

DESAFIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: NOVAS SOLUÇÕES PARA VELHOS PROBLEMAS

Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu¹
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

RESUMO

Com o objetivo de apresentar reflexões acerca da pós-graduação *stricto sensu* em educação, mestrado e doutorado no Brasil, desenvolvendo uma análise com relação a equidade na manutenção, fomento e qualidade dos programas em especial cotejando a regionalização da distribuição desses elementos, este artigo, enquanto pesquisa bibliográfica conta com o aporte teórico metodológico de autore(a)s que discutem a temática: Gatti (2001, 2005), Oliveira e Souza (2021), Ramalho e Madeira (2005), além de documentos legais como o Parecer n. 977/54 (1965), dentre outros. A partir das reflexões e discussões destaca-se a importância do investimento na ciência e em pesquisas para o desenvolvimento da educação no país, porém, são muitos os desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação para a formação de pesquisadore(a)s qualificado(a)s, que orbitam desde a localização geográfica em que se encontram, a oferta de vagas e bolsas aos pós-graduando(a)s, fomento orçamentário para o investimento em pesquisas, participação em projetos, internacionalização, dentre outros. Há a necessidade de ações equânimes, relacionadas à realidade dos programas, através de seu conhecimento *in loco* e também de pesquisas e projetos que apontem formas, meios e ações concretas de superação dos problemas e relações de poder envolvidas, que ainda persistem ao longo das décadas desde sua implementação no Brasil.

Palavras-chave: Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Equidade, Formação de qualidade, Assimetrias regionais.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* em educação, mestrado e doutorado vem apresentando vertiginoso crescimento nas últimas décadas, tanto em termos de quantidade, quanto em qualidade. Esse aumento significativo na oferta e demanda por essas pós-graduações, se constitui uma realidade muito presente no cenário nacional, em grande medida por conta do processo de globalização econômico, assim como também, pela necessidade intrínseca à formação continuada objetivando-se contribuições significativas para uma mudança da realidade educacional brasileira através da oferta e necessidade de formações de professores-pesquisadores de alto nível e mais recentemente incentivo à pesquisas com uma preocupação de caráter social e ambiental.

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí- UFPI.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí- UFPI.

De uma forma geral, o desenvolvimento dos países depende de profissionais, criativos e criadores, capazes de desenvolver novas técnicas, tecnologias, processos e recursos, que apenas a graduação não daria conta de formar, tendo em vista a necessidade de conhecimento específico e especializado que somente a pós-graduação *stricto sensu* é capaz de incentivar e dispor.

Considerar a interface pesquisa e formação na pós-graduação *stricto sensu*, em educação, constitui os pilares fundamentais para sua operacionalização, através de um trabalho coletivo-colaborativo que amplie a visão e as dimensões reflexivas quanto às ações educativas realizadas nas instituições de ensino, seus problemas, dilemas, desafios e uma busca coerente por soluções generalizáveis, mas, também, alinhadas à sua realidade local, principalmente no que se refere a formação de pesquisadores.

As desigualdades educacionais no Brasil apresentam um caráter multidimensional relacionadas às condições socioeconômicas, geográficas, regionais, dentre outras que manifestam-se assim, historicamente, e os resultados das políticas públicas implementadas indicam que medidas de caráter universal como as que frequentemente são tomadas, não são suficientes e nem eficientes para equiparar a oferta, considerar a diversidade e elevar o nível educacional do país.

A equidade deve englobar medidas abrangentes e também específicas, adequadas às diferentes realidades, principalmente aos mais vulneráveis, através de ações que efetivamente reconheçam as prioridades, fazendo com que os financiamentos e a verba pública efetivamente possam chegar aos que mais precisam e conseqüentemente onde o impacto desse investimento possa ser bem maior.

Essa realidade de desproporcionalidade de fomento e investimentos na educação e conseqüentemente nos resultados, não acontece apenas na educação básica, mas também, na educação superior e nisso fazemos o recorte para os programas de pós-graduação em educação que também apresentam essa disparidade de investimentos, incentivo e alijamento a depender das condições geográficas e regionais, bem como das relações políticas e de poder implementadas.

Pensando na importância de todas essas prerrogativas, provocações e reflexões organizamos esse artigo vislumbrando aprofundar conhecimentos acerca do tema tratado, assim, justificamos essa pesquisa tendo em conta a importância da temática para a formação e para um conhecimento macro acerca da organicidade e operacionalização da pós-graduação *stricto sensu* em educação, mestrado e doutorado, em um contexto nacional e regional, o que diretamente impacta o programa do qual fazemos parte.

Partindo destes pressupostos objetivamos com esse artigo, apresentar reflexões pertinentes acerca da pós-graduação *stricto sensu* em educação, mestrado e doutorado, realizando uma breve análise com relação a equidade na manutenção, fomento e qualidade desses programas em especial cotejando a regionalização da distribuição dos mesmos.

O estudo de abordagem qualitativa, em seu percurso metodológico foi conduzido pela pesquisa bibliográfica, que segundo Moreira e Calefe (2008) se constitui um estudo e revisão em materiais já elaborados e publicados, constituído assim principalmente por livros e artigos, desta forma, contamos com o aporte teórico de autores que discutem a temática como Gatti (2001, 2005), Oliveira e Souza (2021), Ramalho e Madeira (2005), além de documentos legais como o Parecer nº 977/54 (1965) e outros que proporcionaram reflexões significativas acerca da temática pesquisada.

Este artigo está dividido em dois subitens além desta Introdução e das Considerações Finais, a saber: A pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil: breve resgate histórico e, Desafios e Perspectivas da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil: como promover a equidade?

A pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil: breve resgate histórico

Um breve resgate da história da pós-graduação em educação se faz necessário para compreendermos a realidade atual da qual discutimos, onde destacamos que a institucionalização dos programas de pós-graduação em educação deu-se a partir do Parecer nº 977/54, aprovado em 03 de dezembro de 1965, que teve como relator o conselheiro Newton Sucupira, documento este que formou o balizamento legal da estrutura e funcionamento dos programas de pós-graduação que são implementados até hoje, com as devidas atualizações necessárias.

Este Parecer apresenta as origens históricas da pós-graduação articulando-a a estrutura da universidade norte-americana; apresenta a necessidade da pós-graduação enquanto meio eficaz para o progresso do saber e desenvolvimento social; elabora o conceito de pós-graduação, distinguindo as suas subdivisões: *lato e stricto sensu*, assim como também apresenta um modelo de pós-graduação, a americana, como um exemplo a ser seguido; integra a relação da pós-graduação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à época e no Estatuto do Magistério; e, por fim, normatiza a definição e caracterização do mestrado e doutorado em educação. Neste aspecto, Sánchez Gamboa (2012, p. 89) corrobora:

Falando especificamente da investigação na educação, esta se desenvolveu e se consolidou a partir de 1970 nos cursos de pós-graduação criados segundo o modelo norte-americano com treinamento de professores e pesquisadores nos Estados Unidos por meio de convênios entre algumas universidades daquele país e o governo brasileiro, conhecido como “Acordos MEC-USAID” efetuados entre 1964 e 1968, financiados pela Aliança para o Progresso, Banco Mundial, BID, etc., situação essa que se repete em outros países da América Latina.

O autor argumenta ainda que a adoção do modelo norte-americano, desencadeou influências e dependências culturais do exterior, obedecendo assim aos interesses expansionistas dessa nação – Estados Unidos e conseqüentemente descaracterizando o padrão brasileiro, tendo como consequência a sobreposição das características e requisitos da nossa sociedade à americana.

Oliveira e Souza (2021) ao fazerem um resgate da história da abertura dos programas de pós-graduação no Brasil apontam que já havia tentativas da estruturação desse nível de ensino no país a partir da década de 1950 com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que se constituem até hoje as principais agências estatais de fomento à pesquisa científica, mas somente em 1966, segundo Ramalho e Madeira (2005) é que a primeira turma de mestrado em educação foi criada na capital do Brasil à época, região sudeste, no estado do Rio de Janeiro, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), desencadeado uma abertura a novos programas que aos poucos difundiu-se no Brasil, apesar dos desafios historicamente postos à essa pós-graduação. Importante destacar, que desde sua gênese, essa difusão não ocorreu de forma proporcional nas diferentes regiões/estados do país.

Parte desses desafios são apontado por Gatti (2001) ao afirmar que no processo de implantação, a pós-graduação em educação, *stricto sensu*, foi acompanhada pela improvisação, constituída por professores sem uma formação especializada na área e também desconhecedores do processo de realização de pesquisas, que possuíam apenas algum bacharelado, acrescentando ainda a falta de recursos e insumos essenciais ao desenvolvimento intelectual necessário e intrínseco a esse nível educacional, assim afirma “[...] o estado miserável das bibliotecas, em especial a não disponibilidade de periódicos científicos.” (GATTI, 2001, p. 109), desafios que fortemente impactaram a proposta específica de ensino e aprendizagem especializada dos objetivos dessa pós-graduação no país no seu início de implementação.

Importante destacar e contextualizar o período político que estava ocorrendo a implantação das pós-graduações em educação no Brasil, o regime militar, como afirma Ramalho e Madeira (2005, p. 71):

O desenvolvimento da pós-graduação em educação, como nas demais áreas, vai acontecer no contexto do projeto de modernização conservadora, capitaneado, nas suas origens, pelo regime militar, cujas metas, definidas nos planos de desenvolvimento nacional implantados no pós-1964, apontam para a formação de recursos humanos qualificados para todos os níveis de ensino, a preparação de pesquisadores de alto nível e a capacitação avançada de profissionais.

No período do regime militar houve um redirecionamento econômico e sociopolítico no país, onde segundo Gatti (2001, p. 67) “Privilegiam-se os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante.” Havendo assim, o processo de reforma da universidade brasileira, onde a pós-graduação, figura como elemento catalizador de investimentos, fomento e dedicação, principalmente por conta das exigências do exterior.

Para consolidar e direcionar as atividades da pós-graduação no país, foram criados os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), elaborados pela CAPES. O PNPG I, teve vigência 1975-1979; o PNPG II, 1982-1985; o PNPG III 1986-1989; o PNPG IV não foi promulgado formalmente, mas nesse período houveram muitos estudos, discussões e reflexões que podem ser considerados uma política; o PNPG V vigorou de 2005-2010; e o PNPG VI 2010-2020. Cada PNPG, objetivava à época redirecionar possíveis rumos e lacunas da implementação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, e tinham como preocupação: a qualidade dos programas e a necessidade de um sistema de avaliação dos mesmos; o reforço, estímulo e subordinação dos programas à realização de pesquisas científicas; a expansão equânime dos programas como forma de amenizar assimetrias de distribuição regionais; a internacionalização e parcerias internacionais em pesquisas, a preocupação social e ambiental e o impacto das pesquisas na sociedade, dentre outros.

De uma forma geral os PNPG, apresentam como pilar fundamental uma formação de qualidade oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, tanto no que concerne à profissionalização dos professores de magistério, principalmente o superior, quanto ao desenvolvimento de pesquisas científicas, sendo esta uma grande preocupação, pois, em um primeiro momento o desenvolvimento de pesquisas não eram

os objetivos principais da pós-graduação *stricto sensu*, mas, sim a formação de professores para atuar no ensino superior .

Assim, apesar do atravessamento de alguns desses desafios da pós-graduação *stricto sensu* em educação ao longo da história, desde sua criação, muito ainda há a se superar, dentre os quais a equidade de distribuição dos programas a nível nacional por região, o fomento equânime aos programas, o incentivo à publicação em periódicos científicos, a internacionalização, a qualificação das produções científicas, dentre outros, discussões aprofundadas no subitem seguinte.

Desafios e Perspectivas da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil: como promover a equidade?

O movimento de expansionismo da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, está relacionada ao processo de globalização econômica, como consequência das transformações exigidas pela nova ordem mundial capitalista-neoliberal que impôs exigências e novas demandas à educação superior no país, no que se insere a graduação e as pós-graduações, porém, essa expansão não aconteceu e nem se apresenta de forma equânime do país.

Gatti (2005) informa que esse processo de expansão das pós-graduações *stricto sensu* privilegiou as universidades com maior “solidez institucional” que passaram a investir mais em pesquisas graças a estímulos financeiros e verbas de diferentes origens, inclusive através de incentivos com bolsas para mestrado e doutorado no exterior, a fim de formar profissionais de alto nível e acrescenta:

Mas, esses resultados, sem dúvida, ficaram vinculados a poucas instituições e regiões, se considerarmos a expansão demográfica do país, o volume do ensino superior e a demanda potencial de formação de professores para atuar neste nível de ensino, e as necessidades de desenvolvimento de variadas áreas científicas. (2005, p. 109).

As universidades que a priori inauguraram programas de mestrado e doutorado concentravam-se nas regiões Sudeste e Sul do país. Neste aspecto é importante destacar que há muita disparidade na oferta e existência de cursos de mestrado e doutorado no Brasil, principalmente quando se comparam as cinco regiões. Segundo Oliveira e Souza (2021, p. 127) os últimos PRPG, procuraram de alguma forma tentar diminuir essas assimetrias históricas de implementação de programas, e em análise dos dados de abertura desses programas no Brasil inferem:

[...] de fato, na última década houve maior crescimento do número de programas no Norte, seguido do Centro-Oeste e Nordeste. Ainda assim, a formação *stricto sensu* permanece fortemente concentrada na região Sudeste, onde em 2018 estavam localizados 44,63% dos programas, enquanto o Sul representa 21,58%, o Nordeste 20,11%, o Centro-Oeste 8,16% e o Norte apenas 5,52%. (2021, p. 127-128).

A assimetria de existência dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado em educação é muito grande e corrobora para acirrar a situação de desprestígios regionais, impactando assim na qualidade, eficiência e eficácia das pesquisas realizadas, grande parte devido ao fomento destinado as mesmas, que em contrapartida recebem exigências desproporcionais aos investimentos nela implementados. Ramalho e Madeira (2005, p. 75) comentam que essa disparidade constitui um desequilíbrio, característica de um país “[...] desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado.” O que ratifica e amplia significativamente o alijamento historicamente sofrido pelas regiões Norte e Nordeste do país se comparado às regiões Sudeste/Sul.

A importância dos programas de pós-graduação enquanto instrumentos para proporcionar à sociedade e à educação, recursos humanos qualificados, que compreendam o magistério como uma carreira gratificante e de alto status, que depende de profissionais de alta performance e produção intelectual ainda apresenta-se como uma saga, diante da dificuldade de ingresso nesses programas em grande parte por conta da pouca oferta, principalmente se os interessados forem residente e desejarem ingressar em programas localizados nas regiões Norte/Nordeste do país.

Neste aspecto relacionado ao ingresso nos cursos de mestrado e doutorado, Gatti (2001, p. 110) comenta que os mesmos desde sua criação foram destinados a elite, assim crítica:

A seletividade para ingressar era altíssima; na ausência de parâmetros, pela inexistência desses cursos no país e o estímulo inicial aos mestrados especialmente, as dissertações de mestrado exigidas eram quase sempre equivalentes a teses de doutorado, se comparadas internacionalmente. Na verdade, adotaram-se em várias áreas, para o mestrado, padrões que em outros países encontravam-se nos doutorados. Além da seletividade inicial, a evasão também se mostrava alta.

O que leva a reflexão quanto a forma como são conduzidas e distribuídas as bolsas de estudo aos pós-graduandos, onde vez por outra, pela ínfima quantidade de bolsas impedem o ingresso por não haver como manter-se concomitantemente à necessidade

laboral de sustento, optam pelo esforço laboral, abandonando a possibilidades de uma qualificação formativa através da pós-graduação.

Apesar disso, no país a quantidade de mestres e doutores aumentou qualitativamente, nas últimas décadas, número encabeçado principalmente pelas Ciências Humanas, da qual a educação faz parte, como aponta Oliveira e Souza (2021), o que é significativamente importante, haja visto que os dados demonstram que apesar da disparidade de incentivos e investimentos, os diretores e professores dos programas reverberam seu compromisso com os pós-graduandos e com a produção intelectual de qualidade, com os recursos que detém, nas suas limitações estruturais e alijamentos, principalmente os das regiões Norte/Nordeste do país. Assim, as autoras comentam:

O aumento considerável, já comentado, do número de mestres e doutores também é um importante indicador do avanço científico no país. A maioria dos novos titulados no ano de 2018 estava vinculada à área de Ciências Humanas (16,02%), seguida pelas áreas de Ciências da Saúde (15,65%) e de Ciências Sociais Aplicadas (14,47%). (OLIVEIRA; SOUZA, 2021, p. 128)

Em relação à avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, esta é realizada pela CAPES, onde seu estabelecimento data a partir de 1998, constituindo-se um mecanismo de análise e controle das produções e do desenvolvimento dos programas, sendo a eles submetidos múltiplas exigências que devem ser cumpridas, apresentando-se necessárias para assegurar e manter a qualidade dos cursos. A CAPES apresenta, sem seu site no Ministério da Educação os objetivos da realização desta avaliação:

Certificação de qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para distribuição de bolsas e recursos para fomento à pesquisa);
Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

De uma forma geral, constitui-se uma discrepância comparar programas de pós-graduação com condições estruturais, de fomento e históricas diferentes e neste aspecto a avaliação constitui-se um elemento reforçador de privilégios e repartição assimétrica de recursos, dificultando muitas vezes a adoção de um trabalho coletivo-colaborativo num processo de customização de apoios à produção intelectual no país, principalmente pelo fato desta avaliação se constituir instrumento seletivo para concessão e distribuição de bolsas e fomento à pesquisa, em outras palavras, as elites intelectuais, concentradas preferencialmente nas regiões Sudeste/Sul do país cada vez perpetuam-se mais em seu

status e privilégios, pois, sempre são contempladas com o suporte financeiro para avançar em suas pesquisas e estimular seus pesquisadores na produção do conhecimento.

Dentre os cuidados exigidos quanto a qualidade dos programas de pós-graduação, o relatório quadrienal 2020 da CAPES, apresenta: a necessidade de fluxo e tempo discente, relacionado a temporalidade ideal de realização dos mestrados e doutorados no programa; é indicado um número máximo de 10 orientados por orientador; a indicação de que nas bancas e defesa haja membros externos ao programa, sendo 1 para mestrado e 2 para doutorado; ressalta a importância do aumento do número de pós-graduandos, atentando-se sempre à qualidade nesse processo; incentivam aos docentes dos programas à coordenação e participação em grupos de pesquisa, evitando-se os excessos e priorizando-se a qualidade nas produções. (CAPES, 2020). Percebemos uma atenção especial dada à CAPES quanto a qualidade das produções e das pesquisas, porém, essa preocupação não é acompanhada *pari passu* a equidade de investimento, incentivo e fomento a todos os programas.

O esforço quanto a qualidade das produções, ética e desenvolvimento das pesquisas, o desenvolvimento do ensino nas pós-graduações em educação, bem como o estímulo ao desenvolvimento de políticas educacionais, são preocupações não só da CAPES, mas também constituem campo de atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Um grande desafio também muito presente às pós-graduações constitui-se a sua internacionalização, principalmente dos programas que possuem poucas bolsas de manutenção dos pós-graduandos no exterior, geralmente os programas que possuem notas de 4 a 7, numa escala elaborada pela CAPES, que vai de 1 a 7, onde apenas os programas com nota a partir de 4, podem oferecer doutorado. O incentivo ainda é pouco, vislumbrando-se a contrapartida do impacto intelectual que essas experiências poderiam proporcionar aos pesquisadores, às pesquisas e a produção do conhecimento. O desestímulo de muitos pós-graduando não se concentram apenas nas bolsas, mesmo sendo este o fator determinante, englobam também a dificuldade com o idioma, o aceite de um orientador no exterior, a diversidade de cultura que encontrarão, dentre outros, que com estímulo, organização, motivação e curiosidade epistemológica podem ser suplantadas.

A mobilidade internacional dos estudantes, a cooperação entre as nações, a visibilidade internacional das pesquisas são essenciais nas pós-graduações principalmente por proporcionar o desenvolvimento de pesquisas colaborativas, o conhecimento de novas realidades educacionais e estudos na área pesquisada a partir do

cotejamento de experiências *in loco*, incentivo à produção intelectual de qualidade e possíveis garantias de reconhecimento no exterior, incrementando nos programas qualidade e excelência e aumentando a visibilidade científica das produções e nota na escala da CAPES, o que certamente reverberará num ciclo vicioso de mais investimento, em melhores pesquisas e numa qualificação significativa das produções.

Portanto, a apesar do percurso histórico da implementação das pós-graduações *stricto sensu* em educação, apresentarem-se distantes de uma equidade de fomento, investimento, visibilidade, reconhecimento intelectual, dentre outros, consequência em grande parte por conta de disparidades regionais de localização dos programas, podemos inferir que essas assimetrias já foram muito mais evidentes e que apresentam-se na atualidade com chances mais alcançáveis de serem equivalentes, principalmente por conta da disposição, engajamento, responsabilidade e desejo de mudança dos programas que são alijados dentro do universo de programas existentes no Brasil, sendo estes principalmente localizados nas regiões Norte/Nordeste do país.

Considerações Finais

Assim, a partir da análise realizada, acerca da história, dos passos já dados, bem como da importância da pós-graduação *stricto sensu* em educação, é importante destacar que a comunidade acadêmica seja mais equânime em suas ações destinadas à realidade dos programas, através de seu conhecimento *in loco* da realidade de cada um e também de pesquisas que apontam formas e meios de superação dos problemas que ainda persistem nos programas de pós-graduação em educação, principalmente no que se refere a disparidade de quantidade, fomento e visibilidade dos programas, pois, o que percebemos ainda é que o critério de inclusão/exclusão e valorização dos programas muitas vezes é consequência apenas da localização geográfica das mesmas e o ranço histórico de alijamento sofrido aos estados do Norte/Nordeste pelos estados do Sudeste/Sul.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Parecer nº 977/54 aprovado em 3 dez. 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBfHxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orientações Atualizadas Relativas ao Relatório a ser encaminhado em abril de 2020 à avaliação quadrienal**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-orientacoes-relatorio-de-2020-e-a-avaliacao-quadrienal-pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Sobre a avaliação, processo, conceitos e normas. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GATTI, B. A. Reflexões sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Rev. Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2005. n° 18, pág. 108-118. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VNxVvMMhkF85GQntx3s3P6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. n° 113, p. 65-81. Julho/2001. Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/Texto%2002%20-%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20da%20pesquisa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gatti.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, D. A. SOUZA, J. F. A pesquisa e a pós-graduação em educação no Brasil: entre o descaso e o obscurantismo. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 118-143, abr./jun., 2021. ISSN 2179-8427 Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.54566>>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. 2021/2. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_por/PDF/380076por.pdf.multi. Acesso em 23 mar. 2022.

SANCHÉZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.