grande valia para a minha trajetória acadêmica.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE . Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CANDIDO, Cássia Marques et al. A representação social do “bom professor” no ensino superior. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 356-365, ago. 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, jun. 2004

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Mestres e doutores 2015** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: CGEE, 2016.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros no Brasil. Plano 500 de Política Científica Nacional (uma proposta de um pesquisador militante). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 27, ago. 2003.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriela. Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (IESP-UERJ). **GEMAA**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-10, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO 1994.

GUIMARÃES, Reinaldo; LOURENÇO, Ricardo; COSAC, Silvana. O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, n. 13, p. 122-150, dez. 2001.

JURDI, Andréa Perosa Saigh; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-202, jun. 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012.

LOPES, J. R. Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 347-360, 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, ago. 2005.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, jun. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.

PARDO, Maria Benedita Lima. Formação do pesquisador: resultados de cursos de pós-graduação em educação. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 237-246, maio/ago. 2011.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. "Seguindo em frente!": o fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 219-228, ago. 2016.

PINTO, Neuza Bertoni; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas de formação de pesquisadores da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009

RIBEIRO, Maria Sílvia. **Diversidade cultural nas políticas públicas**: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08, 2011. (em mimeo).

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 151-198, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 31, p. 419-438, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. especial, p. 166-175, 2012.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas; coletânea**. Brasília, ENAP, 2006. v. 1. p. 21-42. Disponível em: <[http://www.enap.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=858](http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=858)>. Acesso em: 7 dez. 2011.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372, dez. 2009.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. **Rev. Estud. Soc.**, Bogotá, Colombia, n. 57, p. 78-88, set. 2016a.

SILVA, Marcos A. B. Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 105 - 127, jan./abr. 2016b.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de juventude: trajetória e desafios. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, dez. 2011.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros em ascensão social**: trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa**: Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Práticas pedagógicas e a formação de novos pesquisadores em Psicologia Educacional: contribuição do campo de Políticas Públicas e Processos Educacionais.

VELHO, Léa. O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 4, p. 23-28, 2007.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

VIOTTI, Eduardo Baumgratz et al. Programas de mestrado e doutorado. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: CGEE, 2016. Disponível em: <<https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/MeD2015.pdf/d4686474-7a32-4bc9-91ae-eb5421e0a981>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

Marcos Antonio Batista da Silva  
Centro Universitário Fieo | Programa de pós-graduação em  
Psicologia Educacional  
Osasco | SP | Brasil. Contato: marcosilva@ces.uc.pt  
ORCID 0000-0003-2701-0316

Artigo recebido em: 15 maio 2017 e  
aprovado em: 9 set. 2017.