

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

LEONARDO MARQUES TEZZA

UMA HISTÓRIA DO/AS INTELLECTUAIS/PROFESSORE/AS NO CAMPO
EDUCACIONAL BRASILEIRO: em foco, o/as egresso/as do PPGE-
UNESP/Marília (2009-2020)

Marília-SP
Maio de 2023

LEONARDO MARQUES TEZZA

**UMA HISTÓRIA DO/AS INTELLECTUAIS/PROFESSORE/AS NO CAMPO
EDUCACIONAL BRASILEIRO: em foco, o/as egresso/as do PPGE-
UNESP/Marília (2009-2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, com vistas à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha: Filosofia e História da Educação no Brasil.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro.

Marília- SP

Maio de 2023

T356h	Tezza, Leonardo Marques. Uma história do/as intelectuais/professore/as no campo educacional brasileiro: em foco, o/as egresso/as do PPGE-UNESP/Marília (2009-2020) / Leonardo Marques Tezza. – Marília, 2023. 254 p. : il. ; 30 cm. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2023. <i>Bibliografia: f. 156-159</i> 1. Educação - História. 2. Professores de ensino fundamental - Formação. 3. Educação – Pós-graduação. 4. Universidade Estadual Paulista, (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – Pós-graduação. I. Título. CDD 370.710981
-------	---

Elaboração: André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

LEONARDO MARQUES TEZZA

UMA HISTÓRIA DO/AS INTELLECTUAIS/PROFESSORE/AS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO: em foco, o/as egresso/as do PPGE-UNESP/Marília (2009-2020). Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Comissão avaliadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro
(FFC- Unesp- Marília)

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Katiene Nogueira da Silva
(FEUSP – USP – São Paulo)

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Giza Guimarães Pereira Sales
(UNASP – São Paulo)

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida de Araújo
(FFC- Unesp- Marília)

Examinador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
(FFC – Unesp – Marília)

Marília, 30 de Maio de 2023

Para minha mãe Elizete, mulher da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese de é fruto de uma rede de apoio que se manteve presente diante de todas as intempéries ocorridas ao longo deste processo, os quais reconheço e registro aqui meus sinceros agradecimentos.

Ao meu Ser Superior, toda minha gratidão pelo conforto espiritual frente às situações de barreiras que o destino cumpriu até aqui. Não me manteria “em pé” sem as bênçãos do meu divino Deus, bem como da manutenção de minha Fé.

À minha mãe, Elizete Marques Tezza, trabalhadora ambulante e de pouco acesso aos estudos, mas que me incentivou para que pudesse crescer por meio dele. A ti, minha mãe, toda minha eterna gratidão.

Ao impecável trabalho de orientação da Professora Doutora Rosane, a qual tenho enorme estima pelo profissionalismo, paciência, persistência e crença no desenvolvimento deste e de tantos outros trabalhos.

Aos docentes que aceitaram participar da banca de defesa, Prof^a. Dr^a. Katiene Nogueira da Silva que me acompanha desse o mestrado contribuindo com seu exímio conhecimento; Prof^a. Dr^a. Giza Guimarães Pereira Sales, companheira de longa data a qual tenho a honra de contar com sua contribuição neste momento; Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida de Araújo, docente que fez parte de minha formação desde a graduação me ensinando por meio de seus enormes conhecimentos e o estimado Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, ao qual sempre fiz questão de tê-lo presente neste momento por saber da grandiosidade da realização de seu trabalho e o quanto o seria imprescindível para as contribuições desta pesquisa.

À Unesp-FFC-Marília/SP por mais de uma década de vínculo, ofertando excelente formação por meio de tudo que a compõe.

Aos familiares e amigos que compartilharam a vida pessoal, acadêmica e profissional tornando essa caminhada mais significativa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001-, que corroborou com os auxílios necessários para seu desenvolvimento.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

TEZZA, Leonardo Marques. **Uma história do/as intelectuais/professore/as no campo educacional brasileiro:** em foco, o/as egresso/as do PPGE-UNESP/Marília (2009-2020). 254f. Texto de qualificação (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023. Orientadora: Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro.

RESUMO

Apresentam-se, nesta tese, resultados da pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – PPGE-UNESP/Câmpus de Marília. Tal pesquisa centra-se na relação entre a Pós-Graduação e à docência na Educação Básica, cuja hipótese norteadora das investigações é a de que o/a intelectual/professor/a, portanto, com capital cultural institucionalizado, mediante mestrados e doutorados, possui trajetórias de atuação nos espaços escolares, à medida que esse espaço é fornecido pelo “outro/a”, com capital cultural incorporado, próprio desse subcampo profissional (escolar). Ou seja, sua atuação no espaço escolar constitui-se em *táticas*, a qual “não tem por lugar senão o do/[a] outro/[a].” (DE CERTEAU, 2012, p. 94). Nesse sentido, são pertinentes as análises de funcionamento dos campos (BOURDIEU, 2015), considerando as estruturas do campo educacional ou dos seus subcampos – acadêmico-científico e profissional (escolar) – que regulam e mantêm o funcionamento desse campo maior, pois, o próprio campo educacional impõe a esse/a intelectual/professor/a com capital institucionalizado a atuação apenas nas possibilidades, “falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder do proprietário.” (DE CERTEAU, 2012, p. 94). As relações do PPGE-UNESP/Câmpus de Marília e a docência na Educação Básica passou por vários momentos de desenvolvimento, mas, para a investigação cujos resultados ora são apresentados, foram delimitados os seguintes: a partir de 2009, ano imediatamente posterior à Proposta de desenvolvimento desse PPGE, finalizada em 2008, e com as novas metas definidas para a formação de profissionais e pesquisadores em nível de Pós-Graduação, e entre 2019 e 2020, período quando se inicia a trajetória de aluno/as no PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP, em concomitância com suas atuações nas suas escolas de Educação Básica, com a efetivação da parceria entre Estado, Programa de Pós-Graduação e instituições contratantes, mediante convênios estabelecidos para a formação continuada desses aluno/as/professore/as. Daí as investigações terem sido motivadas pelos seguintes questionamentos: quais elementos estruturam e colocam em funcionamento o subcampo acadêmico-científico, representado na pesquisa pelo PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP, e quais elementos estruturam e colocam em funcionamento o subcampo profissional (escola), representado na pesquisa pela Educação Básica brasileira? Quais elementos das trajetórias de constituição de intelectuais/professore/as no PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP e na Educação Básica, concomitantemente? A partir desses questionamentos, foi elaborado como objetivo geral analisar e interpretar elementos dos subcampos educacionais, PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP e Educação Básica brasileira, na relação com elementos das trajetórias constituintes de intelectuais/professore/as, nesses subcampos, entre 2009 a 2020. Foi possível reunir 02 doutore/as egresso/as e 01 doutoranda, portanto em curso, mediante convênio entre o PPGE/UNESP-Câmpus de Marília e a Secretaria Municipal de Educação, e que se constituíram intelectuais e, após ou concomitantemente, professore/as na Educação Básica brasileira. Trata-se de pesquisa histórica, quanto à abordagem, e documental e bibliográfica, quanto às fontes, cujo *corpus* da investigação foi constituído por documentos prescritos e documentos elaborados pelo/as seus e suas agentes para estrutura e funcionamento, entre 2009 e 2020, do PPGE/UNESP-Câmpus de Marília e da Educação Básica, e por bibliografia específica sobre as categorias bourdieunianas. Ao final, concluiu-se que, ainda que o capital institucionalizado nos meios acadêmico-científicos corrobore para reflexões rigorosas no subcampo profissional (escolar), trata-se de um capital próprio e produto desse subcampo educacional, distinto do capital incorporado produzido no e em torno do qual o subcampo profissional (escolar) se estrutura e estabelece suas regras de funcionamento, Daí o/as intelectuais/professore/as possuírem trajetórias de atuação nos espaços escolares, à medida que esse espaço é fornecido pelo “outro/a”, somente professore/as, ainda que esse/a “outro/a”, seja portador/a mais de capital cultural incorporado que institucionalizado.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; História das instituições educativas. SubCampos educacionais brasileiros; Intelectuais/professore/as na Educação Básica.

TEZZA, Leonardo Marques. **The history of the scholar/professor in the Brazilian educational field:** focusing on the graduates of the PPGE-UNESP/Marília program (2009-2020). 254p. Thesis (PhD in Education) - São Paulo State University, Philosophy and Sciences Faculty, Marília, 2023. Mentor: Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro.

ABSTRACT

This paper presents the results of a doctoral research alongside the Postgraduate Program in Education of the Philosophy and Sciences Faculty - PPGE-UNESP/Marília Campus. The research focuses on the relationship between the Postgraduate program and the teachers in Basic Education, whose guiding hypothesis from the investigations is that the scholar/professor, thus, with institutionalised cultural capital, through master programmes and doctorates, has a trajectory of actuation in the school environment, as far as this environment is provided by the “other”, with incorporated cultural capital, from this professional subfield itself (educational). In other words, its acting in the school environment arises from *tactics*, which “has no place but that of the other.” (DE CERTEAU, 2012, p. 94). In this sense, the analysis of the field functioning are relevant (BOURDIEU, 2015), taking into account the educational field structures or of its sub-fields – academic-scientific and professional (educational) – which regulate and maintain the functioning of this bigger field, since the educational field itself imposes to the scholar/professor with institutionalised capital the acting only in the possibilities, “flaws that particular circumstances open up in the surveillance of the power of the owner.” (DE CERTEAU, 2012, p. 94). The relationships of the PPGE-UNESP/Marília Campus and the teaching profession in Basic Education underwent several development moments, however, for the investigation to which the results are here presented, the following were delimited: as of 2009, the year immediately after the development proposal for this PPGE, concluded in 2008, and with its new targets defined for the training of professionals and researchers at Postgraduate level, and between 2019 and 2020, period in which 2019 begins with another moment in the trajectory of students in the PPGE/UNESP- Marília-SP Campus, in concomitance with the acting in Basic Education schools, establishing the partnership between State, Postgraduate Program and contracting parties, by means of agreement established for the continuous training of these students/professors. Thus, the investigations were motivated by the following inquiries: which elements structure and place into operation the academic-scientific subfield, represented in this research by the PPGE/UNESP-Marília-SP Campus, and which elements structure and place into operation the professional (educational) subfield, represented in this research by the Brazilian Basic Education? Which elements in the formation trajectories from the PPGE/UNESP-Marília-SP Campus scholars/professors and in Basic Education, concurrently? From those inquiries, the general purpose of the research was drawn as the analysis and interpretation of the elements of the educational subfields, PPGE/UNESP-Marília-SP Campus and Brazilian Basic Education, in relation with constituent elements of scholars/professors, in these subfields, between 2009 and 2020. It was possible to bring together 02 egress PhDs and 01 current PhD student, by means of agreement among PPGE/UNESP-Marília-SP Campus and Educational Municipal Office, which formed scholars and, afterwards or simultaneously, professors in Brazilian Basic Education. It is historical research, in terms of approach, and documental and bibliographical in terms of sources, to which investigation *corpus* was composed by documents prescribed and elaborated by its officials for structure and functioning, between 2009 and 2020, of PPGE/UNESP-Marília-SP Campus and Basic Education, and through specific literature about Bourdieu’s categories. Finally, it is concluded that, although the institutionalised capital in the academic-scientific environment supports strict reflections in the professional subfield (educational), it is a own capital and product of this educational subfield, distinctive from the incorporated capital produced and around which the professional subfield (educational) is structured and has its functional regulations established, thus the scholars/professors own acting trajectories in educational spaces, as this space is supplied by the “other”, professors alone, although this “other” bears more of an incorporated cultural capital than institutionalised.

Keywords: Education; History of Education; History of educational institutions; Brazilian educational subfields; Scholars/professors in Basic Education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - As modalidades da Pós-Graduação: <i>Lato sensu</i> e <i>Stricto Sensu</i>	54
Figura 2 - Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> : Mestrado e Doutorado.....	55
Figura 3 - Mestrado e Doutorado: Acadêmicos e Profissionais.....	56
Figura 4 – Estrutura Curricular: atividades, disciplinas e créditos.....	57
Figura 5 – Exigências formativas para obtenção de título.....	58
Figura 6 – Atividades Complementares.....	60
Figura 7– Objetivos do Convênio entre o PPGE-Unesp/Marília –SP e a Prefeitura Municipal de Marília.....	62
Figura 8 – Edital de seleção de candidatos do Convênio entre SME e Unesp – Marília – SP.....	63
Figura 9 – Política de permanência dos servidores públicos da SME de Marília/SP.....	64
Figura 10 – Histórico Acadêmico de egresso/as do PPGE-UNESP/Marília.....	107
Figura 11 – Histórico Acadêmico do egresso R.R.N.S.	110
Figura 12 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos.....	111
Figura 13 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Escola: Perspectivas teórico-metodológicas em análise”.....	112
Figura 14 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Metodologia da pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos”.....	113
Figura 15 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Metodologia da pesquisa científica: análise da configuração textual.....	114
Figura 16 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa.....	114
Figura 17 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “História da Educação no Brasil”.....	115
Figura 18 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão”.....	116

Figura 19 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Currículo, Cultura e Poder”	117
Figura 20 – Histórico Acadêmico da egressa A.N.C.....	119
Figura 21 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEC como ferramentas na pesquisa em educação”	119
Figura 22 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação”	120
Figura 23 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Educação Desenvolvimental e Atividade de Estudo”	121
Figura 24 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Psicologia Social do Ensino”	121
Figura 25 - Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras”	122
Figura 26 - Histórico Acadêmico de F.P.G.....	124
Figura 27 – Competências Gerais da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2018).....	131
Figura 28 – Organização Curricular da Educação Básica – Etapa- Ensino Fundamental.....	133
Figura 29 – Contação de histórias em sala de aula.....	149
Figura 30 – Releitura da história “O Ovo” – Milton Célio de Oliveira Filho.....	149
Figura 31 – Interpretação da História “O Menino Maluquinho” – Ziraldo.....	149

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das Metas do PNPG.....	24
Quadro 2 – Documentos para uma “Nova Repartição Cultural”, para uma história do/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020).....	53
Quadro 3 – Estrutura Curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.....	65
Quadro 4 – Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.....	100
Quadro 5 – Eixos Transversais de Pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.....	101
Quadro 6 - Plano Anual de Ensino do ano de 2021 da Educação Infantil de uma escola municipal de Aracaju/SE.....	146
Quadro 7 – Planejamento Semanal de uma Instituição Escolar de Aracaju/SE.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de discentes matriculados e titulados ProEB – 2011-2020.....	27
Tabela 2 - Número de funções docentes, por grau de formação e por região.....	128

SUMÁRIO

INTODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>, À LUZ DAS TEORIZAÇÕES BOURDIEUANAS.....	32
1.1 Capital cultural, intelectuais/professore/as e os campos acadêmicos e profissional (escolar).....	33
1.2 Entre o capital institucionalizado e o capital incorporado, as certezas e incertezas da atuação profissional do/a intelectual/professor/a.....	43
CAPÍTULO 2 – UMA “REPARTIÇÃO CULTURAL”, PARA UMA HISTÓRIA DOS/AS INTELLECTUAIS/PROFESSORES/AS ATUANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS (2009-2020), EGRESSOS/AS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA-SP.....	52
2.1 Documentos prescritivos.....	54
2.2 Documentos elaborados pelo/as agentes.....	61
CAPÍTULO 3 – CONSTITUINDO-SE INTELLECTUAIS/PROFESSORE/AS: TRAJETÓRIA DOS/AS EGRESSOS/AS NO CAMPO ACADÊMICO CIENTÍFICO E PROFISSIONAL ESCOLAR.....	109
3.1. Formando-se intelectuais: a trajetória dos/as egressos/as no campo acadêmico científico.....	109
3.2. Constituindo-se professore/as: o/as ingresso/as no campo profissional (escolar).....	126
3.2.1 A estrutura e funcionamento do campo profissional (escolar).....	130
3.2.2 A materialização das ações pedagógicas por meio dos registros.....	142
CONCLUSÕES.....	152
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	160
APÊNDICE I - Histórico Acadêmico do aluno R.R.N.S.....	161
APÊNDICE II - Histórico Acadêmico da aluna A.N.C.....	163
APÊNDICE III - Histórico Acadêmico em andamento da aluna F.P.G.....	165
APÊNDICE IV - Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp.....	167
APÊNDICE V - Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Cursos: Mestrado Acadêmico e Doutorado, da Faculdade de Filosofia e Ciências.....	182
APÊNDICE VI - Convênio de Cooperação entre a Unesp/FFC – Marília e a Prefeitura Municipal de Marília.....	187
APÊNDICE VII - Seleção do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (Unesp), campus de Marília, para o sistema de	

educação municipal de Marília – convênio Unesp/prefeitura municipal de Marília (proc. Mar/ffc 1577/2018).....	196
APÊNDICE VIII - Plano de Ensino da Disciplina “Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual.....	210
APÊNDICE IX - Plano de Ensino da Disciplina “Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEC como ferramentas na pesquisa em Educação.....	214
APÊNDICE X - Plano de Ensino da Disciplina “ Coleta de Dados por Meio de Entrevista e Diálogos”.....	216
APÊNDICE XI - Plano de Ensino da Disciplina “Contribuições da Filosofia da Linguagem para a construção do método nas pesquisas em Educação.....	219
APÊNDICE XII - Plano de Ensino da Disciplina “Currículo, Cultura e Poder”.....	221
APÊNDICE XIII - Plano de Ensino da Disciplina “Educação Desenvolvidor e Atividade de Estudo”.....	228
APÊNDICE XIV - Plano de Ensino da Disciplina “Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise”.....	230
APÊNDICE XV - Plano de Ensino da Disciplina “História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa”.....	233
APÊNDICE XVI- Plano de Ensino da Disciplina “História da Educação no Brasil”.....	238
APÊNDICE XVII - Plano de Ensino da Disciplina “História da Profissão Docente no Brasil”.....	244
APÊNDICE XVIII - Plano de Ensino da Disciplina “Leitura e Literatura Infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras”.....	247
APÊNDICE XIX - Plano de Ensino da Disciplina “Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos”.....	249
APÊNDICE XX - Plano de Ensino da Disciplina “Psicologia Social do Ensino”.....	252

INTRODUÇÃO

Nesta tese materializo resultados de reflexões de um percurso acadêmico científico por mim trilhado desde o ano de 2010, com meu ingresso por meio de vestibular no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília, onde dá-se o início a meu processo formativo como intelectual/professor.

Já no início de 2011, então no segundo ano do curso de Pedagogia passei a integrar o grupo de pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, liderado pela Dr.^a Rosane Michelli de Castro, e professora das disciplinas Didática I e II, no curso de Pedagogia da Faculdade mencionada. Essa professora, então coordenadora do “GP FORME – Formação do Educador”, o integrava por meio das linhas de pesquisa “História da formação de professores no Brasil”, “Didática, currículo e fundamentos da educação”. Findado o 1º semestre de 2011 e já participando regularmente das discussões que, mensalmente, ocorriam e ocorrem nas reuniões do “GP FORME – Formação do Educador”, fui convidado a elaborar projeto de iniciação científica, no âmbito do Programa de Pesquisa “História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 a 1911), coordenado pela professora citada, junto à linha de pesquisa de pesquisa “História da formação de professores no Brasil”, uma das cinco linhas de pesquisa do “GP FORME – Formação do Educador”.¹ Desse Programa de Pesquisa teve origem o projeto integrado de pesquisa com a mesma denominação, ou seja, “A história da Didática em instituições de formação de professores no Brasil (1827-2011)” o qual foi proposto para ser desenvolvido mediante etapas e durante, no mínimo, três triênios,² os quais se iniciaram pelo triênio de 2012-2014. No primeiro triênio as ações foram desenvolvidas com o auxílio FAPESP, entre 01-10-2012 a 30-09-2014, e estiveram centradas na localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise de fontes para o desenvolvimento, tanto da pesquisa que então fora projetada, quanto dos demais projetos, em nível de graduação e pós-graduação, que no âmbito daquele projeto e do programa de pesquisa mencionado viessem a se desenvolver. A propósito, ressalta-se que, no ano de 2013, obtive auxílio FAPESP³ para, no âmbito desse projeto de pesquisa integrado, desenvolver meu projeto de iniciação científica, intitulado “A história das disciplinas de didática do curso de Pedagogia da FFCUnesp/Marília (2006-2011).

Findado o projeto de iniciação científica mencionado e o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília, apresentei o relatório final da

FAPESP como Trabalho de Conclusão de Curso (TEZZA, 2014) e, então, fui motivado, por todo o percurso da iniciação científica, quanto pelos bons resultados de pesquisa obtidos, a prestar exame de seleção para o mestrado em educação. Assim, em processo seletivo, no ano de 2015, apresentei o projeto de pesquisa com o qual ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-Unesp/Câmpus de Marília, linha de pesquisa “Filosofia e História da Educação no Brasil”.

Concluí, então no ano de 2018, o mestrado acadêmico com a dissertação intitulada “A História das Disciplinas de Didática do Curso de Pedagogia da FFC-Unesp/Marília (1963-2005)”.¹

Um pouco mais adiante, mediante edital 01/2020 do PPGE-Unesp/Marília, que abriu espaço para publicações de teses e dissertações de egressos em livros, esse trabalho passa então a ganhar publicação em formato de livro, onde se intitula “A didática do curso de Pedagogia da Unesp/Marília (1963-2005) - uma história da formação de professores, por meio da história de constituição de uma disciplina acadêmica” (TEZZA, 2020).²

Após o encerramento desse ciclo, permaneci atuando como docente da Educação Básica, lugar tido para este intelectual/professor também como um espaço de partilha entre os/as professores/as, como sinônimo de se fazer coletivamente o ensino e a pesquisa, visando as melhores ofertas pedagógicas para a aprendizagem voltada ao desenvolvimento humano.

Assim, a escolha por permanecer transitando entre esses dois espaços configurados como o lugar da produção do saber e o lugar da realização do saber, levaram-me a inquietações que hoje são materializadas nessa tese.

Pensar a Universidade, mais especificamente a Pós-Graduação *Stricto sensu* como lugar de formação tanto para a pesquisa, quanto para a atuação docente na Educação Básica, trouxeram-me reflexões acerca dos lugares possíveis de inserção do/as egresso/as, em especial, do PPGE-Unesp/Marília.

Tais motivações ocorrem frente às vivências que este intelectual/professor enfrenta em seu cotidiano dentro da Educação Básica, local de circulação desses saberes adquiridos nesse processo de formação continuada, onde aqui me refiro à Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado.

¹ Dissertação disponível para acesso no Repositório Institucional Unesp: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153149>

² Disponível para acesso em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/201
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-98-9>

Sendo assim, os profissionais advindos desse espaço formativo, tido como de alta produção do conhecimento, encontram espaço na rede de Educação Básica para que se faça circular esses saberes de modo a abranger os/as escolares, bem como a equipe de profissionais, uma vez que, como mencionado, a escola por meio dos conhecimentos compartilhados entre os/as professores/as pode ser sinônimo de um fazer coletivo, por meio do ensino.

Todavia, as reflexões que se desenvolvem ao longo desta tese são fruto de vivências pessoais e profissionais deste intelectual/professor que atua nesse nível de ensino da Educação Básica e acompanha as carências formativas de profissionais docentes, bem como as potencialidades e fragilidades daqueles advindos da Pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda, há de se deixar registrado os pesos dos volumes de capital simbólico institucional camuflado em suas-aquisições, ponto importante e até de destaque se colocado como via de acesso e permanência na luta existente dentro do campo educacional.

Assim, trata-se de pensar a Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado como processo formativo capaz de lançar luz sobre a profissão docente tida como de baixo retorno, tanto material, quanto simbólico, ou seja, profissionais egressos da Pós-graduação *stricto sensu* dotados de capital cultural que seja capaz de iluminar ou inovar as práticas pedagógicas dos agentes do magistério da Educação Básica.

Em outro prisma, pensar a formação continuada por meio da Pós-graduação *stricto sensu* como via de consumo de produtos e bens culturais capazes de produzirem maiores retornos simbólicos e materiais – no formato de remuneração, bem como romper com a vulgarização do trabalho pedagógico e a rotina didática, dissociando o saber-fazer apenas pelo conhecimento prático e produzindo fundamentação teórica por meio dos processos da pesquisa científica.

Com seu marco instituído para a formação de pessoal capacitado para o Ensino Superior, a Pós-Graduação *stricto sensu* emerge no Brasil em meados da década de 1960, desde o Parecer CFE n. 977, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965). Tratou-se, segundo Castro (2012, p. 265), de “Parecer de conceitualização e normatização dos cursos de pós-graduação no Brasil, o qual teve como relator o conselheiro Newton Sucupira”, o qual,

Segundo Cury (2005, p. 10) trata-se de parecer que teve como objeto a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades. Além do

relator, e do presidente da Câmara de Ensino Superior – CES, o conselheiro Antônio Ferreira de Almeida Júnior, esse parecer foi assinado por nomes “[...] altamente significativos da CES, todos conhecedores da educação nacional: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas, e Rubens Maciel”. (CURY, 2005, p. 10, *apud* CASTRO, 2016, p. 265-266).

No entanto, segundo Castro (2005, p. 266-267):

[...] foi com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938, que a produção de pesquisa em educação se deu de modo mais regular. Posteriormente, com o desdobramento desse instituto no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e nos Centros Regionais de Pesquisa (CRPE), do Rio Grande do Sul, São Paulo e de Minas Gerais, “[...] a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção, formação e de estímulo.” (GATTI, 2001, p. 66). Entretanto, teria sido somente no final dos anos de 1960, com a implantação dos programas sistemáticos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, “[...] que se acelerou o desenvolvimento da área da pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação de quadros para as universidades [...]” (GATTI, 2001, p. 66) e se redirecionando o centro de investimentos, então, para esses programas nas instituições de ensino superior já que, paralelamente, são fechados o CBPE e os CRPEs.

Desse modo, o lugar desses egressos da Pós-Graduação *stricto sensu* em educação se dava às universidades como destino profissional.

[...] a Pós-Graduação se expandiu intensamente no Brasil, porém esse crescimento deve-se às alterações no contexto social e econômico que o país vivenciou, regidos pelas necessidades do mercado, estimulando a procura ainda maior por pós-graduados novas oportunidades de trabalho, como em empresas e no âmbito do Estado. (BARREIROS, 2013, p. 13)

Com objetivo definido de formação para o Ensino Superior, os programas de Pós-Graduação cumprem seus objetivos de conduzir os doutores para as universidades e instituições de pesquisa.

Segundo Severino (2009, p. 275 *apud* BARREIROS, 2013, p. 14):

[...] a Pós-Graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro, sob a justificativa do nível de qualidade alcançado. Esse resultado é visível na Pós-Graduação em educação, que desempenhou um “importante papel no processo de seu desenvolvimento científico, social e cultural, potencializando o impacto da educação no conjunto da vida da sociedade brasileira”.

Sendo assim, a produção desse alto nível de conhecimento produzido pela Pós-Graduação se concentraria somente aos docentes universitários ou se expandiria aos

docentes das redes públicas como meio de contribuição para instituição de uma formação continuada?

Mesmo não respondendo diretamente a esse questionamento, em Castro (2005, p. 268), há a afirmação de que,

[...] daquele modelo dos primeiros tempos da pós-graduação, voltado à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de determinadas concepções de época, decorreram situações desfavoráveis à vida acadêmica [**e à atuação docente escolar**] como, por exemplo, a excessiva vinculação entre pesquisa e pós-graduação, “[...] quando o desejável seria um espalhamento das atividades de investigação científica [...]” (p. 109). Isso teria causado, para Gatti (2001b), a não integração, sobretudo nas instituições privadas, da pesquisa em seu cotidiano, “[...] trabalhando [-se] praticamente só com professores horistas [...]” (p. 109). Também, conforme afirma Gatti (2001b), ainda a predominância da ideia de pós-graduação como locus para a pesquisa e a formação de uma elite de pesquisadores por excelência tem minimizado e deixado de lado preocupações com a formação de professores para o ensino superior, “[...] o que é muito diferente de formar pesquisadores [...]” (p. 110 acréscimos e destaques nossos)

Retomando sobre o Parecer 977, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965), a consolidação da Pós-Graduação no Brasil se deu

[...] em meados dos anos sessenta sob o Parecer nº 977/6511 do Conselho Federal de Educação e estabeleceram-se dois tipos de formação: *stricto sensu*, de natureza acadêmica e de pesquisa com objetivos científicos, compreendido por mestrado e doutorado; e *lato sensu* que envolvia cursos de especialização até aperfeiçoamento. (BARREIROS, 2013, p. 36).

No entanto, em sua origem,

[...] a Pós-Graduação apresentava-se um pouco diferente do modo como a conhecemos hoje. O modelo de cátedras, comum nas primeiras universidades brasileiras dos anos 1930, pode ser considerado a origem da Pós-Graduação brasileira. Nesse modelo, o poder acadêmico de cada unidade era exercido pela congregação de professores catedráticos, os quais possuíam total autonomia tanto para nomear como para demitir seus assistentes. Porém, com a reforma do Ensino Superior, as cátedras foram abolidas e substituídas por departamentos (DURHAM, 2003 *apud* SANCHEZ, 2021).

A reorganização da Pós-Graduação no Brasil, no âmbito da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68), buscou extinguir o sistema de cátedras e implementando os departamentos bem como a adoção dos sistemas de créditos.

Com o objetivo de aprimorar a qualidade dos programas de Pós-Graduação, a nova legislação passou a exigir das universidades públicas que contratassem e/ou promovessem na carreira apenas docentes com as qualificações necessárias. Ao mesmo tempo, as universidades foram

incentivadas a criar e a expandir os cursos de Pós-Graduação. A qualidade dos programas de Pós-Graduação passou então a ser avaliada pelo Conselho Federal de Educação e por um novo órgão do Ministério da Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde então o processo de avaliação da Pós-Graduação vem se consolidando e se aperfeiçoando como parte inerente do sistema de Pós-Graduação, conforme veremos mais adiante. (SANCHEZ, 2021, p. 25)

De fato, a regulamentação da Pós-Graduação no Brasil almejava o aperfeiçoamento de profissionais destinados ao Ensino Superior, como já mencionado, em busca de produção de alto conhecimento, maiores salários e valorização social.

Sob a necessidade que se urgia do mercado, houve assim a expansão das universidades pelo país, ocasionando uma maior demanda de mestres e doutores, ocupando esses espaços de produção científicas, tanto públicos, quanto privados.

Frente a essa ampliação do sistema de Pós-Graduação pelo país, Barreiros (2013), busca refletir sobre onde se destina tamanho contingente, tendo atuação tanto no campo acadêmico, como no não acadêmico.

Sobre isso, Velloso (2004, *apud* Barreiros, 2013) afirma que “no futuro o destino profissional dos titulados, parcelas expressivas provavelmente não estarão desenvolvendo pesquisa, nem atuando na academia, embora tenham sido formados em mestrados acadêmicos.”

Pensar a formação *stricto sensu* como parte de um processo de constituição e aperfeiçoamento profissional nos direciona, em princípio, aos impactos positivos que tal formação, pelo conhecimento científico produzido, seriam capazes de gerar em um nível micro de atuação docente desses egressos: o da Educação Básica.

Severino (2009, *apud* BARREIROS, 2013), “considera a Pós-Graduação *Stricto sensu* como lugar de produção de conhecimento, o que sustenta a sua existência é que se trata de fazer ciência e não apenas transmiti-la.”

Os rumos e direcionamentos de propostas de formação continuada aos professores/as da Educação Básica permaneceram, geralmente, sempre no limiar de cursos de extensão, ou em nível de Pós-Graduação *Lato sensu*, como forma de especialização.

Essas características formativas voltadas aos professores e às professoras da rede pública se davam por falta de políticas direcionadas a esse nível de qualificação docente para atuação em locais que não fossem o Ensino Superior para o/as mestre/as e doutore/as.

Essa nova meta de formação *stricto sensu* aos/às docentes da rede pública ganha força com o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, trazendo novas diretrizes e estratégias, em que, segundo Barreiros (2013, p. 54), encontram

[...] indícios de maior compromisso institucional da Pós-Graduação com a graduação, visando renovar esse nível de ensino e atribuindo aos programas *stricto sensu* a responsabilidade de qualificar os professores de ensino fundamental, médio e técnico, para a qual o Plano prevê a necessidade de propor diretriz e programas especiais que atendam a formação de professor da educação básica.

São os primeiros indícios legais que asseguravam a qualificação docente pelos cursos de Pós-Graduação em nível fundamental, médio e técnico, “porque estão localizados em sua maioria nas universidades, lugares estes, por excelência, voltados para a realização das formações docentes.” (BRASIL, 2010, p.171 *apud* BARREIROS, 2013, p. 55).

Na Pós-Graduação, os Planos Nacionais desenvolvem papel significativo, quanto à oferta de aportes legais para sua consolidação e estruturação. Ao todo são seis PNPG – Planos Nacionais de Pós-Graduação.

O PNPG é integrado ao Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC), estabelecendo metas e estratégias para a política nacional.

A elaboração do plano é realizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por meio de uma comissão nacional formada por membros da comunidade acadêmica. Ao longo de 50 anos foram criados seis planos que ajudaram a pavimentar a institucionalização do sistema de pós-graduação existente no país.

Quanto à formulação do primeiro plano nacional de Pós-Graduação, seu processo

[...]foi deflagrado quase que simultaneamente à instituição do próprio Programa de Pós-Graduação, ou seja, por meio do Decreto ministerial 67.348 de 1970. Isso porque, para levar adiante a institucionalização do programa, foi criado, em 1973, um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição de uma política de Pós-Graduação para o país; no ano seguinte, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial com a função de formular as políticas de Pós-Graduação e elaborar o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 1975-1977 (FERREIRA, 1999 *apud* SANCHEZ, 2021, p. 27).

Ainda,

O I PNPG (1975-1979) apresentou o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de Ensino Superior e nas instituições de pesquisa em nível de Pós-Graduação. Apresentou, também, um

conjunto de análises e estratégias que deveriam servir como referências para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de Pós-Graduação durante 5 anos, a partir de 1975. Esse plano retomou as funções gerais da Pós-Graduação formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do Ensino Superior em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições 27 privadas e públicas. Tudo isso considerando que o sistema de Pós-Graduação, exercendo adequadamente suas funções, conseguiria chegar ao objetivo fundamental de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. Os destaques principais da política de Pós-Graduação nesse documento eram a capacitação dos docentes das universidades e a integração da Pós-Graduação ao sistema universitário, além da preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais, que deveriam ser evitadas (AZEVEDO & SANTOS, 2009, p.537 *apud* SANCHEZ, 2021, p. 28).

Como se observa, no I Plano Nacional para a Pós-Graduação no Brasil, há um enfoque em torno do que é nomeado de “capacitação” científica, por se fazer pela pesquisa, para a formação de pesquisadores com destino ao mercado acadêmico.

Assim, esse primeiro Plano teve como missão formar os primeiros quadros de pesquisadores do país.

O II PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação), que abrangeu o período de 1982-1985, foi constituído nos anos finais do regime militar vivido no país, onde em seu corpo havia indicações para manutenção e aumento da qualidade científica produzida no Ensino Superior no Brasil.

O período abrangido por esse segundo Plano foi tido como período de redemocratização do país, onde, dessa maneira, o foco esteve na continua expansão do sistema, distribuindo os programas por todas as regiões possíveis, bem como o aperfeiçoamento da avaliação dos programas de Pós-Graduação.

Já o III PNPG compreendido entre o período de 1986-1989 se deu pós vinte anos de intenso regime militar sob novas perspectivas da “Nova República” com o intuito de recuperação dos objetivos dos planos anteriores que não foram alcançados.

O III PNPG (1986-1989) foi formulado tomando como premissa básica a constatação de que os objetivos centrais do I e do II PNPG, isto é, a consolidação e o fortalecimento qualitativo, não foram plenamente alcançados. Daí que estabeleceu como objetivo geral a transformação dos cursos de Pós-Graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores. Para isso, reconheceu a necessidade de estabelecer mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento de pesquisa e na definição

de diretrizes de distribuição de recursos. (FERREIRA, 1999, p.95 *apud* SANCHEZ 2021, p. 29).

Esse terceiro Plano objetivava reforçar as atividades acadêmicas da Pós-Graduação ao desenvolvimento econômico do país, bem como a promoção de medidas para institucionalizar a pesquisa, como o fortalecimento do pós-doutorado.

Em suma, sua ênfase estava em torno do direcionamento da produção das pesquisas pelas universidades e o acoplamento dos sistemas de Pós-Graduação ao sistema de ciência e tecnologia.

O IV PNPG, na década de 90 (1994-2002) chegou a ser elaborado, mas não foi promulgado devido à ausência de políticas públicas consolidadas naquele período para o investimento na Pós-Graduação no país.

No entanto, há um destaque nesse período para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação da Pós-Graduação e sua inserção internacional ao SNPG.

Sobre a avaliação da produção científica dos programas, é criado em 1998 o sistema de classificação dos periódicos científicos (QUALIS) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e também a quantidade de publicação como fator contribuinte nesse sistema de avaliação.

Já o V PNPG se consolidou e compreendeu o período entre 2005-2010 onde objetivava estratégias para o aumento do desenvolvimento socioeconômico e cultural do país (AZEVEDO & SANTOS, 2009 *apud* SANCHEZ 2021).

Ainda, segundo Azevedo & Santos, (2009, p. 539 *apud* SANCHEZ, 2021, p. 30):

O V PNPG também advoga que a Pós-Graduação tem a tarefa de produzir profissionais qualificados para atuar em diferentes espaços sociais, contribuindo para a modernização do país. Ao reconhecer que a Pós-Graduação é a etapa da educação mais bem-sucedida no conjunto do sistema educacional brasileiro, destaca que essa condição é fruto de políticas indutivas desenvolvidas nos últimos anos com o apoio da sociedade acadêmica brasileira. Em consequência, apresenta como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de Pós-Graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.

É possível observar que nesse V Plano a formação *stricto sensu* se almejava produzir qualificação profissional para atuação em diferentes espaços sociais, indo da ciência e tecnologia até o setor empresarial, ou seja, uma abertura mais ampla de atuação que não somente a acadêmica, uma possibilidade de expansão mercadológica,

abrangendo a formação de docentes para todos os níveis de ensino, da Educação Básica e outros quadros não acadêmicos.

Por fim, o VI PNPG no período de 2011-2020, complementando e dando continuidade aos Planos anteriores, com a diferença de sua integração ao Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação, além de trazer em seu texto a possibilidade de formação *stricto sensu* para atuação na Educação Básica.

Esse último Plano reforçava a ideia já lançada no V Plano sobre a importância do apoio à Educação Básica e outros níveis de ensino para a expansão da formação de mestres e doutores.

Outro modelo teórico que parece inspirar a condução do Plano é o da “tríplice hélice” de inovação, abordagem conceitual desenvolvida na década de 90 por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff. Para os autores, a produção de conhecimento capaz de gerar desenvolvimento socioeconômico se dá a partir de um processo dinâmico e exitoso entre universidade-indústria-governo. Nesta representação, são atribuídas às universidades novas funções no sentido de que à semelhança da indústria e do governo, essas devem empreender e estimular por meio desta interação a criação de outras organizações, indústrias e serviços que gerem inovação (ETZKOWITZ & ZHOU, 2017 *apud* CAPES, 2020, p. 5).

A seguir, no Quadro 1, há uma síntese da evolução dos Planos em seus períodos abrangidos, considerando o contexto de cada época.

Quadro 1 – Evolução das Metas do PNPG

PNPG/Período	Metas	Contexto	Visão de CTS ³
1 1975-1979	Planejamento estatal das atividades de pós-graduação e formação dos primeiros quadros de pesquisadores do país. Alteração da denominação do Conselho Nacional de Pesquisas criado em 1951 para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1974)	Regime militar, período desenvolvimentista, modernização do aparato estatal; centrado na defesa nacional e no desenvolvimento. O período do "milagre econômico" garantiu uma ampliação do repasse de recursos para os órgãos de financiamento em C&T.	Vinculação das políticas educacionais com a política de C&T; premissa do modelo de inovação linear- o investimento em pesquisa básica leva automaticamente ao desenvolvimento tecnológico.
2 1982-1985	Expansão do sistema de forma equânime para atenuar as possíveis assimetrias regionais na distribuição dos programas; preocupação com o desempenho dos programas leva ao aperfeiçoamento da avaliação dos programas de pós-graduação	Crise econômica, hiperinflação; criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (1985); o governo	Teoria da Inovação- a inovação como motor do progresso econômico dos países, sendo

³ Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS.

	realizada pela própria comunidade científica.	pretendia a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil (Constituição de 1988); redemocratização, expansão das FAPs.	essencial para tal processo a figura do empresário empreendedor, desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia.
3 1986-1989	Reforça a subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país institucionalização da pesquisa: reestruturação da carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; institucionalização da atividade sabática; fortalecimento do pós-doutorado.		
4 1994-2002	Não foi elaborado formalmente, porém dentre as novas diretrizes adotadas estão: o aperfeiçoamento do sistema de avaliação com a criação do sistema de classificação (Qualis) pela Capes em 1988; a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação - criação do mestrado profissional em 1995 e da área Multidisciplinar em 1998; Internacionalização do SNPG.	1990- Instabilidade com a extinção do MCT e CAPES (governo Collor) e sua recriação logo em seguida abertura econômica; turbulência política (impeachment de Fernando Collor de Mello); sucessão de governos; globalização da economia, políticas de desregulamentação e flexibilização, estabilidade econômica (criação do Real).	Modelo tríplice hélice (universidade, estado e empresa); o conhecimento passa a ser visto como fruto de um processo dinâmico e heterogêneo voltado para ao contexto de aplicação (modo 2 de gibbons).
5 2005-2010	Indução de programas em formatos inovadores, que privilegiem a demanda do mercado; criação de uma agenda nacional de pesquisa em associação com a pós-graduação, para indução estratégica de programas e pesquisas; estímulo à Inovação por meio de parcerias entre universidade, Estado e empresa; preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social.	Globalização, consolidação do sistema de C&T a partir da criação da lei da Inovação em 2004 e dos INCTs em 2008. Expansão dos gastos públicos, expansão do sistema universitário.	Intensificação da internacionalização das atividades científicas medida pelo crescimento da produção científica em colaboração internacional; a empresa deixa de ser o foco da escolha tecnológica, participação de múltiplos atores, preocupação social e ambiental.
6 2011-2020	Importância do apoio à educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, bem como a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores que ofereçam maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular.	Crise econômica e política (impeachment de Dilma Rousseff); a partir de 2015 queda dos repasses do governo federal ao ensino superior, processo de desvalorização da ciência; corte orçamentário em C&T; em 2019 há contingenciamento de parte do orçamento direcionado a gastos discricionários das universidades federais, o que inclui pagamento de bolsas acadêmicas e insumos de pesquisa.	

Fonte: Elaboração própria, a partir do site da CAPES (TEZZA, 2023).

Diante disso, como apontado nas metas do VI PNPG, inicia-se uma relação entre a Pós-Graduação e à docência na Educação Básica, possibilitando esse nível superior de

capacitação, uma vez que a esse nível de ensino passou a se configurar como assunto estratégico de todo o Sistema Nacional de Educação.

No Brasil a preocupação com a educação pública só passou a fazer parte da agenda nacional no início do século XX. O nascimento da República trouxe consigo a idéia da construção de um sistema educacional capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Mesmo nesse clima, excelentes iniciativas como a que resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, não foram suficientes para transformar a educação numa prioridade nacional. (BRASIL, 2010, p. 160)

Assim, é possível afirmar que esse último Plano traçava a articulação da Pós-Graduação em direção à Educação Básica como um dos instrumentos de melhoria da qualidade desse nível de ensino.

A formação e qualificação dos/as professores/as da Educação Básica são apontadas nesse documento como fatores que necessitam ser repensados.

Dentre as primeiras questões que devem ser encaradas, está a disputa acerca do papel do professor e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há quem defenda uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor. (BRASIL, 2010, p. 169)

Essas questões destacadas no documento do VI PNPG vão ao encontro das teorizações sobre as aquisições de capital cultural de Pierre Bourdieu entre teoria e prática docente, ou seja, o que se faz necessário na formação desse profissional para “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.” (BRASIL, 2010).

Pensar no desenvolvimento dos educandos da Educação Básica, ou melhor dizendo, em suas aprendizagens requer pensar nos modos de viabilizar um ensino efetivo, onde esse só se dá via formação continuada e em serviço desses/as professores/as atuantes dessa modalidade.

Ainda, pensar em novas formas de ensino efetivo é repensar as metodologias e esse exercício se dá mediante investimentos vários, como a formação continuada mencionada.

Essa proposta de ampliação de novas metodologias pode ser abrangida via “cursos de pós-graduação que estão capacitados para essa tarefa destacada porque estão localizados nas universidades, lugares estes, por excelência voltados para a realização das formações docentes” (BRASIL, 2010)

Diante desse cenário, foram criados em 2011 os Mestrados Profissionais em Rede Nacional, ou seja, os programas de Mestrado profissional destinados aos professores/as da rede pública de Educação Básica (ProEB), objetivando a formação continuada em nível *stricto sensu* desses agentes atuantes na rede básica por todo território nacional.

Foram criados, então, os seguintes mestrados profissionais:

ProfMat – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional;

ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras;

ProfArtes – Mestrado Profissional em Artes;

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História;

ProfBio – Mestrado Profissional em Ensino de Biologia;

ProfQui – Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional;

ProfFilo – Mestrado Profissional em Filosofia;

ProfSocio – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional;

ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física;

ProfCiamb – Programa de Pós-Grad. em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais.

Segue, na tabela 1, quantitativos de matriculados e titulados nesses programas de mestrados profissionais, voltados para a formação de professores/as da Educação Básica - ProEB

Tabela 1 - Total de discentes matriculados e titulados ProEB – 2011-2020

Programas	Matriculados	Titulados
ProfÁgua	1.189	23
ProfArtes	1.022	263
ProfBio	2.055	133
ProfCiamb	699	86
ProfEF	353	0
ProFIS	6.464	808
ProfHistória	2.633	424
ProfLetras	8.806	1.952
ProfMat	17.751	4.775
ProfSocio	422	0
Total Geral	41.394	8.464

Fonte: DEB-DED/CAPES *apud* BRASIL, 2021

Como é possível observar mediante a tabela, os maiores quantitativos de formados, segundo dados da CAPES (2011-2020), estiveram a cargo dos programas

ProfMat e ProfLetras, e, ainda, apesar de o número de matriculados, 41.394, ser quase 5 vezes maior que o número de titulados, esses programas de mestrado profissional têm favorecido a formação de contingente significativo de professores e professoras que retornam para a atuação em escolas da Rede Básica de ensino, com capital cultural potencialmente adquirido.

Aos docentes que atuam na Educação Básica, alcançar uma formação em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* possibilitaria, em tese, contribuições à Educação Básica, via conhecimentos advindos do campo científico, além de formas de emancipação social, categorizando-os como agentes sociais dentro desse campo educacional onde, também em tese, atuariam como intelectuais, e nessa condição, legitimar-se-iam à frente das reflexões sobre as regras, estrutura e funcionamento desse campo, de maneira a aperfeiçoar os ensinos, em seus vários níveis, e em favor de apropriações e desenvolvimento humano.

Essa perspectiva de atuação de docentes na Educação Básica, com formação em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, pode se chocar com as formas de organização do trabalho pedagógico, disputas teóricas e de poder advindos das várias esferas educacionais, em favor de apropriação de saberes, mais para manutenção de dado estado do campo educacional que, propriamente, para o desenvolvimento humano, objeto do conhecimento científico produzido por pesquisadores e pesquisadoras, junto aos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Portanto, a hipótese norteadora de nossas investigações é a de que o/a intelectual/professor/a, portanto, com capital cultural institucionalizado, mediante mestrados e doutorados, possui trajetórias de atuação nos espaços escolares, à medida que esse espaço é fornecido pelo/a “outro/a”, com capital cultural incorporado, próprio desse subcampo profissional (escolar). Ou seja, sua atuação no espaço escolar constitui-se em *táticas*, a qual “não tem por lugar senão o do[/a] outro[/a].” (DE CERTEAU, 2012, p. 94). Por isso, segundo De Certeau (2012, p. 94):

[...] deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bullow, e no espaço por ele controlado.

Essa expansão de atuação que esse nível de titulação confere, também permite a esse profissional uma gama de possibilidades mercadológicas, abrindo espaço para inserção no nível superior particular e permanência na Educação Básica.

A Pós-Graduação para a produção de conhecimento revertido à sociedade como via de contribuição a formação continuada do quadro docente da Educação Pública por meio da aproximação desse nível de ensino tão necessitado dessa demanda formativa para um desenvolvimento profissional, foi perspectivada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-Unesp/Campus de Marília-SP, a partir do convênio estabelecido entre esse PPGE e a Secretaria de Educação Municipal dessa cidade em 2019.

Por todo exposto, surgiu o seguinte questionamento: quais elementos estruturam e colocam em funcionamento o subcampo acadêmico-científico, representado na pesquisa pelo PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP, e quais elementos estruturam e colocam em funcionamento o subcampo profissional (escolar), representado na pesquisa pela Educação Básica brasileira? Quais elementos das trajetórias de constituição de intelectuais/professores/as no PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP e na Educação Básica, concomitantemente?

A partir desses questionamentos, foram elaborados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: analisar e interpretar elementos dos subcampos educacionais, PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP e Educação Básica brasileira, na relação com elementos constituintes das trajetórias de intelectuais/professores/as, nesses subcampos, entre 2009 a 2020.

Objetivos específicos:

- 1) Compreender, à luz das teorizações bourdieuanas, elementos da formação continuada de professores/as da Educação Básica em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e as possibilidades de atuação desse/as intelectuais/professores/as, pós ou concomitante, a essa formação no espaço escolar, cuja estrutura e funcionamento têm se mostrado de difícil acesso para esse/a profissional, então intelectual com capital cultural institucionalizado, via tais programas.
- 2) Sistematizar, mediante uma nova repartição cultural, as fontes documentais localizadas, para uma história de intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020), centralmente dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.
- 3) Identificar trajetórias de constituição do/a intelectual/professor/a, aluno/a e ex-aluno/a do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP, em associação com sua trajetória na Educação Básica brasileira.

Foi possível reunir 02 doutore/as egresso/as e 01 doutoranda, portanto em curso, mediante convênio entre o PPGE/UNESP-Câmpus de Marília e a Secretaria Municipal

de Educação, e que se constituíram intelectuais e, após ou concomitantemente, professore/as na Educação Básica brasileira.

Trata-se de pesquisa histórica, quanto à abordagem, e documental e bibliográfica, quanto às fontes, cujo *corpus* da investigação foi constituído por documentos prescritos e documentos elaborados pelo/as seus e suas agentes para estrutura e funcionamento, entre 2009 e 2020, do PPGE/UNESP-Câmpus de Marília e da Educação Básica, e por bibliografia específica sobre as categorias bourdieunianas.

Assim, nesta tese, além da seção introdutória, em que são apresentados os elementos do projeto de pesquisa, os quais deram origem a esta tese, no Capítulo 1 “Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica em Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, à luz das teorizações bourdieuanas” são apresentados elementos da formação continuada de professores/as da Educação Básica em programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo as possibilidades de atuação como intelectuais/professore/as, ou seja, pós essa formação, no espaço escolar, utilizando as bases teórico-metodológicas do sociólogo Pierre Bourdieu, as quais subsidiam as análises realizadas.

No Capítulo 2 “Uma ‘repartição cultural’, para uma história dos/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020), egresso/as do programa de pós-graduação em educação da Unesp/Marília-SP”, apresenta-se fontes documentais localizadas, para uma história do/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020), centralmente do/as egresso/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP, elaborada do meu “lugar” social e institucional, incluindo minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil – História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro, bem como do meu lugar de atuação docente, lugar ao qual corrobora para a institucionalização da minha profissionalidade.

No Capítulo 3, “Constituindo-se intelectuais/professore/as: trajetória dos/as egressos/as no campo acadêmico científico e profissional escolar”, na busca da identificação dessas trajetórias, analiso elementos das disciplinas cursadas por alguns/algumas desse/as aluno/s egresso/as ou ainda em curso no PPGE-Unesp/Marília-SP, e atividades junto aos grupos de pesquisa, como meio de compreensão das contribuições que tais atividades acadêmicas inferiram em suas estratégias para a conversão de suas entradas ou no campo acadêmico-científico, ou no campo escolar.

Ainda, abordo elementos da constituição da profissão de professor/a no campo profissional, ou seja, no espaço escolar, local de atuação destinado às licenciaturas.

Ao final, apresento conclusões e os aspectos pós-textuais desta tese.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORE/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*, À LUZ DAS TEORIZAÇÕES BOURDIEUANAS

Neste capítulo o objetivo específico é o de compreender elementos da formação continuada de professor/as da Educação Básica em programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo as possibilidades de atuação como intelectuais/professor/as, ou seja, pós essa formação, no espaço escolar, cuja estrutura e funcionamento têm se mostrado de difícil acesso para esse/a profissional, então intelectual com capital cultural institucionalizado, via tais programas.

Segundo Chervel (1990), existe algo prescrito de cima para baixo para os espaços das escolas, ou seja, de um sistema externo que controla de maneira velada ou explícita, todo o funcionamento dessas instituições e, por extensão, o intelectual que deve estar inserido nesses espaços escolares para responder a essas imposições é o professor e a professora.

Ao utilizar das bases teórico-metodológicas do sociólogo Pierre Bourdieu, há primeiramente a necessidade de conceitualizar a definição de capital cultural formulada em meados dos anos 1960 para explicar as desigualdades de rendimento do/as escolares sob um olhar invertido aos fatores sociais, particularmente ao meio sociocultural ao qual esses indivíduos pertenciam, uma vez que até metade do século XX atribuído à escolarização estava o papel de democratização e expansão do ensino público, tendo o pressuposto da garantia de igualdade de oportunidades.

Diante disso, segundo essa visão,

[...] indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 16).

No entanto, é justamente a partir das questões de redemocratização e expansão do ensino que acentua e evidencia a problemática das desigualdades de escolarização associadas as origens sociais do/as escolares, conduzindo assim também a uma outra questão sobre reprodução do sistema objetivo de posições, bem como de dominação.

A distribuição desigual dos bens culturais entre as classes sociais é tida por Bourdieu (2015) como fator considerável para a compreensão das diferenças de rendimento escolar, o que por sua vez nega a visão comum de que o fracasso e o sucesso escolar estão associados a “aptidões” individuais e naturais.

Nas elaborações resultantes das minhas reflexões sobre bens culturais e em decorrência sobre capital cultural do/as intelectuais/professore/as da Educação Básica, avanço dessa questão sobre sua distribuição, para a sua aquisição por esse/as intelectuais/professore/as e o que isso impacta, permite ou o inviabiliza no campo profissional (escolar).

Assim, na sequência, considere importante trazer as conceitualizações de Bourdieu (2015) sobre capital cultural e suas interlocuções com os campos, acadêmico e profissional (escolar), campos comuns ao/à intelectual/professor/a.

1.1 Capital cultural, intelectuais/professore/as e os campos acadêmicos e profissional (escolar).

O sociólogo francês, Pierre Bourdieu apresenta o espaço social estruturado mediante as distâncias sociais existentes nesse meio e que separam os agentes entre si por ser um espaço concebido como grupos de posições sociais devidamente ocupadas por agentes em dada formação social, onde essas ocupações é que definem as posições que ocupam.

Assim, essas posições ocupadas são medidas e valoradas pela quantidade de capital acumulado por esses agentes, onde a maior quantidade de capital garante o polo dominante do campo na estrutura do espaço social. (BOURDIEU, 2018)

Dessa forma, esse espaço é constituído por diversos campos, onde estão inseridos os agentes divididos em posições mediante disposição incorporada e peso dos capitais que possuem.

O funcionamento dos campos se dá frente às regras próprias e objetivas, bem como pelos capitais específicos, pois possuem autonomia relativas entre si, sendo que esses campos são espaços relacionados à teoria da prática, onde os agentes inseridos agem frente suas posições e trajetórias.

Ao utilizar das bases teórico-metodológicas do sociólogo Pierre Bourdieu, há primeiramente a necessidade de conceitualizar a definição de alguns de seus conceitos dentro da Sociologia da Educação, a saber, capital cultural, sendo formulada em meados

dos anos 1960 para explicar as desigualdades de rendimento escolar dos alunos sob um olhar invertido aos fatores sociais, particularmente ao meio sociocultural, como mencionado.

Nesse caso, Bourdieu (2015) sinaliza a necessidade de considerar o rendimento escolar da ação escolar por meio do investimento do capital cultural oferecido pelas famílias, bem como pelo capital social herdado e transmitido como via de valoração para o rendimento econômico e social do certificado escolar, uma vez que “[...] o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 2015, p. 82)

Esse conceito de capital cultural pode ser definido de três sob três formas: no *estado incorporado*, no *estado objetivado* e no *estado institucionalizado*.

Sobre a primeira forma, há de se considerar esse estado do capital cultural mediante o pressuposto da incorporação, onde sua acumulação se dá por meio de inculcação e assimilação, demanda tempo e investimento pessoal pelo agente, sendo assim, um trabalho do investidor sobre si mesmo.

Segundo Bourdieu (2015), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *hábitus*”.

Assim, essa incorporação torna-se algo intransmissível, podendo ser “[...] adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2015).

A aquisição de capital cultural acontece por meio de uma transmissão hereditária, mas que também é dissimulada e desigual já que sua acumulação demanda e necessita de tempo, e tempo de qualidade para as melhores incorporações.

A precocidade desse trabalho de empreendimento de transmissão e acumulação de capital cultural torna-se fator essencial para a condição de acumulação inicial, e que conduza estratégias iniciais familiares que possibilitem os agentes manterem distanciamento das atividades e necessidades econômicas.

Esse fator é contributivo e excludente, uma vez que atividades produtoras de retorno financeiros são essenciais à manutenção de sobrevivência básica da maior parte das famílias que compõem o campo social, já que pensar em tempo livre da necessidade econômica é pensar em tempo em que se deixa de ganhar.

Considerar esses aspectos é considerar essencialmente as relações desiguais da sociedade e que direcionam a todo momento os sujeitos a caminhos de produção e

reprodução do sistema, por isso, a ênfase na dispare relação de aquisição e acumulação de capital cultural, seja ele em suas variadas formas.

Tais análises aproximam-se do sistema escolar que realiza a operação de seleção, mantendo a ordem social preexistente, separando os tipos distintos de capital.

Logo, a Instituição Escolar contribui para a reprodução do sistema de distribuição do capital cultural, outorgando, dentre outras formas, credenciais de detenção de capital cultural familiar elevando-os a hierárquicos e estratificados posicionamentos sociais.

Diferentemente do capital incorporado, o capital cultural em seu estado objetivado é materialmente transferível por meio de um suporte físico, tais como escritos, pinturas, monumento etc. (BOURDIEU, 1995)

[...] o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão. (BOURDIEU, 1995, p. 85)

Assim, o capital cultural, objetivado em diversas propriedades, somente se define mediante sua relação com o capital cultural em seu estado incorporado.

Dessa forma, sua aquisição pode acontecer mediante apropriação material – capital econômico – quanto simbolicamente – uma obra de arte categorizada como uma forma de capital cultural.

Logo,

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que – como bem mostra o exemplo da língua – permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado). É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizados como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (BOURDIEU, 2015, p. 86).

A obtenção simbólica desses bens materiais advindos dos bens culturais acontece por meio da aquisição de capital econômico, como por exemplo, a compra de livros.

Todavia, apropriar-se simbolicamente desses bens é necessário capital cultural em seu estado incorporado.

Possuir um livro não é condição de obtenção de instrumentos dessa apropriação material que requer códigos necessários para decifrá-los.

Finalmente, tem-se o capital cultural em sua forma institucionalizada, que faz alusão à objetivação do capital cultural incorporado sob a forma dos diplomas, garantidos e sancionados legalmente.

É por meio desse certificado escolar que se outorga reconhecimento institucional ao capital cultural possuído pelos sujeitos,

[...] além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. (BOURDIEU, 2015, p. 87).

O investimento escolar é a estratégia para a formação profissional, ou, aquisição e/ou aumento de capital cultural com a expectativa de retorno financeiro mediante a venda da força de trabalho do sujeito, ou seja, a conversão entre o capital cultural e o capital econômico, pois o “investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido.” (BOURDIEU, 2015, p. 87).

No entanto, tratar essa suposição de reconversão como concreta torna-se algo incerto, uma vez que “os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de facto, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico)” (BOURDIEU, 2015, p. 87).

Estabelecido essas diferenciações, sinalizamos a figura do/a intelectual/professor/a atuante nas diversas modalidades de ensino e as condições básicas necessárias para seu desenvolvimento.

Pensar no/a professor/a atuante na Educação Básica, como no Ensino Superior é considerar essas posições dentro desses subcampos, ora escolar, ora universitário, mas também ora escolar e universitário em comunhão, em que ambos pertencem a um campo maior denominado campo educacional, mas com práticas e ações distintas por pertencerem a culturas distintas, um na cultura acadêmica universitária, outro na cultura escolar.

O que vale ressaltar, no momento, são as incorporações materializadas em seus corpos mediante as estruturas objetivas do campo, onde em cada um existe a correspondência a um *habitus*, definido em

[...] uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização” da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo com a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (CATANI *et al*, 2017, p. 214).

Nos aspectos de interlocução de Pierre Bourdieu com o campo educativo está o *habitus*, tido com esquemas de percepção e de ação, um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturadas no agente frente a maneira a qual esses interiorizam as estruturas objetivas em que viveu um determinado processo de socialização.

Ainda, o conceito de *habitus*

[...] para Bourdieu (1983b, p. 15), pode ser compreendido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações. (RUFINO; NETO, 2020, p. 79).

Assim, as práticas que fazem parte desse contexto relacionado ao mundo social são, de certo modo, a representação estruturada quanto estruturante do *habitus*, ou seja, à medida que essas práticas manifestam o *habitus*, elas também são por ele manifestadas.

Logo, o *habitus* representado pelos diversos grupos sociais determinam e são determinantes na configuração das condutas e ações desenvolvidas pelos seus agentes, ou seja, embora individuais, as ações guiam-se por um conjunto de esquemas que se configuram como reflexos de uma estrutura de grupos sociais aos quais pertencem tais agentes.

No caso dos agentes que compõem o grupo social dos professores, as representações desenvolvidas pelas pessoas inseridas nesse campo apresentam um *habitus* próprio, que pode ser denominado de “*habitus professoral*” (LUGLI, 2005; SILVA, 2005; SILVA, 2011), ou de *habitus* docente, ou *habitus* profissional para Perrenoud (2002) (RUFINO; NETO, 2020, p. 88).

Assim sendo, o *habitus professoral* se configura como um importante conjunto de estruturas responsável por direcionar a forma das ações dos agentes pertencentes a essa categoria, delimitando assim suas práticas profissionais, uma vez que, “aqueles que

incorporam o *habitus* próprio ao campo estão em condições objetivas e subjetivas de disputar o jogo e acreditar na importância dele.” (BOURDIEU, 2001a *apud* MONTEIRO, 2018, p. 44).

Dessa forma, no interior da estrutura de cada campo existem regras e *habitus* próprios que orientam as ações práticas dos agentes pertencentes a esses grupos, tendo em vista que “todo espaço social é constituído por múltiplos campos caracterizados como configurações espaciais nas quais os agentes estão inseridos, competindo, interagindo e se relacionando de forma hierárquica.” (RUFINO; NETO, 2020).

Ao pensarmos no campo educacional e nessa sub-divisão que nele coexiste e que apontamos nesta tese como campo profissional (escolar) e campo acadêmico, os capitais que são neles distribuídos se configuram por serem desiguais, mas determinam, assim, as estruturas desses subcampos.

Esta estrutura se constrói a partir de forças históricas (agentes e instituições) em disputas. É no campo que as produções simbólicas se reproduzem por meio das estruturas de dominação social. Os sistemas simbólicos (religião, arte, língua) são produzidos e apropriados pelo conjunto do grupo ou produzidos por um conjunto de especialistas dentro de um campo de produção relativamente autônomo (MONTEIRO, 2018, p. 45).

O *habitus professoral* são construções das ações desse grupo social que se formam a partir das rotinas e das ações pedagógicas, onde suas apropriações se dão no interior desse campo mediante formação inicial específica, bem como formação continuada.

Na categoria de campo escolar, o *habitus* justaposto no interior dessa profissão se configura mediante esquemas de apropriação da prática, onde podemos assimilar com o pertencimento dos conhecimentos advindos de um capital cultural incorporado, dado nas ações pedagógicas da prática, fator esse que distancia esse profissional do pertencimento do grupo de agentes do campo intelectual.

Em contrapartida, os agentes pertencentes ao campo acadêmico universitário, configuram-se à posição de intelectuais pelo *status quo* conferido a esse campo de produtores de conhecimento científico, assim, definindo seus agentes como pesquisadores, dotados de capital cultural institucionalizado, legitimado.

O *habitus* desse grupo de agentes difere, dentre outras medidas, por se categorizarem socialmente como os portadores do alto conhecimento científico, definição característica do capital que compõe a estrutura do subcampo acadêmico universitário.

A conferência dessa desigual definição entre esses dois subcampos com grupos de agentes pertencentes de um mesmo campo maior, o educacional, se define a partir da posição de um agente ou de uma classe no espaço social que vai se definir mediante o volume, a estrutura e do tempo global do capital (MONTEIRO, 2018).

Essa configuração desigual de posse de capitais que estabelecem essas definições se dá frente a estrutura de uma sociedade capitalista onde os capitais de grande peso são o econômico e o cultural, gerando assim, por meio do volume de capital que cada agente possui dentro da estrutura de cada campo, o reflexo da relação entre dominantes e dominados.

Os membros das classes populares, por exemplo, estão muito mais relacionados aos bens materiais e simbólicos úteis que possuem praticidade, portanto, funcionais. Em contrapartida, os agentes pertencentes à classe dominante valorizam bens supérfluos com pouca utilidade prática. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 38, 39 *apud* MONTEIRO, 2018, p. 48).

A classe dominante bem como a classe dominada se constitui a partir das posições e disposições que ocupam esses agentes no meio social. Assim, definir a classe dominante não engloba única e exclusivamente o acúmulo de capital econômico, mas também práticas culturais, ou seja, acúmulo de capital cultural.

No Brasil, com a ascensão das classes populares, por exemplo, assistiu-se a uma aproximação dessas classes ao acesso e ao consumo de bens culturais que até então eram tidos como típicos de determinados agentes, o que alimentou uma série de lutas simbólicas e materiais, de disputas e ódio de classe entre a classe média e a classe popular ascendente. Aqueles que ascenderam e que, portanto, passaram a consumir os bens que, até então, serviam de distintivos à “tradicional classe média” (carro, acesso a aeroportos, compra em *shopping center*, acesso à universidade, dentre outros), passaram a disputar os espaços sociais e os simbólicos – elementos de diferenciação – tidos como pertencentes àquela classe. (MONTEIRO, 2018, p. 50-51).

Nas diferenciações existentes entre essas duas classes, o princípio gerador de suas práticas sociais e culturais existentes dão-se por meio do *habitus* configurado em cada uma delas.

A divisão do trabalho e a separação do trabalho entre manual e intelectual serve de base para diferenciarmos as relações do/a professor/a e do/a intelectual, onde o primeiro é legitimado socialmente por desenvolver o trabalho manual, uma vez que sua atividade profissional ocorre no “chão da escola”, e o segundo definido como trabalho

intelectual por advir de um espaço social desenvolvido e destinado a formar para o trabalho das atividades científicas, lugar distante, via de regra, das ações pedagógicas.

Essa concepção habita o campo educacional maior, frente os diferentes agentes e suas posições nos subcampos, uma vez que, como mencionado, este se configura por ser um espaço de lutas onde os agentes se confrontam entre si, disputando por posicionamento de dominantes e monopólio do poder a partir do volume de capitais e de seus *habitus*.

Assim, dentro de todo campo existe a relação entre dominantes e dominados, sendo essa a divergência que conduz aos fatores de lutas em seu interior.

Ao contextualizar a formação continuada dos/as professores/as da Educação Básica, via Pós-Graduação *stricto sensu*, a intencionalidade dessa ação se desenvolve mediante apoio na ciência para aprimoramento e sustentação dos conhecimentos advindos do capital cultural incorporado, dado aos aspectos das ações pedagógicas concebida em serviço.

Em contrapartida, há uma emblemática questão que pauta essa concepção, uma vez que a realidade profissional desse/a professor/a dotado de capital cultural incorporado está galgada pelo trabalho do/a professor/a na escola cuja racionalidade está imbricada com as dinâmicas profissionais advindas desse espaço social (RUFINO; NETO, 2020).

Daí e, todavia, ser “justamente na interlocução entre o campo acadêmico e o campo profissional (escolar) que a formação docente opera e se estrutura” (RUFINO; NETO, 2020, p. 92).

As adversidades entre a contraposição da teoria e da prática pode ser entendida referente aos conceitos de subjetivismo e objetivismo, onde o primeiro está operante à perspectiva fenomenológica, traçando reflexões a partir das experiências; e o objetivismo com a inserção focando na racionalização das práticas mediante conhecimento erudito (RUFINO; NETO, 2020).

A perspectiva de formação docente inicial, mas aqui no caso, formação continuada é considerada como via de superação da prática como produto mecânico de ações pedagógicas onde se acentua o *locus* de aplicação de técnicas.

Pensar a formação continuada de professores/as em espaços de produção de alto conhecimento científico, considerando assim os Programas de Pós-Graduação como os lugares que possibilitam tais ofertas, é pensar no condicionamento desses profissionais para a superação de *habitus* iniciais para *habitus* de caráter profissional com

embasamentos teóricos necessários para sustentação de boas práticas, pois o *habitus* não nasce com o agente, é adquirido.

Essas ações formativas devem desenvolver a função de aproximar esses/as professores/as de saberes praxiológicos, articulando o conhecimento científico para o desenvolvimento humano condizente com a estrutura desse campo ao qual está inserido, mobilizando comportamentos diferentes para superação das práticas de aplicação, sendo que, nessa conjuntura, “em termos epistemológicos, gerou-se uma separação dentro do campo da formação docente entre as esferas de produção de conhecimentos (*lócus* dos conhecimentos fenomenológicos e objetivistas) e de sua disseminação (*lócus* praxiológico)” (RUFINO; NETO, 2020).

A dualidade da questão ao entorno da formação continuada de professores/as pensada na perspectiva da Pós-Graduação *stricto sensu* como meio também de construção de um *habitus professoral*, ou, transformação/superação de um *habitus* inicial, pode se defrontar com a relação posta na Educação Básica frente o retorno e/ou permanência desse/a profissional nesse nível de ensino, já que esse espaço pode não mais permanecer como habitável a esse/a professor/a que se tornou intelectual, assim, tem-se o risco de causar o efeito de *hysteresis*, onde o/a docente passa a não mais se reconhecer como parte do campo onde atua.

Tal noção

[...] é utilizada para explicar que pode haver uma “defasagem estrutural” entre as ocasiões e as disposições, ou seja, as categorias de percepção e de apreciação ficariam mal ajustadas às possibilidades objetivas do funcionamento de um campo porque o entorno com o qual se confrontam seria demasiado distante daquele com o qual se ajustam. (CATANI *et al*, 2017, p. 229).

O desenvolvimento desse *habitus professoral* pode ser incorporado de modo processual, uma vez que seu desdobramento se dá também pela socialização entre os pares, pois o/a profissional também se constitui no decorrer do desenvolvimento de sua relação com seu trabalho (RUFINO; NETO, 2020).

Uma vez que o *habitus* é história incorporada, o/as agentes então são constituídos também socialmente, “construído no decorrer de um processo histórico a partir da sua posição no campo. O[/A] agente é, invariavelmente, sociedade” (MONTEIRO, 2018, p. 61).

É por meio do *habitus* que é possível perceber a posição relacional que o/as agentes ocupam no campo.

Assim, a noção de *habitus*

[...] é importante para lembrar que os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 58).

De certo modo, a manutenção do jogo exige para sua permanência a posse de um conjunto de capitais simbólicos representativos para a validação da permanência na estrutura dos variados campos.

A abordagem ao entorno da formação continuada de professores/as mediante inserção em cursos de Pós-graduação *stricto sensu* não deve ser condicionada à academicização da formação, onde a ela estão detidos única e exclusivamente a produção dos melhores saberes.

Pensar essa modalidade de ensino como via de aprimoramento das ações docentes é pensar no desenvolvimento de saberes humanos para as melhores ofertas pedagógicas dos profissionais inseridos na Educação Básica que possuem a responsabilidade de contribuir na socialização do conhecimento cultural humano sistematizado.

Ainda, pensar no desenvolvimento profissional de docentes é considerar a possibilidade de retorno que essa atividade trará aos e às estudantes da Educação Básica, grupo esse permeado por diferentes volumes de cultura e habitado por grande parte das classes populares, sendo esse local talvez o único a ofertar as oportunidades de acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico.

Pois,

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2011, p. 201 *apud* ANTONIO, 2020, p. 158).

Definir a Pós-Graduação *stricto sensu* como *locus* originário do campo de formação de professores/as delimita esse lugar no espaço social como o grupo dos dominantes dentro desse campo educacional, classificando o/as agentes pertencentes a essa estrutura como os ortodoxos, monopolizando a ele/as a detenção do capital cultural específico.

Aos e às integrantes do subcampo profissional (escolar) classificam-se como neófitos por assumirem as estratégias de subversão, não possuindo o volume do capital específico dos que se encontram no polo dominante, ou seja, almejam mudar as regras do jogo, mas não dispõem de forças para tal.

A busca por aprimoramento profissional, ou aquisição de capital cultural via formação em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* é considerar, dentre outros fatores, ainda que irracionalmente, a lógica dos capitais: a conversão.

Pensar na aquisição de alto volume de capital cultural em seu estado incorporado e institucionalizado é objetivar sua conversão em capital econômico como estratégia de condução a estruturas superiores dentro dos campos.

Historicamente,

A classe média brasileira, ao investir em capital cultural, desde a socialização primária familiar e, posteriormente, sendo reconhecida e legitimada pelas escolas de formação, acessa os postos de trabalho, cargos de direção ou da alta burocracia estatal e do mercado, recebendo em troca os melhores salários nas instituições do Estado (Ministério Público, Judiciário, Legislativo, Executivo, Itamarati, empresas estatais a exemplo da Petrobras etc.) e do mercado (bolsas de valores, imprensa, multinacionais, Vale do Rio Doce, empresas de telecomunicações etc.). (MONTEIRO, 2018, p. 77).

Essa lógica está posta também no campo acadêmico, onde a concentração de capital das universidades públicas no Brasil por meio dos cursos considerados de elite (Direito, Medicina e as Engenharias), assumem importância ímpar na construção estratégica de reconversão de capitais como estratégia de reprodução da classe média (MONTEIRO, 2018).

Assim, a existência de uma teoria – tendenciosa – de reconversão de capital cultural em capital econômico se estende ao campo educacional, onde a estratégia da Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado se configura como meio de aquisição de volume de capital cultural, ao qual pode passar pelo processo de reconversão, conduzindo os agentes do subcampo profissional (escolar) ao subcampo acadêmico e conferindo-os, além da posse de maiores volumes econômicos, a alteração de *status* social.

1.2 Entre o capital institucionalizado e o capital incorporado, as certezas e incertezas da atuação profissional do/a intelectual/professor/a

Num primeiro momento, para caracterizar o tipo de intelectual egresso dos programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, desse intelectual portador de um capital cultural institucionalizado, retomo as afirmações de Bourdieu (2015, p. 82), de que:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Nesse sentido, os/as professores/as da escola possuem um saber-fazer, em que está muito baseado em suas ações cotidianas, no seu capital cultural incorporado a partir de suas práticas e,

[...] a acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por *procuração*). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. (BOURDIEU, 2015, p.83).

A aquisição de capital cultural incorporado se dá também principalmente em sua formação em serviço que essencialmente acontece, ou deveria acontecer, via coordenação, ou seja, por uma formação que é possibilitada/ofertada dentro da escola pelo/a profissional responsável por formar esse/as professores/as.

No entanto, o/a professor/a coordenador/a é um/a funcionário/a oficial do Estado que deveria, dentro de suas principais atribuições, oferecer uma formação pedagógica para os/as professores/as, porém sua função acaba se voltando mais para disciplinarização das relações.

Mediante isso, esse tipo de intelectual institucionalizado, como denomina Bourdieu (2015), atuará na Educação Básica após ou concomitante seus cursos em programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*.

Na região de Marília-SP, isso acontece principalmente considerando que, esse/as pós-graduando/as, ao finalizarem seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, iniciam seus caminhos profissionais dentro das escolas já que não encontram espaços dentro das

universidades ainda, pois as universidades, nesse momento sócio-histórico, possuem um inchaço de mestres e doutores que tem se configurado em uma situação de crise, ocasionando a falta de abertura de concursos públicos por todo o estado e, assim, não conseguem suprir essa alta demanda de mestres e doutores, uma vez que “diante do cenário atual de redução de oportunidades, a preocupação em torno da inserção de egressos no mercado de trabalho não acadêmico ganha importância.” (CAPES, 2020).

Nesse sentido, esses profissionais com títulos de Pós-Graduação, mestre/as e doutore/as, retornam aos seus locais de trabalho, e ao retornarem, deparam-se com o/as professore/as, com capital cultural incorporado, um tipo de capital que é adquirido a partir de sua prática.

Essas divergências entre esses/as profissionais podem ser configuradas do seguinte modo: os indivíduos que trabalham no setor acadêmico têm maior probabilidade de trabalhar como pesquisadores/as, o que podemos definir como o/as portadores/as de capital cultural institucionalizado. Já aquele/as que desenvolvem atividade fora do setor acadêmico – professores/as da Educação Básica – portadores de capital cultural incorporados, não possuem o *status quo* de intelectual/professor/a

Diferentemente desse/a intelectual com capital cultural incorporado que está imerso em sua prática cotidiana, o/a intelectual com capital institucionalizado, advindo/a da universidade, se investe de uma autoridade para elaborar uma narrativa, a partir do conhecimento produzido cientificamente, sobre o cotidiano escolar, ou seja, toda essa prática, vivenciada pelo/as profissionais com capital cultural incorporado, passa a ser interpretada por uma nova visão aos olhares do/as pós-graduando/as egresso/as.

Todavia, a Educação Básica é um campo de lutas criado para o/a profissional com capital cultural incorporado que a todo momento é conduzido/a a embasar suas ações pedagógicas muito mais em um fazer-prático-prescritivo do que em uma ação reflexiva sustentada em conhecimento científico. Portanto, o/a profissional com capital cultural institucionalizado, ao chegar nesse espaço escolar, enfrenta barreiras que o/a impossibilitam para agir mediante as formas como ele/a pensa a docência e que, nesse espaço em específico, não são legitimadas.

Nesse sentido, são pertinentes as análises de funcionamento dos campos (BOURDIEU, 2015), ao pensarmos no que poderiam ser consideradas estruturas do campo educacional ou dos seus subcampos – profissional (escolar) – que regulam e mantêm o funcionamento desse campo maior, pois, o próprio campo educacional impõe a esse/a intelectual com capital institucionalizado a atuação apenas nas possibilidades,

“falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder do proprietário.” (DE CERTEAU, 2012, p. 94). Daí, ao encontro de Schimidt (2007, p. 86),

[...] em consequência disso, a lógica das táticas não consegue delimitar uma exterioridade em relação a esse espaço do "outro" de forma a percebê-lo como um todo, agindo então sobre ele de maneira fragmentada. Daí por que as práticas orientadas por essa lógica só poderem ser recuperadas analiticamente por meio de fragmentos.

Dessa perspectiva, é possível compreender as afirmações de Roldão (2007, *apud* BARREIROS, 2013, p. 63), de que:

O trabalho docente apresenta características próprias e específicas que muitas vezes são desconsideradas. Um profissional está vinculado a um trabalho, e no caso de um docente, está ligado a algumas dimensões específicas como um trabalho vivo, que tem fortes tendências a se transformar em um trabalho morto mediante a crescente desconsideração de um conhecimento específico necessário ao desempenho da função de ensinar (ROLDÃO, 2007), e por não ter como resultado direto a valorização do capital, acaba também se tornando trabalho improdutivo. (BARREIROS, 2013, p. 63).

Assim é necessário a compreensão sobre o conceito de campo educacional para que se possa também compreender o/as agentes que nele atuam e assim analisar o “jogo” no interior desse campo que move suas relações, os investimentos que esse/as agentes realizam para sua inserção, manutenção e permanência dentro dessa estrutura simbólica.

Para tanto, tratar sobre campo é compreender tal noção como um microcosmo em substituição da noção de sociedade, entendida como um macrocosmo. Dentro desse campo educacional existem os/as agentes e as instituições que são responsáveis pelas configurações objetivas entre as posições na qual cada um/a ocupa no interior desse espaço de luta, pois nenhum campo funciona sem lutas.

Ainda, as relações existentes dentro de cada campo, e aqui no caso, o campo educacional, são desiguais e responsáveis pela existência de grupos definidos por dominantes e dominado/as. Essa relação de desigualdade é gerada pela distribuição desigual do capital e a responsável por determinar a estrutura de cada campo.

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desses espaços – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha, em sua concorrência com os outros, a força (relativa) que detêm e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias. (CATANI, 2017, p. 65).

Dessa maneira, as posições e as relações existentes dentro de cada campo são responsáveis pela manutenção de sua estruturação, onde cada posição vai sendo definida pela junção de poder específico que circula em seu interior, bem como pelas diferentes formas de capitais.

Nessa linha de pensamento, podemos inferir que a legitimação do campo educacional brasileiro ocorre com a implementação e consolidação dos programas de Pós-Graduação em meados da década de 1970. Porém, segundo Sanchez (2021, p. 50),

Para Gatti (2001), a pesquisa em Educação no Brasil começa a se desenvolver e se sistematizar no final dos anos de 1930, com a criação do INEP e com o que foi produzido nos Centros Regionais de Pesquisa do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. A autora ressalta a importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, principalmente de caráter empírico, frisando que eles foram o contraponto com as instituições de Ensino Superior e universidades da época, nas quais a produção de pesquisa em Educação era mínima ou inexistente.

Desse modo, deixa claro que a expansão dos cursos de Pós-Graduação pelo país favoreceu o avanço das pesquisas educacionais, pois, inicialmente a Pós-Graduação em educação buscou atender uma

[...]uma tripla demanda: a primeira (social) associa-se a uma pretensão a um curso de nível mais elevado em Educação (não em pedagogia); a segunda (acadêmica/profissional) está associada ao atendimento das necessidades concretas de formação de professores para os cursos de graduação, além outros profissionais ligados às Secretarias de Educação, aos Ministérios e órgãos de desenvolvimento; a terceira (econômica) estava associada ao mercado de trabalho que passou a privilegiar profissionais com certificado de nível mais elevado (FÁVERO, 1994 *apud* SANCHEZ, 2021, p. 52).

Ainda, segundo Barreiros (2013, p. 63):

Há uma necessária discussão sobre o paradigma vigente a respeito da profissionalização docente, destacando-se a preocupação com os saberes e a autonomia, afinal, o professor é reconhecido como sujeito de um saber e de um fazer. Essas considerações têm o objetivo de demonstrar a dificuldade de tratar a questão da profissionalidade docente de forma isolada, não se tomando como pano de fundo o quadro político e econômico que lhe está definido. A divisão entre quem decide e quem executa acaba sendo o principal efeito na desprofissionalização dos professores.

A busca por esse estatuto de profissão torna a carreira docente instável e fragilizada pela falta de reconhecimento, de baixos salários, de más condições de trabalho, dentre outros fatores.

Segundo Barreiros (2013), “o eixo principal das mudanças na valorização social do trabalho docente está na parceria entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes, uma aproximação entre teoria e a prática.”

Essa aproximação entre a teoria e a prática nos levanta a possibilidade de serem associadas mediante a formação continuada obtida por meio dos cursos de Pós-Graduação que tem como características o ensino de altíssima qualidade e poderiam ofertar tal atrelamento.

Esse movimento de inserção de docentes da Educação Básica à pesquisa permite a possibilidade de diálogos e problemas em consonância com a realidade dessa Educação Básica brasileira, para além dos altos patamares acadêmicos e adentrando ao contexto do “chão da escola”.

Quando um professor de educação básica pesquisa, automaticamente cria possibilidades de beneficiar a si próprio, como a comunidade escolar, produzindo transformações na prática docente e favorecendo o desenvolvimento da pesquisa educacional pelos próprios professores da escola. (BARREIROS, 2013, p. 64).

Mas, pensar a pesquisa da prática como via de resolução de problemas referentes a essa atuação docente na Educação Básica por meio da formação desenvolvida na Pós-Graduação, pode se configurar como um erro. Segundo Silva (2008),

[...] se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, deve-se formar um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito-ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional, os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação. Pesquisar é especializar-se, mas construir uma autonomia intelectual tal que nos permita compreender o todo. (SILVA e LIMONTA, 2012 *apud* Barreiros, 2013, p. 86).

No entanto, ao levantarmos a ideia dessa formação continuada do/a professor/a ligada à Pós-Graduação *stricto sensu*, portanto, do/a intelectual/professor/a, nos deparamos com fatores do cotidiano docente da Educação Básica que dificultam a oferta de conhecimentos científicos, como tempo, recursos e até estímulos. Mais uma vez o arranjo cai na contradição de um sistema que exige especialização, mas não oferta possibilidades para sua execução e, nesse sentido, nem para a permanência dos/as professores/as, tanto no ensino nas escolas, quanto em atividades nas universidades, como, por exemplo, em grupos de pesquisas, já que na rotina da atuação docente nas escolas não estão previstas condições para a continuidade de tal atuação do/a intelectual nas universidades.

O acesso a esse conhecimento produzido na e pela pesquisa, de certa forma acentua também a aquisição de um *status* social capaz de garantir reconhecimento como ferramenta de reforço da profissionalização docente que “refere-se aos processos de educação no âmbito das licenciaturas e da educação continuada, das competências e das habilidades profissionais, do salário e da carreira, caracteriza-se pelo movimento que busca a valorização social da profissão dos professores.” (BARREIROS, 2013, p. 72).

A busca pela titulação em nível de mestrado e doutorado fortalece também a profissionalidade docente, definida por Barreiros (2013, p. 74) como

[...] a utilização responsável, competente da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho; está relacionado à afirmação do que é específico na ação docente e que constitui o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, saberes e capacidades utilizadas no exercício da profissão.

O processo de profissionalização docente inicia-se na formação inicial desse/as docentes nos cursos de graduação e desenvolvem-se ao longo do processo de formação continuada, mediados pelos projetos de formação que o sistema educacional é capaz de proporcionar, tendo como um desses meios, a Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado.

A hipótese de obter da Pós-Graduação em nível *Stricto sensu* o alto nível de formação aos e às docentes, tanto para atuação no Ensino Superior, quanto para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas para atuação na Educação Básica, está na premissa da alta capacitação que essa modalidade foi gerada para ofertar a esse/a profissional caracterizando-os/as como intelectuais/professores/as.

A construção dessa profissionalização docente ainda permanece distante de sua concretude, pois o sistema educacional brasileiro permite que o ofício docente seja adquirido na e pela prática e muito pouco pelo investimento em formação continuada.

No âmbito geral, a formação em nível de mestrado e doutorado ainda é dimensionada para a formação de pesquisadores, o que perpetua a política de exclusão desses profissionais da educação da rede pública, conduzindo-o/as a inserção nesse nível superior de ensino.

Sobre isso, Sanchez (2021) nos revela em seu trabalho sobre os egressos da Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Campinas-SP, que “embora a maior parte dos titulados mestres pelo PPGE/Unicamp já atuasse na educação, quando ingressaram no programa, se verifica um deslocamento vertical: da Educação Básica para o Ensino Superior.” (p.104).

Mais uma vez é possível inferir a formação *stricto sensu* como via de acesso às carreiras docentes no Ensino Superior, tanto no setor público, quanto privado, retirando esses/as profissionais de seus locais primeiros de atuação, os escolares.

Esse deslocamento vertical dos egressos citados por Sanchez (2021), explicita claramente sobre o impacto de se portar um capital cultural em seu estado institucionalizado que é capaz de gerar na trajetória profissional desse/as docentes.

Em sua pesquisa, Sanchez (2021) também aponta elementos sobre o impacto da obtenção do título de doutor/a, especificamente na Unicamp (Universidade de Campinas), onde, segundo ela,

[...] a situação de trabalho muda bastante para os seus portadores: mais de 70% dos titulados passaram a atuar como docentes ou pesquisadores em IES públicas; de um quarto dos titulados doutores que antes atuavam na educação básica, apenas 7% continuam nesse nível de ensino após a obtenção do título; de mais de um terço dos titulados doutores que atuavam em IES privadas apenas 18% permanecem nesse setor (SANCHEZ, 2021, p. 115).

O alcance profissional que esse/a tipo de formação continuada fornece pode ser imensurável. Há de se pensar nessa perspectiva formativa como possibilidades de aprimoramento dos conhecimentos a serem revertidos a sociedade para que de alguma forma gerem impacto social a partir de suas produções, uma vez que a institucionalização dos cursos de Pós-Graduação em Educação se deu por motivos de formar um professorado intelectual do mais alto padrão.

A aquisição desse nível de formação ofertada pela Pós-Graduação por meio dos cursos de mestrado e doutorado possibilitam a esses/as profissionais deslocamentos diversos em suas carreiras.

Há de se mensurar dois tipos citados por Sanchez (2021) um vertical, que ocorre entre níveis educacionais no sistema de educação; e outro horizontal, entre setores do sistema de Ensino Superior, sempre na direção do setor privado para o setor público à medida que se obtém a formação acadêmica mais elevada.

Tratar a Pós-Graduação como modalidade de formação continuada aos e às professores/as da Educação Básica implica integrá-lo/as/absorvê-lo/as aos/nos demais níveis de ensino, permitindo o acesso desse/as profissionais a um alto patamar de conhecimento científico para contribuição de sua prática pedagógica em seu *lócus* de trabalho para além de quadros de mercado não acadêmico, para a construção de

intelectuais/professores/as atuantes nos mais diversos setores da sociedade, da universidade aos espaços escolares.

A capacitação de docentes da Educação Básica se daria então por meio de um intercâmbio entre os cursos de Pós-Graduação e a possibilidade de acesso e permanência desse/as profissionais não acadêmicos a esses cursos. Tratar dessa questão de acesso e permanência desse/as profissionais atuantes da rede pública de ensino remete à oferta de condições necessárias para realização desse nível de formação de forma parcial ou integral que se daria por meio de políticas que assegurem esse desenvolvimento.

Há de se compreender os desafios enfrentados para realização dessa formação em nível de mestrado e doutorado por professores/as/trabalhadores/as que almejam capacitação de alto nível para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e/ou construção de um perfil pesquisador atrelado as suas atividades profissionais em outros níveis de ensino a não ser o superior.

Trata-se, por todo exposto, de um tipo de formação docente capaz de promover deslocamentos pedagógicos para o desenvolvimento de aperfeiçoamentos docentes dentro dos espaços da educação pública; ou seja, um deslocamento (inter) institucional.

A esse deslocamento (inter) institucional, entendemos como a transição docente desse egresso ao retornar ao seu local de trabalho, portando capital cultural incorporado e institucionalizado para sua *práxis* no interior desse campo educacional estruturado por forças internas e estruturante por via de um sistema macro que implicitamente o inviabiliza de ali se pertencer.

Desse modo esse campo educacional que inferimos sua legitimidade após a consolidação da Pós-Graduação no país é estruturado para que esse/as docentes ora trabalhadores/as e ora intelectuais/pesquisadores/as, abandonem sua função laboral de trabalhador/a para dar vez às atividades de pesquisa dentro das universidades públicas, ou como mencionado, seguir o sistema de deslocamento vertical com foco à ascensão da carreira ao Ensino Superior, estruturada e estruturante para o emprego de docentes com esse nível de titulação.

Nesse sentido, no capítulo seguinte, apresento resultados da sistematização, mediante uma nova repartição cultural, das fontes documentais localizadas, para uma história desse/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020), centralmente do/as egresso/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.

CAPÍTULO 2

UMA “REPARTIÇÃO CULTURAL”, PARA UMA HISTÓRIA DOS/AS INTELLECTUAIS/PROFESSORES/AS ATUANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS (2009-2020), EGRESSO/AS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA-SP.

Neste capítulo, a fim de atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa, busquei, como mencionado, sistematizar, mediante uma nova repartição cultural, as fontes documentais localizadas, para uma história do/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020), centralmente do/as egresso/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.

Para De Certeau (1979, p. 30),

Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física [...]

Sendo assim, a busca é por manusear as peças do jogo para alinhá-las às regras estabelecidas mediante os objetos e objetivos estabelecidos pelo/a pesquisador/a, a partir do seu “lugar” de fala. Segundo De Certeau (1979, p.34.):

[...] a ideia de “prática” de pesquisa [...] está implícita em cada sistema de interpretação, pelas pertinências que ele [o pesquisador] retém, pelos procedimentos que lhe são adequados, pelas dificuldades técnicas encontradas e pelos resultados obtidos. Dito de outra maneira, aquele que faz história, hoje, parece ter perdido o meio de apreender uma afirmação de sentido como um objeto de seu trabalho, para [...] encontrar essa afirmação no próprio modo de sua atividade. Aquilo que desaparece do produto aparece na produção.

Nesse sentido, a “Nova Repartição Cultural” ora apresentada foi elaborada do meu “lugar” social e institucional, incluindo minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil – História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, coordenados pela Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro, bem como do meu lugar de atuação docente, lugar ao qual corrobora para a institucionalização da minha profissionalidade.

Segue, no quadro 2, documentos sistematizados para uma “Nova Repartição Cultural”, para uma história do/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas

públicas brasileiras (2009-2020) – do/as egresso/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.

Quadro 2 – Documentos para uma “Nova Repartição Cultural”, para uma história do/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020)

Documentos	Quant.
Documentos Prescritivos	
Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp	1
Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Resolução UNESP nº 61, de 22/12/2011	1
Base Nacional Comum Curricular	1
Currículo Paulista	1
Currículo de Sergipe	1
Documentos elaborados por seus/suas agentes	
Convênio de Cooperação entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, por meio da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília e a Prefeitura Municipal de Marília.	1
Edital de Seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, para o Sistema de Educação Municipal de Marília – Convênio Unesp/Prefeitura Municipal de Marília (Proc. MAR/FFC 1577/2018)	1
Plano de Ensino das Disciplinas	1
Histórico Escolar ⁴ de aluno/a do PPGE.	3
Total	10

Fonte: elaboração do autor (TEZZA, 2023).

Assim como no quadro 2, anterior, os documentos que compõem uma “Nova Repartição Cultural”, para uma história do/as intelectuais/professores/as atuantes nas escolas públicas brasileiras (2009-2020), estão apresentados na sequência, segundo a finalidade que assumem nas instituições e legitimam seus funcionamentos.

Esses documentos foram, portanto, organizados como prescritivos, porque visam instituir legalmente as estruturas de dado campo e estabelecer suas regras de funcionamento, imprimindo-lhes um caráter oficial e fornecendo legitimidade a um tipo de discurso, e os elaborados por seus/suas agentes, porque voltados para a materialização discursiva daquilo que é produzido pela ou na instituição (CASTRO, 2022), a partir das prescrições

⁴ Os documentos sobre a trajetória acadêmico-científica do/as pós-graduando/as são identificados no PPGE/UNESP-Câmpus de Marília como Histórico Escolar. Por isso, identificá-los sob essa denominação neste quadro 2. No entanto, durante toda a tese esses documentos serão identificados e nomeados como histórico acadêmico, pois acredito que se trata de uma adequação necessária, considerando os conceitos aqui trabalhados e a tese perspectivada de que, cada subcampo educacional possui regras de estruturação e funcionamento explicitadas em seus documentos, os quais, por sua vez, necessitam, desde a sua denominação estarem relacionados ao seu subcampo de pertencimento.

2.1 Documentos prescritivos

Neste subtítulo, apresento aspectos das fontes documentais voltadas a instituir legalmente as estruturas e estabelecer as regras de funcionamento do PPGE – Unesp/Marília. Trata-se daquilo que constituiu os regimentos do Programa de Pós-Graduação da Unesp/Marília.

Trata-se do Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp, a Proposta Político-Acadêmica do PPGE/Unesp/Marília, Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Resolução UNESP nº 61, de 22/12/2011, Estrutura Curricular Mestrado e Doutorado, e Plano de Ensino das Disciplinas.

O **Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp** está vigorando sob a Resolução Unesp nº 22, de 13 de março de 2019, onde fica objetivado sua função em formar com qualidade pessoas para a excelência acadêmica em suas diferentes áreas para propagação, produção e aplicação do alto conhecimento em retorno à sociedade.

Sua constituição se dá em seguimento ao ciclo da graduação com vistas à formação, como citado anteriormente, de pessoas produtoras de conhecimento científico, tecnológico e cultural.

Na figura 1, observa-se elementos de sua organização geral:

Figura 1– As modalidades da Pós-Graduação: *Lato sensu* e *Stricto Sensu*

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO GERAL

Art. 3º A Pós-graduação da Unesp está estruturada em duas modalidades:

I – Pós-graduação *stricto sensu*, composta por programas com cursos de mestrado e de doutorado;

II – Pós-graduação *lato sensu*, composta por cursos de especialização, programas de aprimoramento profissional e programas de residência.

Art. 4º Os programas e os cursos de pós-graduação deverão cumprir os dispositivos do Estatuto da Unesp, deste Regimento, das instruções gerais estabelecidas pela Câmara Central de Pós-graduação (CCPG), dos seus regulamentos e das demais legislações específicas.

Fonte: Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp (2019)

A organização geral da Pós-Graduação da Unesp nos mostra estar dividida em duas modalidades: *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, sendo cada qual responsável por um nível de formação.

A Pós-Graduação *Lato sensu* direciona sua formação como modalidade de especialização ao aprimoramento da prática profissional, tendo também sua duração geralmente mais curta.

Já a Pós-Graduação *Stricto Sensu* direciona sua formação aos cursos de mestrado e doutorados, detentores do caráter de formação científica, ou seja, *lócus* da produção científica e formativa de pesquisadores.

Aos objetivos gerais dessa pesquisa, atentei à formação de professores/as produzidas na e pela pós-graduação *stricto sensu* com fins aos impactos que tal formação é capaz de contribuir para a profissionalidade desse/as intelectuais/professores/as em suas atividades laborativas dentro do campo profissional (escolar), mais precisamente, nas escolas públicas brasileiras.

Sobre a pós-graduação *stricto sensu*, o Regimento Geral da Unesp apresenta-se conforme a Figura 2:

Figura 2 - Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado e Doutorado

TÍTULO II
DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Art. 8º Os cursos de mestrado e de doutorado outorgam os títulos de mestre e de doutor, respectivamente, sem que o primeiro seja requisito obrigatório para o segundo.

Art. 9º Em casos excepcionais, desde que previstas no regulamento do programa, a equivalência devida dos créditos e a frequência, ouvida a Congregação das unidades universitárias, ou órgão deliberativo equivalente, poderão ser concedidos a docentes, pesquisadores e profissionais de reconhecida qualificação título de doutor mediante a aprovação em defesa direta de tese.

§ 1º A defesa direta de tese, definida por meio de instrução normativa, requer, no mínimo, a apresentação de memorial, de currículo documentado, de comprovante de proficiência em língua(s) estrangeira(s) e de tese em uma das linhas de pesquisa do programa.

§ 2º O disposto no caput deverá ocorrer em programa de doutorado regular na mesma área do conhecimento da tese apresentada.

Art. 10. Cabe às Congregações das unidades universitárias, ou aos órgãos deliberativos equivalentes, homologar os títulos de mestre e de doutor.

Parágrafo único. Os títulos de mestre e de doutor serão denominados de acordo com a designação indicada no regulamento do programa, que constará nos diplomas.

Fonte: Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp (2019)

A obtenção do título de doutor, salvo exceções, não requer, como mencionado o título de mestre, podendo ser conferido diretamente por inserção no curso de doutorado.

Observa-se também que as obtenções dos títulos são concedidas via congregações universitárias, responsáveis por sua homologação ou, nos dizeres de Bourdieu (2015), via capital cultural institucionalizado sob a forma de diploma.

Ainda sobre sua organização, o Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp a define em seu Art. 17, conforme Figura 3:

Figura 3 - Mestrado e Doutorado: Acadêmicos e Profissionais

Art. 17. A Pós-graduação *stricto Sensu* será organizada em cursos de mestrado e de doutorado constituída em programas institucionais nas seguintes modalidades:

I – cursos de mestrado e de doutorado acadêmicos, que visam à formação de docentes e de pesquisadores, orientada ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, com o objetivo de que estejam aptos a atuar em instituições de ensino e de pesquisa e em organizações públicas, privadas e do terceiro setor;

II – cursos de mestrado e de doutorado profissionais, que visam à articulação entre conhecimento atualizado e aplicação orientada para capacitação científica, tecnológica e cultural de profissionais nas diferentes áreas, bem como o estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com as organizações públicas, privadas e do terceiro setor.

Art. 18. A Pós-graduação *stricto sensu* tem por unidade básica o programa de pós-graduação, que será constituído por curso(s) e área(s) de concentração, por linhas de pesquisa, por disciplinas, por atividades complementares e corpo docente e discente.

Fonte: Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp (2019)

Os cursos de mestrado e doutorado são divididos e organizados nas modalidades acadêmicas e profissionais, fundamentadas nos princípios de qualificação pessoal e científicas, porém, voltadas a áreas de atuações divergentes.

Aos cursos acadêmicos, objetiva-se formar profissionais para produção do conhecimento científicos principalmente nas universidades, preparando pessoal qualificado para inserção no Ensino Superior como docentes pesquisadores.

Já os cursos profissionais em nada diminui a qualidade de sua formação aos discentes, o que os difere está relacionado aos objetivos de sua formação, mais direcionados à capacitação profissional docente para atuação, por exemplo no caso dos cursos de pós-Graduação em educação, nas escolas públicas, por promover essa articulação entre o conhecimento e sua aplicabilidade em seus espaços profissionais.

A estruturação curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Unesp se organizam entre cursos e áreas de concentração, bem como por linhas de pesquisa, pela

exigência das atividades complementares e curso obrigatório de disciplinas, conforme figura 4.

Figura 4 – Estrutura Curricular: atividades, disciplinas e créditos

CAPÍTULO IX
DA ESTRUTURA CURRICULAR
Seção I
Das atividades, disciplinas e créditos

Art. 56. As atividades de Pós-graduação *stricto sensu* como forma de obtenção de créditos compreendem:

I – elaboração de dissertação de mestrado ou de tese de doutorado ou de trabalho equivalente, compreendendo, no mínimo, cinquenta por cento do total de créditos;

II – disciplinas do programa, de outros programas da Unesp e de Instituições brasileiras ou estrangeiras, a critério do conselho do programa, ouvido o orientador, compreendendo, no mínimo, dez por cento do total de créditos;

III – atividades complementares, a serem definidas em instrução normativa do programa, compreendendo, no mínimo, dez por cento do total de créditos, tais como: produção científica, tecnológica e cultural; extensão universitária; participação e/ou organização de eventos de diferentes naturezas; estágios; participação em atividades de grupos de pesquisa ou laboratório; participação em atividades de graduação.

Art. 57. As atividades necessárias à obtenção dos títulos acadêmicos de mestre e de doutor serão expressas em unidades de crédito.

§ 1º Cada unidade de crédito corresponderá a quinze horas de atividades programadas.

§ 2º O aluno do curso de mestrado deverá integralizar, pelo menos, noventa e seis unidades de crédito.

§ 3º O aluno do curso do doutorado deverá integralizar, pelo menos, noventa e seis unidades de crédito.

Fonte: Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp (2019).

A obtenção dos títulos de mestre e doutor passa, antes de tudo, por um percurso obrigatório de cumprimento de atividades, entendidas como formativas para seu processo científico e cultural que atende às demandas exigidas via Regulamento Geral e organizacional das instituições universitárias responsáveis pela oferta dessa modalidade de ensino.

Essa estruturação curricular da pós-graduação *stricto sensu* organiza-se em torno da oferta da mais alta qualidade de ensino capaz de fundamentar bases sólidas de estruturação interna por meio da acumulação de capital cultural produzido em seu meio.

Segundo Bourdieu (2015), a posse de capital cultural passa pela exigência de uma incorporação que demanda investimento de tempo, onde sua aquisição se dá por meio do sujeito sobre si mesmo.

Sendo assim, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (BOURDIEU, 1995, p.83).

Diante dos fatos, o investimento para obtenção de capital cultural e consequentemente institucionalizado é a combinação da acumulação de tempo e dedicação, pois sua aquisição só se concretiza via tais formas, sendo facultada sua transmissão instantânea.

O segundo documento normativo prescritivo localizado é o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Resolução UNESP nº 61, de 22/12/2011, que voltado aos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências.

Ao encontro do documento anterior citado, o Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp, o Regulamento do PPGE nº 61, de 22/12/2011 está organizado em um total de oito títulos responsáveis por descrever as obrigatoriedades a se cumprir pelos discentes que cursam o mestrado e doutorado, bem como a descrição do corpo discente e docente que compô-lo-ão.

Sobre os requisitos para obtenção dos títulos de mestre e doutor o Regulamento nº 61/2011, o descreve, como a Figura 5:

Figura 5 – Exigências formativas para obtenção de título

TÍTULO II **Dos Cursos**

Artigo 3º - Para a obtenção do título de Mestre o aluno deverá:

I – integralizar o número de créditos para a conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico, conforme o estabelecido no RGPG, na seguinte proporção:

- a) 62 créditos na elaboração da dissertação de Mestrado ou trabalho equivalente;
- b) 30 créditos em disciplinas;
- c) 04 créditos em outras atividades, dentre as estabelecidas pelo Conselho do Programa, sendo a participação no Seminário de Pesquisa atividade obrigatória.

II – comprovar proficiência em idioma estrangeiro – inglês ou francês, no processo seletivo;

a) o instrumento de proficiência será definido por Instrução Normativa do Conselho do Programa.

III – comprovar participação em grupo de pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências.

IV – ser aprovado em exame geral de qualificação, conforme Instrução Normativa do Conselho do Programa;

V – ser aprovado na defesa de dissertação no prazo máximo de 24 meses.

Artigo 4º - Para a obtenção do título de Doutor o aluno deverá:

I – integralizar o número de créditos para a conclusão do Curso de Doutorado, conforme o estabelecido no RGPG, na seguinte proporção:

- a) 136 créditos na elaboração da tese de Doutorado;
- b) 48 créditos em disciplinas;
- c) 08 créditos em outras atividades, dentre as estabelecidas pelo Conselho do Programa, sendo a participação no Seminário de Pesquisa atividade obrigatória.

Continua...

Continua...

- II – comprovar no processo seletivo a proficiência em dois idiomas estrangeiros, sendo o inglês obrigatório e o segundo idioma escolhido entre francês, italiano ou espanhol.
- a) o instrumento de proficiência será definido por Instrução Normativa do Conselho do Programa;
- b) a proficiência em idioma estrangeiro demonstrada para o nível de Mestrado poderá ser aproveitada no Doutorado.
- III – comprovar participação em grupo de pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências.
- IV – ser aprovado em exame geral de qualificação, conforme Instrução Normativa do Conselho do Programa;
- V – ser aprovado na defesa de tese no prazo máximo de 48 meses.

Fonte: Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Resolução UNESP nº 61, de 22/12/2011.

Como previsto no Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp e mencionado na figura 5, comprova-se, por meio, também do Regulamento nº61/2011 os investimentos necessários a serem realizados por aqueles que almejam a aquisição de tais títulos.

É possível inferir que todo esse processo formativo necessário para esses níveis de titulação, bem como a estrutura organizacional desse programa de Pós-Graduação culmina para a produção e acumulação de capital cultural e social.

Pensar a pós-graduação *stricto sensu* como via de aprimoramento profissional, com base nos conhecimentos científicos, gera também outro viés social dentro das hierarquias culturais por reverterem em seus indivíduos bens culturais considerados superiores.

Segundo Bourdieu (2017, p. 35),

Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados.

O cumprimento de toda demanda exigida ao longo do processo constitutivo dos cursos de mestrado e doutorado corroboram para a posse e produção desse capital cultural, social e, posteriormente, simbólico.

Assim como o sistema escolar, o sistema de nível superior de ensino mantém uma estrutura social onde o sucesso está relacionado a quem detém maior quantidade de capital cultural.

A manutenção das regras do jogo dentro do campo educacional é mantida por meio do capital cultural que seus agentes possuem.

De tal modo, a inserção nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* confere aos seus e suas agentes a manutenção da ordem, no sentido em que serão formados dentro desse campo em um nível superior dentro dessa estrutura que necessita da obtenção de enorme quantidade de capital cultural acumulado para se manter a ascender dentro desse jogo.

As atividades desenvolvidas ao longo desse processo formativo contribuem para a produção de capital cultural e as relações de parcerias estabelecidas entre o/as pares e entre o/as superiores privilegiam a expansão do capital social.

Compondo os saberes constituintes do arcabouço de obtenção desses capitais em suas diversas ordens, o/as discentes de pós-graduação *stricto sensu*, contam ainda com o cumprimento de atividades complementares, assim descritas na figura 6:

Figura 6 – Atividades Complementares

1 - participação em eventos de natureza científica, com apresentação de trabalho necessariamente vinculado as atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo atribuído a esta atividade até o limite de 01 crédito tanto para o mestrado quanto para o Doutorado;

2 - participação em grupo de pesquisa desta Faculdade (obrigatório), sendo atribuído a esta atividade até o limite de 01 crédito para o Mestrado e 02 créditos para o Doutorado;

3 - publicação científica com qualis na área, sendo atribuídos até o limite de 02 créditos para o Mestrado e 04 créditos para o Doutorado, sendo: 01 crédito para cada artigo submetido ou no prelo e 02 créditos para cada publicação;

4 - realização de estágio docência em Curso de Graduação, sendo atribuído a esta atividade, até o limite de 01 crédito tanto para o Mestrado quanto para Doutorado.

5 – Participação no Seminário de Pesquisa do Programa (obrigatório), sendo atribuído a esta atividade, até o limite de 01 crédito tanto para o Mestrado quanto para Doutorado.

O aluno deverá solicitar à Seção Técnica de Pós-Graduação o cômputo dos créditos obtidos em atividades complementares em formulário próprio contendo a anuência do orientador, acompanhado dos comprovantes das atividades realizadas, até o agendamento do exame geral de qualificação.

Fonte: Instrução Normativa 01/2012 – Atividades Complementares (2012).

O cumprimento dessas atividades dar-se-ão ao longo dos cursos de mestrados e doutorados, em consonância com a realização das disciplinas obrigatórias e a escrita da dissertação ou tese.

Na estrutura do campo científico, o excesso de atividades acadêmicas pode, por um lado, gerar o produtivismo e com ele suas consequências, porém, por outro lado, auxiliar na expansão das fronteiras culturais e ampliar o nível das reflexões sobre a

educação, propiciando aos e às discentes o diálogo entre o/as pares e a troca de saberes advindos, sobretudo, da pesquisa científica.

Produzir conhecimento científico é divulgá-lo para retornar à sociedade. Trata-se de se pensar nas finalidades do investimento público na educação realizado com as pesquisas dentro das Universidades Públicas.

Assim, ter a oportunidade de produzir e socializar resultados científicos por meio de Congressos Acadêmicos e Fóruns de debates, além de cumprir com exigências dos programas de Pós-Graduação, possibilitam sua divulgação e a troca de conhecimentos, culminando em acumulação de capital cultural e a consecução de reflexões educacionais de alto nível científico.

Seguindo nas análises documentais, apresento, na sequência, aqueles elaborados por seus/suas agentes, porque voltados para a materialização discursiva daquilo que é produzido pela ou na instituição (CASTRO, 2022), a partir das prescrições

2.2 Documentos elaborados pelo/as agentes

Dentre os documentos elaborados por seus/suas agentes, identifiquei e reuni alguns documentos relevantes sobre a organização e manutenção do PPGE – Unesp/Marília, organizando suas referências dentro do recorte temporal delimitado nos objetivos específicos dessa pesquisa.

Início com os documentos que prevêm, centralmente, a formação como pesquisadores/as de professores e professoras atuantes na rede pública municipal de ensino de Marília-SP, documentos esses que estabelecem o convênio celebrado de formação desses sujeitos, junto ao PPGE – UNESP/Marília.

As discussões em torno das necessidades de estabelecer parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Marília e a Unesp nascem nos debates realizados por pesquisadores do Instituto de Políticas Públicas de Marília – IPPMar “[...]no período de fevereiro a setembro de 2017 que tinham como objetivo realizar uma interação ativa do IPPMar com a gestão pública municipal e, naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação demonstrou grande interesse e participação.” (FUJITA *et al*, 2023, p. 9)

A ideia do convênio em estabelecer edital exclusivo aos professores e professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, com oferta de mestrado acadêmico e doutorado, estava atrelada aos diversos projetos desenvolvidos

pelos pesquisadores e docentes da FFC-Unesp/Marília na rede municipal de ensino de Marília/SP há décadas.

Todavia, a mais importante ação de política pública foi a discussão iniciada entre Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e equipe SME sobre demanda de curso de mestrado *stricto sensu* dirigido a professores da rede municipal tendo em vista meta do Plano Nacional de Educação (PNE). (FUJITA *et al*, 2023, p. 10)

Especificamente, apresento os objetivos desse convênio, na Figura 7, previsto no Edital de Seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, para o Sistema de Educação Municipal de Marília – Convênio Unesp/Prefeitura Municipal de Marília (Proc. MAR/FFC 1577/2018).

Figura 7– Objetivos do Convênio entre o PPGE-Unesp/Marília –SP e a Prefeitura Municipal de Marília⁵

PARECER CEPE Nº 014/2019

A Comissão Permanente de Convênios, reunida em 29 de janeiro de 2019, verificou no processo que:

- trata-se de **proposta de Convênio de Cooperação entre a Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), por meio da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília e a Prefeitura Municipal de Marília**, tem por objeto a cooperação para a execução de serviço de educação continuada através de Mestrado e Doutorado *Stricto Sensu*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UNESP – Campus de Marília, para professores, diretores e instrutores de treinamento de informática da Secretaria Municipal de Educação de Marília (fls. 06 a 17);
- consta o Ofício SE.10 nº 284/2018, de 05 de outubro de 2018, em que o Secretário Municipal da Educação de Marília solicita a viabilização da parceria com a UNESP para executar serviço de educação continuada por meio dos PPGs em Educação e em Ciência da Informação (fls. 03);

Fonte: Convênio de Cooperação Proc. MAR/FFC 1577/2018 (2018).

Segundo Fujita *et al* (2023, p. 11):

A partir de demanda formulada pela equipe de supervisores da SME a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian esteve presente no dia 22 de agosto de 2017 às 10:00 na SME à convite do IPPMar e SME e nessa ocasião colocou proposta de

⁵ Documento em Apêndice VI Convênio de Cooperação entre a Unesp/FFC – Marília e a Prefeitura Municipal de Marília.

oferecimento de mestrado e doutorado acadêmico em educação para professores da rede municipal em edital específico desde que fosse firmado convênio entre a UNESP e a SME. O convênio foi firmado em 2018 e em 2019 foram abertos os editais de processo seletivo para ingresso nos Cursos de Pós-Graduação em Educação e de Ciência da Informação.

Após sua aprovação, é publicado no ano de 2019 o primeiro edital para seleção de servidores públicos municipais para o curso de Pós-Graduação em Educação na modalidade *Stricto sensu* com vistas ao preenchimento de até quinze vagas, sendo dez para o mestrado e cinco para o doutorado, como se observa na figura 8:

Figura 8 – Edital de seleção de candidatos do Convênio entre SME e Unesp – Marília - SP



SELEÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA 'JÚLIO DE MESQUITA FILHO' (UNESP), CAMPUS DE MARÍLIA, PARA O SISTEMA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MARÍLIA – CONVÊNIO UNESP/PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA (PROC. MAR/FFC 1577/2018).

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, campus de Marília-SP, comunica a abertura de edital de seleção para o preenchimento de até 15 (quinze) vagas, 10 para mestrado e 5 para doutorado, para profissionais da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Marília-SP.

1. DO PÚBLICO ALVO

- 1.1 Poderão se inscrever os docentes e servidores técnico-administrativos do quadro permanente do Sistema de Educação Municipal de Marília, da Prefeitura Municipal de Marília/SP.

Fonte: Edital PPGE/Unesp/Marília-SP (2019).

A inserção de professores/as, diretores/as e técnicos/as educacionais da Prefeitura Municipal de Marília no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP foi estabelecida como via de formação continuada – elemento essencial na carreira

docente, uma vez que tal Programa tem por objetivo formar e capacitar pesquisadores, docentes, bem como gestores educacionais para atuação não somente a nível local e regional, mas profissionais espalhados por todo país.

Devido a expansão da educação pública municipal de Marília/SP e com elas seus efeitos, um dos principais focos esteve voltados à formação continuada, como meio de assegurar o atendimento e a qualidade do ensino à comunidade escolar.

Assim,

[...] evidenciou-se a necessidade de realização de um convênio entre a FFC e a Secretaria Municipal de Educação de Marília, com o objetivo de formar mestres e doutores por meio de Edital específico, que atendessem aos profissionais em exercício na educação pública municipal. (FUJITA et al, 2023, p. 13)

Dessa parceria, cabe à SME (Secretaria Municipal de Educação), assegurar aos servidores aprovados no processo seletivo do PPGE-Unesp/Marília-SP, sua permanência e acompanhamento do desenvolvimento de pesquisa, conforme se observa na figura 9:

Figura 9 – Política de permanência dos servidores públicos da SME de Marília/SP

II- CONVENIENTE:

- Oferecer apoio técnico na cessão de funcionário(s) administrativo(s) que acompanhem desde a divulgação do Edital público para ingresso de mestrados e doutorandos até o acompanhamento da vida acadêmica documental e emissão do título;
- Liberar os servidores selecionados em Edital específico ao mestrado acadêmico ou ao doutorado, para o cumprimento das atividades obrigatórias acadêmicas (disciplinas, orientação, seminários, congressos e grupos de pesquisa), de acordo com a legislação municipal vigente.

Fonte: Convênio de Cooperação Proc. MAR/FFC 1577/2018 (2019).

Por demandar investimento de tempo, estabeleceu-se o compromisso do conveniente em assegurar, sempre que necessário, a suspensão de suas atividades laborais para cumprimento com as exigências acadêmicas desse processo formativo.

Outro documento recuperado foi a Estrutura Curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP, base para os cursos de mestrado acadêmico e doutorado, conforme quadro 3, estrutura essa apresentada segundo as disciplinas ofertadas nos cursos dessa área, bem como o total de créditos que cada uma oferta.

Quadro 3 – Estrutura Curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP

Disciplinas	Créditos
A Formação Ética do Educador no Ensino Superior	03
Abordagens e procedimentos da pesquisa em Psicologia da Educação	06
Abordagens metodológicas da educação de jovens e adultos	06
Alfabetização escolar no Brasil: década de 1980 aos dias atuais	03
Análise de dados em entrevistas e diálogos	06
Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos	06
Competência Moral – O que é e como ensiná-la(?)	03
Concepções de Estado e desdobramentos na formulação e análise de políticas educacionais	03
Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação	04
Corpos singulares, devires minoritários e agenciamentos comuns na educação: a inclusão educacional sob a ótica das filosofias da diferença	06
Currículo, Cultura e Poder	06
Da Pedagogia à Educação: fundamentos epistemológicos	06
Danças Circulares, Desenvolvimento Humano e Educação: Abordagem Teórico-Prática e Vivencial	06
Deficiência e trabalho	06
Desenvolvimento sociomoral e vulnerabilidades	06
Direitos fundamentais da infância e Teoria Histórico-Cultural: princípios e perspectivas para humanização	03
Educação desenvolvimental e atividade de estudo	03
Educação e marxismo: teoria e prática	06
Educação e Novas Tecnologias: implicações ao currículo da educação básica e superior	04
Em torno de Mikhail Bakhtin	06
Em torno de Volóchinov	06
Engajamento do Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva	06
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	06
Especificidades da docência na educação infantil	06
Especificidades da docência na educação infantil: aspectos históricos e legais	03
Estado, políticas públicas e educação no Brasil	06
Ética e educação	06
Formação Ética do Educador	06
Gênero e educação: teoria e metodologia de investigação	03
Gênero e educação: teoria e políticas	06
Governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola	06
História da Educação no Brasil (Séculos XIX e XX)	06
História da escola no Brasil	06
História da filosofia moderna e suas repercussões no campo da educação: metafísica, ciência e materialismo	06
História da profissão docente no Brasil: um campo de reflexão	06
Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e educação infantil	06
Introdução aos Estudos de Educação Comparada e Internacional	06
Leitura e leitores: conceitos e práticas	06
Leitura e literatura infantil na educação da infância: a formação de crianças leitoras	06
Medicalização da educação e os sentidos do não aprender	03
Metodologia da Pesquisa: Abordagens Quantitativas e Qualitativas	06

Neoliberalismo e Educação	06
O conhecimento social no enfoque psicogenético: pesquisas, instrumentos e implicações pedagógicas	06
O discurso nas pesquisas em Educação: perspectivas em debate	03
O ensino da filosofia na contemporaneidade: um olhar a partir da filosofia da educação	06
O lugar da História da Filosofia na formação e no ensino de filosofia na Itália e no Brasil	06
Pedagogia inclusiva e a lógica da exclusão: antagonismos e contradições	06
Pesquisa Pedagógica e a formação de professores: fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos	06
Pesquisa sobre/com bebês e crianças pequenas: olhares e perspectivas	03
Políticas de gêneros e sexualidades na educação - contribuições dos estudos feministas e queers.	03
Políticas e Práticas de Organização e Ampliação da Jornada Escolar	06
Políticas públicas para o Ensino Superior no Brasil	06
Práticas de leitura e representações sociais	06
Processos e mecanismos do desenvolvimento cognitivo	03
Psicologia Moral e Educação Moral segundo Jean Piaget e pesquisas atuais no contexto educacional brasileiro	06
Relação entre os fatores neurobiológicos e educacionais na aprendizagem escolar	06
Seminário de Pesquisa sobre o Ensino da Filosofia I	06
Seminário de Pesquisa sobre o Ensino da Filosofia II	06
Tecnologia assistiva: recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência	06
Temas Especiales I - Estudios de sordos en educación: prácticas lingüísticas y cultura letrada en lengua de señas	03
Temas Especiales II - Estudios sordos en educación: producción de materiales y tecnologías bilingües en lengua de señas	03
Tópicos Especiais em História da Educação	03
Tópicos Especiais I – Gêneros sinalizados em contexto acadêmico e letramentos bilíngues de surdos	04
Tópicos Especiais: Estudos surdos em educação: práticas linguísticas e da cultura letrada em Línguas de Sinais	04
Tópicos Especiais: Perspectivas filosóficas e pedagógicas ao problema da colonialidade na América Latina	03
Tópicos Especiais: Seminário temático II do Núcleo “Diferença, Subjetivação e educação” – Eixo: Diferença, inclusão e educação (Print -CAPES) – Corpos e resistências na escola: casos literários, cartografias e campos de aparecimento das diferenças.	06
Uma trajetória histórica das Ciências Humanas	06

Fonte: Elaboração do autor (TEZZA, 2023).

O quadro 3 nos mostra a amplitude teórico-conceitual de disciplinas ofertadas no curso de Pós-graduação em Educação da FFC-Unesp/Marília, distribuídas entre as cinco linhas de pesquisas que serão citadas mais à frente.

Dessa totalidade de disciplinas que dispõe o Programa, há de se estabelecer uma análise em função da compreensão do caráter de tais disciplinas, ou seja, a quais finalidades elas respondem.

Trata-se, portanto, de compreender que os objetivos dos conhecimentos científicos estão voltados a um núcleo de composição formativa diretamente relacionado a uma formação do/a intelectual/professor/a capaz de refletir sobre questões e atuar nas diversas esferas do campo educacional, para além de uma maneira pragmática, mas com condições de planejamento e compreensão de tudo que envolve a educação e o ensino, mediante bases científicas.

Sendo assim, a disciplina “A Formação Ética do Educador no Ensino Superior⁶” ofertada pelas docentes Patricia Unger Raphael Bataglia e Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta propõe-se em seu plano de ensino, mediante sua ementa

Contextualizar a formação universitária sócio historicamente analisando diferentes concepções como a francesa, alemã e norte-americana, bem como quais as influências sobre a educação superior no Brasil. Refletir sobre objetivos e resultados da formação universitária no presente. Discutir a possibilidade de desenvolver a capacidade reflexiva na formação profissional. Tratar do conceito Competência Moral e sua relação com desenvolvimento da capacidade reflexiva. Analisar o papel do ambiente acadêmico no desenvolvimento da Competência Moral. Estudar as metodologias ativas, o papel do professor no ensino superior e as formas de avaliação de resultados de processos de intervenção. (PLANO DE ENSINO..., 2021, f. 1)

Assim, a ementa remete a um conteúdo filosófico de caráter formativo de educadores no espaço do Ensino Superior, buscando a importância do meio acadêmico para o desenvolver da Competência Moral.

Desse modo, há uma compreensão de que tal disciplina destoa do que seria o pragmatismo das práticas escolares, ou seja, um conteúdo de contribuição mais voltado às pesquisas e às reflexões mais amplas sob essa temática.

Na sequência, a disciplina “Abordagens metodológicas da educação de jovens e adultos⁷”, ofertada pelos docentes Eliane Giachetto Saravali; Simone Aparecida Capellini; Raul Aragão Martins; Leonardo Lemos de Souza e Patrícia Ungler Raphael Bataglia traz em sua ementa uma “análise de abordagens e procedimentos em pesquisas

⁶ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/a-formacao-etica-do-educador-no-ensino-superior.pdf>

⁷ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/abordagens-e-procedimentos-da-pesquisa-em-psicologia-da-educacao.pdf>

na área de Psicologia da Educação” (PLANO DE ENSINO..., 2022) e que tem como objetivos

1 – Refletir sobre diferentes abordagens em pesquisas na área de psicologia da educação 2- Conhecer diferentes procedimentos para o desenvolvimento de pesquisas na área de psicologia da educação 3 – Introduzir recursos informatizados para a análise quantitativa de dados numéricos. 4 – Manejar, de modo básico, os softwares PSPP. 5- Conhecer os principais instrumentos de coleta de dados em psicologia moral em uso no Brasil 6- Introdução às perspectivas feministas de investigação sobre os processos psicossociais e educativos com crianças e jovens. (PLANO DE ENSINO..., 2022, f. 2)

Na mesma direção que a anterior, essa disciplina caminha no sentido de reflexões acerca do desenvolvimento de pesquisas da Psicologia da Educação, mesmo que se distanciando das teorias do ensino.

A disciplina “Abordagens metodológicas da educação de jovens e adultos⁸”, ministrada pelo docente José Carlos Miguel, propõe-se a:

[...] focalizar a necessária instrumentalização teórica e prática do professor para a concretização da relação entre o conteúdo programático da educação de jovens e adultos e a forma metodológica de sua difusão na escola básica, tendo como elemento central a proposta político-pedagógica de socialização do saber escolar no contexto de educação para todos. Tendo como objeto de estudo a lógica do conteúdo escolar enquanto produto de uma evolução histórico-cultural procederá a uma análise dos fundamentos psico pedagógicos inerentes ao processo ensino - aprendizagem face ao contexto sociocultural do educando adulto. A partir de uma análise crítica da situação atual do ensino de adultos na escola básica discutir-se-ão as relações entre pensamento e linguagem num processo de ensino de adultos voltado para a formação dos conceitos, situando a ação pedagógica necessária no contexto de formulações recentes da pesquisa em Educação Popular. Concebendo a natureza específica da EJA como uma formulação articulada com as demais áreas de conhecimento, almeja-se criar um ambiente planejado de ensino, de caráter transdisciplinar, favorecedor do processo de desenvolvimento cognitivo do educando. Isso posto, a proposta pedagógica tratará dos fundamentos da educação de alunos, jovens e adultos, em processo de escolarização básica, bem como da organização dos programas de ensino. (PLANO DE ENSINO..., 2012, f. 2)

Tal disciplina, fundamentada por uma abordagem metodológica aos conhecimentos para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, apresenta-se teórica e prática aos e às professor/as para sua propagação na Escola Básica.

⁸ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/abordagens-metodologicas-da-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>

Observa-se, na descrição de sua ementa, a força e a presença do caráter pedagógico, situação que permeia e transita os espaços escolares e, principalmente a educação de escolares.

A disciplina “Alfabetização escolar no Brasil: década de 1980 aos dias atuais⁹”, ministrada pela docente Maria do Rosário Mortatti apresenta

Aspectos gerais da produção acadêmico-científica brasileira sobre alfabetização. Um conceito brasileiro de alfabetização e a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil. Síntese da história da alfabetização escolar no Brasil: período colonial à década de 1980. Alfabetização escolar no Brasil: década de 1980 aos dias atuais. Políticas públicas para a alfabetização. (PLANO DE ENSINO..., 2018, f. 2)

Como se pode observar, os direcionamentos dessa disciplina estão voltados ao conhecimento histórico da alfabetização escolar no Brasil e as políticas públicas que a regem. Nota-se contribuições de um conhecimento voltado às pesquisas científicas.

Na disciplina de “Análise de dados em entrevistas e diálogos¹⁰”, ministrada pelo docente Eduardo José Manzini, sua ementa apresenta uma “identificação dos meios mais adequados para o registro da fala para realizar análise do conteúdo e análise de entrevistas e diálogos enquanto ação verbal baseados nas principais teorias psicológicas sobre linguagem e fala.” (PLANO DE ENSINO..., 2002)

A realização dessa disciplina só é permitida aos docentes que já cursaram, em outro momento, a disciplina “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos”, pois são etapas e complementos necessários.

Configurada para contribuição de pesquisas que utilizam o relato oral, tal disciplina oferece suporte para análise de entrevistas e diálogos com fundamentação teórica da Psicologia.

Assim, nessa mesma linha teórica e ofertada pelo mesmo docente, a disciplina “Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos¹¹” “pretende conceituar o procedimento de coleta de informações por meio de entrevistas e diálogos, enfocando formas consideradas científicas para registrar, elaborar roteiros para entrevistas e adequar os processos de aquisição de informações verbais.”

⁹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/alfabetizacao-escolar-no-brasil-decada-de-1980-aos-dias-atuais.pdf>

¹⁰ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/analise-de-dados-em-entrevistas-e-dialogos.pdf>

¹¹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/coleta-de-dados-por-meio-de-entrevistas-e-dialogos.pdf>

Desse modo, esse bloco de disciplinas possibilita, como mencionado, um arcabouço teórico para pesquisadore/as que buscam desenvolver investigações, utilizando-se de entrevistas e diálogos.

Ainda, há a oferta da disciplina “Competência Moral – O que é e como ensiná-la?”¹², ministrada pela docente Patrícia Ungler Raphael e Cristiane Paiva Alves, que visa, por meio de sua ementa, ofertar “fundamentos teóricos da competência moral. Definição e formas de desenvolver essa capacidade.” (PLANO DE ENSINO..., 2020)

A construção dessa competência por meio da educação é o foco dessa disciplina, que pode estar ligado a um caráter formativo do/as discentes, como também às pesquisas desenvolvidas na área.

A disciplina “Concepções de Estado e desdobramentos na formulação e análise de políticas educacionais”¹³, ministrada pela docente Iraíde Marques de Freitas Barreiro busca

Compreender como concepções diferentes de Estado engendram políticas públicas sociais, em particular as educacionais, igualmente diferentes e, ao mesmo tempo, convive com novas agências propositivas. Desse modo, busca-se compreender o processo de formulação de políticas educacionais e como as mesmas podem ser investigadas e analisadas enquanto objeto de estudos. (PLANO DE ENSINO..., 2018, f. 1).

É possível verificar uma abordagem macro de ensino, com compreensões acerca da proposição e desenvolvimento de políticas educacionais e seus desdobramentos na prática. Aqui se constata o potencial, em nível macro de se atingir e compreender as relações de aspectos da educação e do ensino com questões amplos da sociedade.

Na sequência, a disciplina “Contribuições da Filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação”¹⁴, ministrada pelos docentes Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Dagoberto Buim Arena e Claudia Regina Mosca Giroto trazem

A natureza social e ideológica da linguagem. Dialogismo e alteridade: implicações na constituição das relações estabelecidas no contexto de pesquisa. Pesquisas em ciências humanas: coisificação e

¹² Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/competencia-moral--o-que-e-e-como-ensina-la.pdf>

¹³ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/concepcoes-de-estado-e-desdobramentos-na-formulacao-e-analise-de-politicas-educacionais.pdf>

¹⁴ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/contribuicoes-da-filosofia-da-linguagem-para-a-construcao-do-metodo-nas-pesquisas-em-educacao.pdf>

personificação. Precisão e profundidade e contextos de interpretação nas pesquisas em ciências humanas. O método formal nos estudos de Medviédev e sua contribuição para pesquisas em Educação. Construção do método a partir de pressupostos bakhtinianos: análise de dissertações e teses. (PLANO DE ENSINO..., 2017, f. 1)

Claramente uma oferta de formação para o desenvolvimento de pesquisas científicas e para reflexões fundamentais ao entorno de discussões de pressupostos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin.

Ministrada pelo docente Pedro Pagni, a disciplina “Corpos singulares, devires minoritários e agenciamentos comuns na educação: a inclusão educacional sob a ótica das filosofias da diferença¹⁵”

[...] analisa as questões étnico-raciais, de gênero e acerca da condição da deficiência na educação, especialmente, no que se refere à presença dos corpos que encarnam esses signos da diferença nas escolas graças aos dispositivos de inclusão. Esses corpos dissidentes são analisados teoricamente em sua interseccionalidade e do ponto de vista de algumas fontes das filosofias da diferença, com vistas a cartografar seus devires minoritários e seus agenciamentos comuns. Do corpo trivial à formação do corpo comum diagrama-se os processos de subjetivação clandestinos e desenha-se outro paradigma de inclusão educacional. (PLANO DE ENSINO..., f. 1)

De natureza filosófica, tal disciplina traz discussões à luz das filosofias da diferença, necessárias à compreensão das questões de gênero, étnico-raciais e da deficiência na educação, por meio de debates acerca desse outro paradigma de inclusão escolar.

A disciplina “Currículo, Cultura e Poder¹⁶”, ministrada pela docente Rosa Fátima de Souza Chaloba discute

A problemática do currículo como objeto de investigação em educação. Abordagens teórico-metodológicas para o estudo do currículo. A relação entre escola, currículo, cultura e poder. O significado e as dimensões do currículo escolar enquanto projeto político e cultural. A relação currículo, sociedade e cultura tendo em vista as determinações no processo de prescrição e concretização curriculares. Possibilidades interpretativas para a compreensão das permanências e mudanças em educação. (PLANO DE ENSINO..., 2018, f. 1)

¹⁵ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/corpos-singulares-devires-minoritarios-e-agenciamentos.doc.pdf>

¹⁶ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/curriculo-cultura-e-poder.pdf>

Também voltada a oferta de subsídios para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, os debates dessa disciplina giram em torno da compreensão do currículo como estratégia político e sociocultural, evidenciando articulações daquilo que é prescrito aos e às escolares e às finalidades mais amplas da sociedade.

Ainda, a disciplina “ Da Pedagogia à Educação: fundamentos epistemológicos¹⁷”, ministrada pelos docentes Alonso Bezerra de Carvalho; Ana Clara Bortoleto Nery; Macioniro Celeste Filho; Maria do Rosário Longo Mortatti; Pedro Angelo Pagni; Rodrigo Pelloso Gelamo e Rosa Fátima de Souza Chaloba buscam ofertar

As abordagens da pesquisa educacional, nos vários períodos, dialogaram com as transformações das concepções educacionais durante a trajetória de consolidação desse campo de saber. Nesse sentido, a disciplina tem por propósito propiciar o entendimento da configuração das pesquisas educacionais no Brasil desde o final do século XIX até a reconfiguração do campo educacional nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, com os estudos sobre cultura escolar e as mudanças epistemológicas contemporâneas. Perpassa, centralmente, pela configuração do campo educacional e das disciplinas pedagógicas na transição do século XIX para o século XX, o campo educacional nas décadas de 1930 e 1940– o empirismo, a arte e a ciência da educação, e pela institucionalização da pesquisa educacional no Brasil entre as décadas de 1950 e 1980. Traça as perspectivas de pesquisas atuais com a compreensão dessa trajetória epistemológica. (PLANO DE ENSINO..., 2021, f. 2)

De cumprimento essencial aos mestrandos e doutorandos, tal disciplina analisa a formação do campo educacional brasileiro desde o século XIX até a atualidade e busca compreender as transformações dos saberes pedagógicos ao longo desse período, também para além de uma compreensão pragmatista desses saberes.

O cumprimento dos créditos obrigatórios em realização de disciplinas exigidos no Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp é entendido como condição mínima ao longo desse processo formativo nos cursos de mestrado e doutorado.

Intitulada “Danças circulares, desenvolvimento humano e educação: abordagem teórico-prática e vivencial¹⁸”, a docente responsável, Alessandra de Moraes traz a

Compreensão da Dança Circular como recurso educativo, terapêutico, cultural, artístico e de (re) conexão com a natureza, que se integra à perspectiva de desenvolvimento integral e de humanização. Histórico do movimento de recriação da Dança Circular, com abordagem relacionada à história da dança na humanidade. Contextualização das Danças Circulares no Brasil. Fundamentação teórica e desenvolvimento

¹⁷ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/da-pedagogia-a-educacao---fundamentos-epistemologicos.pdf>

¹⁸ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/dancas-circulares-desenvolvimento-humano.pdf>

técnico das Danças Circulares. O papel do (a) focalizador (a) de Danças Circulares. A Dança Circular nos contextos de Educação Formal e Informal como favorecedora do desenvolvimento integral, em suas diferentes dimensões (sociomoral, cognitiva, física, afetiva, cultural e ecológica), promotora de práticas cooperativas, inclusivas e como recurso para o trabalho com diferentes temas e conhecimentos. (PLANO DE ENSINO..., 2022, f. 2)

Com viés de fundamentação teórico na Psicologia, a disciplina busca por meio da dança o desenvolvimento integral humano por meio diversos temas. Há de considerar a importância essencial da temática nos espaços escolares onde se deveria almejar o desenvolvimento de saberes humanos.

Já a disciplina “Deficiência e Trabalho¹⁹”, ministrada pelo docente Nilson Rogério da Silva aborda “reflexões sobre a deficiência, trabalho e a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, possibilidades e desafios” (PLANO DE ENSINO..., 2016), onde são levantados debates que articulam elementos da legislação existente acerca aos direitos que assegurem a inserção e permanência dessas pessoas nesses espaços, finalidade essencial para a promoção de uma sociedade inclusiva.

Em “Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes²⁰”, disciplina ministrada pelos docentes Raul Aragão Martins e Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, sua ementa traz a afirmação de que ela

[...] tem como campo de estudo e pesquisa o desenvolvimento sociomoral do indivíduo dentro da teoria piagetiana. Para cumprir essa finalidade, em primeiro lugar, fazemos um levantamento das principais abordagens de estudo dessa área, assim como a fundamentação filosófica de cada uma delas. Em seguida, estudamos a teoria de desenvolvimento moral de Jean Piaget, formulada originalmente em 1932, onde ele expõe como a criança age socialmente nas situações de jogo, intencionalidade, mentira, roubo e justiça. Posteriormente, estudamos a teoria de L. Kohlberg sobre o desenvolvimento moral de adolescentes e adultos e as medidas de julgamento e desenvolvimento sociomoral dela decorrentes. (PLANO DE ENSINO..., 2019, f. 1)

Seus objetivos estão voltados ao conhecimento sobre as teorias do desenvolvimento moral, tanto da criança, como do adolescente, por meio dos dois teóricos mencionados na ementa.

¹⁹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/deficiencia-e-trabalho.pdf>

²⁰ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/plano_ensino_edu00185--desenv-sociomoral-de-criancas-e-adolescentes---raul.pdf

Discutir tais conceitos contribui para a formação docente no sentido da compreensão também do desenvolvimento humano, impactando assim, nas ações profissionais da educação, dentre o/as quais, do/as professore/as.

A disciplina “Desenvolvimento sociomoral e vulnerabilidades²¹”, ministrada pelo docente Raul Aragão Martins, afere que

Esta disciplina tem como campo de estudo e pesquisa o desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes e suas relações com as vulnerabilidades deste grupo. Para cumprir esta finalidade estudaremos a teoria de construção do conhecimento social de E. Turiel e suas relações com a construção do conhecimento social sobre o uso de álcool e outras drogas. (PLANO DE ENSINO..., 2018, f. 1).

Sua fundamentação teórica, por meio do autor citado na ementa, busca compreender as relações entre o conhecimento sociomoral e o uso de drogas lícitas e ilícitas pelos grupos de crianças e adolescentes e seus impactos.

Assim, compreende-se um conhecimento produzido para um mapeamento de pesquisas realizadas na área ao entorno do conhecimento social desse teórico, ofertando um panorama dos investimentos científicos em questões necessárias à sociedade, pois, os impactos das possíveis discussões que essa disciplina pode produzir aproxima-se diretamente de realidades diversas do cenário das escolas públicas no Brasil, ou seja, uma formação direcionada ao trabalho social frente situações de enfrentamento ao problema do envolvimento com drogas por jovens e adolescentes.

A disciplina “Direitos Fundamentais da Infância e Teoria Histórico-Cultural: princípios e perspectivas para humanização²²”, ministrada pela docente Elieuzza Aparecida de Lima

[...] tem a finalidade de se constituir lócus de reflexões e estudos, tendo como elementos orientadores princípios legais – particularmente o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) – e epistemológicos, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Educação Infantil. No cerne das discussões estão conquistas sociais da infância brasileira e a aproximação e articulação delas com princípios advindos da Teoria Histórico-Cultural. O teor dos debates envolve pensarmos na garantia de direitos fundamentais da criança e seu impacto para a plenitude e o êxito de propostas pedagógicas na Escola de Educação Infantil, focando, especialmente questões sobre os lugares ocupados pela criança e pelo

²¹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/desenvolvimento-sociomoral-e-vulnerabilidades.pdf>

²² Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/direitos-fundamentais-da-infancia-e-teoria-historico-cultural-principios-e-perspectivas-para-humanizacao.pdf>

professor na escola como aspectos essenciais para humanização nos anos iniciais da vida. (PLANO DE ENSINO..., 2017, f. 1)

Os conteúdos abordados por essa disciplina objetivam oferecer condições para que o/as estudantes de Pós-graduação a reflitam sobre a garantia de direitos da primeira infância e os reflexos dessa garantia dentro das propostas pedagógicas, assim como a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho docente nas escolas de Educação Infantil.

As abordagens dessa disciplina organizam-se em função da articulação e aproximação teórica e prática de atuação docente na Educação Básica.

A disciplina “Educação Desenvolvimental e Atividade de Estudo²³”, ministrada pela docente Stela Miller, volta-se aos

Estudo dos aspectos históricos do sistema Elkonin-Davidov para a atividade de estudo no contexto da educação desenvolvimental. Estudo dos fundamentos histórico-culturais da atividade de estudo: reflexão sobre as contribuições de Vigotski e de Leontiev para a compreensão da atividade de estudo como uma das atividades do sujeito que conduzem o seu desenvolvimento. Análise do conceito e da estrutura da atividade de estudo. Reflexões sobre a relação entre atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico do aluno. Análise das possibilidades de implementação da atividade de estudo no ensino básico. (PLANO DE ENSINO..., 2016, f. 1)

Existe uma busca pela compreensão e articulação entre os teóricos apontados na ementa dessa disciplina com foco na relação entre desenvolvimento do pensamento teórico e da atividade de estudos. Tais conceitos auxiliam para a formação de estudantes de Pós-graduação, tanto para o desenvolvimento de pesquisas científicas, quanto para as atuações na Rede Básica de ensino, com fundamentos teórico-práticos.

Em “Educação e Marxismo: teoria e prática²⁴”, o docente responsável Henrique Tahan Novaes apresenta o “Marxismo como teoria do conhecimento. Educação e trabalho no marxismo. Educação, trabalho, gestão e agroecologia no MST” (PLANO DE ENSINO..., 2016), com fins da contribuição do marxismo para a educação, ofertando aos alunos ampla visão sobre materialismo histórico/marxismo, do ponto de vista da teoria e da prática, bem como uma análise da Pedagogia do Movimento Sem Terra-MST.

²³ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/educacao-desenvolvimental-e-atividade-de-estudo.pdf>

²⁴ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/educacao-e-marxismo-teoria-e-pratica.pdf>

Portanto, mais uma disciplina de cunho filosófico, destoando do pragmatismo de contextos escolares.

A disciplina “Educação e Novas Tecnologias: implicações ao currículo da educação básica e superior²⁵”, ofertada pela docente Daniela Nogueira de Moraes Garcia

[...] propõe uma discussão sobre os cenários das novas tecnologias e suas mídias digitais e suas contribuições ao currículo da educação básica e superior para promover a educação, a formação e práticas pedagógicas inclusivas, transformadoras, (tele) colaborativas. (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 1).

Frente o advento das inovações tecnológicas que invadem o cenário educacional em seus diversos níveis, discutir suas implicações e pensar suas contribuições para o ensino são elementos de composição dessa disciplina em busca de uma inclusão pedagógica voltada aos e às estudantes e professores/as.

O teor elaborado para essa disciplina apresenta na ementa direcionamentos com vistas à formação inicial e continuada de professores/as que atuem na Educação Básica e Ensino Superior.

As novas tecnologias digitais são elementos que passaram a compor os currículos da Educação Básica e Ensino Superior e carecem de aperfeiçoamento para o ensino e aprendizagem do/as estudantes.

Seguindo, a disciplina “Em torno de Mikhail Bakhtin²⁶”, ministrada pelo docente Dagoberto Buim Arena, o Plano de Ensino, por meio da ementa justifica que

A partir de 2008 e 2009, grupos de pesquisa que elegeram a obra de Mikhail Bakhtin, especialmente o grupo da UFSCar, vêm promovendo a publicação de trabalhos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, entre eles o italiano Augusto Ponzio e o francês Benedicte Vauthier. Há, por essa razão, demanda para estudos mais aprofundados sobre sua obra no que concerne à linguagem e seu impacto para os estudos na área da Educação, principalmente para as abordagens pedagógicas. No contexto de revitalização do pensamento bakhtiniano do Brasil, na área da Educação, a disciplina pretende introduzir os alunos ao universo do pensamento bakhtiniano e aos principais conceitos acerca da linguagem, com entradas mais próximas da área da Educação. Espera-se, que ao longo do desenvolvimento da disciplina, os alunos possam estabelecer conexões com estudos já realizados e definir suas escolhas teóricas para a fundamentação de suas pesquisas. (PLANO DE ENSINO..., 2011, f. 1)

²⁵ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/educacao-e-novas-tecnologias---implicacoes-ao-curriculo-da-educacao-basica-e-superior.pdf>

²⁶ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/em-torno-de-mikhail-bakhtin.pdf>

Como exposto ao final da ementa, a disciplina oferece aporte teórico para fundamentação de pesquisas científicas na área, reforçando a formação de pesquisadore/as da educação e, por extensão, professore/as com condições de estabelecer nexos teóricos com práticas escolares. Portanto, há a preocupação da articulação dos embasamentos teóricos no que concerne à linguagem frente as abordagens pedagógicas e seus usos.

Ofertada também pelo docente Dagoberto Buim Arena, a disciplina “Em torno de Volóchinov²⁷” traz em sua ementa descrito que

Em 2017 foi publicada a tradução brasileira, sob a responsabilidade de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo, de Marxismo e Filosofia da Linguagem, pela Editora 34, com autoria atribuída a Valentim Volochinov. Essa publicação ofereceu aos estudiosos brasileiros outra possibilidade de visitar a obra, anteriormente atribuída também a Mikhail Bakhtin, que já tinha sido reconhecida em publicações italianas, alemãs, inglesas e espanholas como de V. Volóchinov. Há, por essa razão, novas demandas para estudos mais aprofundados sobre sua obra no que concerne à linguagem e seu impacto para os estudos na área da Educação, principalmente para as abordagens pedagógicas. No contexto de revitalização do pensamento de Volóchinov no Brasil, na área da Educação, a disciplina pretende introduzir os alunos no universo do seu pensamento, suas raízes filosóficas e linguísticas; discutir conceitos acerca da linguagem próximos à área da Educação e, por fim, reposicionar a sua obra em relação à de Mikhail Bakhtin. Espera-se que, ao longo do desenvolvimento da disciplina, os alunos possam estabelecer conexões com estudos já realizados e definir suas escolhas teóricas para a fundamentação de suas pesquisas. (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 1)

Compondo um bloco, essas duas disciplinas de caráter filosófico tratam de discussões referente à concepção de linguagens nas perspectivas de dois teóricos, bem como suas relações.

Assim, existe o pressuposto de que ambas se complementam fechando referencial teórico para as pesquisas na área e para as reflexões mais amplas em torno de questões escolares, as quais, infelizmente, o cotidiano escolar não propicia.

A disciplina “Engajamento do Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva²⁸”, ministrada pela docente Aila Narene Dahwache Criado Rocha aborda o desenvolvimento do

²⁷ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/em-torno-de-volochinov.pdf>

²⁸ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/engajamento-do-estudante-com-transtorno-do-espectro-autista-no-contexto-da-educacao-inclusiva.pdf>

[...] pensamento crítico-reflexivo em relação ao engajamento do estudante com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Inclusiva, por meio de um olhar interdisciplinar. Ampliar os conhecimentos teóricos e as habilidades para analisar, conceituar, planejar, organizar e executar estudos em relação ao engajamento do estudante que colaborem para as intervenções profissionais baseadas em evidências científicas e/ou para a construção de novos conhecimentos na área. (PLANO DE ENSINO..., 2019, f. 1).

A construção de conhecimentos sobre as características do Transtorno do Espectro Autista e o engajamento escolar do estudante são temas formativos dessa disciplina que se preocupa com a ampliação e identificação de intervenções pedagógicas por meio de evidências científicas para o manejo docente frente essa realidade nos espaços educacionais, carentes de habilidades para o desenvolvimento desse trabalho docente.

De caráter formativo aos e às aluno/as pesquisadore/as, mas de conceitos replicáveis no trabalho na Educação Básica, tal disciplina comporta fundamentação capaz de direcionar ações docentes fora o espaço acadêmico.

Em “Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise²⁹”, ministrada pela docente Graziela Zambão Abdian, é possível analisar

A escola como objeto de estudo das pesquisas em educação. Estudo do cotidiano escolar na perspectiva crítica. Estudo da escola na perspectiva da sociologia das organizações escolares. Estudos de caso e estudos etnográficos na pesquisa sobre a escola. Análise da escola na perspectiva pós-crítica em debate. (PLANO DE ENSINO..., 2016, f. 1).

De abordagem metodológica, é por meio da sociologia das organizações escolares que se estruturam as conceituações dessa disciplina, analisando os diferentes referenciais teórico-metodológicos produzidos por meio de pesquisas sobre e na escola.

Já a disciplina “Especificidades da Docência na Educação Infantil³⁰”, ministrada pela docente Elieuzza Aparecida de Lima

[...] tem por finalidade estudos teóricos dirigidos a reflexões sobre as Especificidades da Docência na Educação Infantil, a partir da documentação legal e das contribuições da Pedagogia e da Psicologia em sua vertente histórico cultural. O tema de trabalho será a recente trajetória de estudos e perspectivas para se pensar num perfil de Professor(a) da Educação Infantil como produto de intenções político-pedagógicas. Com essa intenção, os trabalhos se pautarão em fundamentos teóricos capazes de motivarem e ampliarem as discussões sobre o conhecimento produzido sobre a temática, retomando os

²⁹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/escola-perspectivas-teorico-metodologicas-em-analise.pdf>

³⁰ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/especificidades-da-docencia-na-educacao-infantil.pdf>

direitos fundamentais da infância brasileira e o papel da educação e da atuação docente na constituição de marcas do humano na criança pequena. Formação de Professore(a)s da Educação Infantil. Especificidades da Docência na Infância em articulação com os Direitos Fundamentais das Crianças. Documentação Legal. Contribuições da Pedagogia e da Psicologia para se pensar num perfil de Profissional dedicado(a) à Educação Infantil. (PLANO DE ENSINO..., 2012, f. 1).

Voltada a reflexões sobre as características docentes, em particular, na Educação Infantil, os subsídios teóricos dessa disciplina buscam aprofundar as especificidades da docência na Educação Infantil, bem como a construção social do perfil docente para atuação nesse nível de ensino por meio de intenções políticas e pedagógicas.

Ainda, essa mesma docente oferta, em complemento a essa disciplina, “Especificidades da Docência na Educação Infantil: aspectos históricos e legais³¹”, tendo por “[...] finalidade estudos teóricos dirigidos a reflexões sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, a partir da documentação legal e de aspectos da história da Educação Infantil no Brasil.” (Plano de Ensino..., 2014, f. 1)

Ou seja, são disponibilizadas fundamentações teóricas por meio dessas duas disciplinas para compreenderem a construção desse perfil docente, por meio da literatura produzida nessa área, bem como pelos meios legais que asseguram os direitos da Educação Infantil.

Já a disciplina “Estado, políticas públicas e educação no Brasil³²”, ministrada pelo docente Júlio César Torres, há uma conceituação sobre

Estado, governo e políticas públicas. Conceito de política pública, políticas de bem-estar social, democracia e cidadania. Fundamentos de política e gestão educacional. A política educacional brasileira no contexto da formação do Estado nacional. Gestão pública, descentralização e gestão educacional. Avaliação de políticas, programas e projetos educacionais. (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 1).

Configurada como disciplina de fundamentos, os estudos propostos por esse docente apresentam as políticas públicas e sociais e a contextualização da educação nessas políticas, além de discutir as políticas educacionais na formação do Estado nacional brasileiro. Ainda, são contribuições metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas na área.

³¹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/especificidades-da-docencia-na-educacao-infantil-aspectos-historicos-e-legais.pdf>

³² Plano de Ensino da Disciplina disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/plano_ensino_edu00199-4.pdf

A disciplina “Ética e Educação³³”, sob responsabilidade do docente Alonso Bezerra de Carvalho trata

[...] das relações que ocorrem na prática pedagógica, tomando como referencial os estudos sobre a ética, visando compreender como os homens se conduzem diante de seus semelhantes, seja do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. Ao entendermos a questão das relações humanas, aprofundando seu sentido, restringe apenas a um conjunto de normas e leis que orientam o comportamento das pessoas, se apresentando como os usos e costumes que são patrimônios de determinado grupo. Num sentido amplo, ela deve ser entendida como uma morada, um local em que vivemos e convivemos, seja em harmonia ou de forma conflituosa com os outros. A presente disciplina pretende refletir sobre a sala de aula como lugar de relação ética, que pode propiciar um horizonte de possibilidades didáticas, que talvez não esteja sendo utilizado em todo o seu potencial. (PLANO DE ENSINO..., 2004, f. 1)

De caráter filosófico, a disciplina almeja refletir sobre a concepção de sujeito moderno, tanto no campo da educação como da ética, além de compreender a ética na relação professor/a e aluno/a e como tal se manifesta no conceito pedagógico. Ou seja, como a ética e a educação se relacionam e afetam as ações educativas.

Já em “Formação Ética do Educador³⁴”, ministrada pela docente Patrícia Unger Raphael Bataglia, há uma busca em:

[...] Contextualizar a formação universitária sócio-historicamente analisando diferentes concepções como a francesa, alemã e norte-americana, bem como quais as influências sobre a educação superior no Brasil. Refletir sobre objetivos e resultados da formação universitária no presente. Levantar os tipos de conhecimento na tradição aristotélica, localizando a ética como um tipo de conhecimento prático. Discutir a possibilidade de desenvolver a capacidade reflexiva na formação profissional. Tratar do conceito Competência Moral e sua relação com desenvolvimento da capacidade reflexiva. Analisar o papel do ambiente acadêmico no desenvolvimento da Competência Moral. Estudar as metodologias ativas e as formas de avaliação de resultados de processos de intervenção. (PLANO DE ENSINO..., 2012, f. 1).

Assim, a análise do conceito sobre ética está voltada ao Ensino Superior, ou seja, da formação ética do profissional dada em nível superior.

Pensar a formação ética e moral do/a profissional da educação dada em nível superior é pensar nas ações docentes que esse profissional desenvolverá em serviço.

³³ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/etica-e-educacao.pdf>

³⁴ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/formacao-etica-do-educador.pdf>

Desse modo, pode-se inferir que essas duas disciplinas que abordam a formação desses conceitos, configuram-se de uma abordagem filosófica, mas que contribuem, de modo geral, para o desenvolvimento do saber profissional e humano.

A disciplina “Gênero e Educação: teoria e metodologia de investigação³⁵”, ministrada pela docente Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo

[...] tem como objetivos aprofundar teoricamente o conceito de gênero bem como estudar a metodologia para a pesquisa do cotidiano escolar sendo gênero a categoria de análise. Reflete sobre similaridades e distinções sobre como gênero é contemplado nas políticas educacionais brasileiras e portuguesas. (PLANO DE ENSINO..., 2017, f. 1).

Como mencionado na ementa dessa disciplina, os objetivos estão voltados ao aprofundamento das questões de gênero e identificar nas políticas educacionais do Brasil a questão do gênero.

Ainda nessa mesma temática, a docente Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo também oferta outra disciplina intitulada “Gênero e educação: teoria e políticas³⁶” que

[...] tem como objetivos aprofundar teoricamente o conceito de gênero, com enfoque nas políticas educacionais, dos anos de 1980 à atualidade, período de redemocratização do país, de consolidação da Constituição Federal de 1988 e, durante os anos de 1990, de reformas educacionais. Estes fatos tornam esse período um recorte histórico importante para a análise das legislações e reformas federais, no que diz respeito à inclusão do gênero. Analisa-se, também, o papel dos movimentos feministas para a educação na perspectiva da igualdade de gênero. (PLANO DE ENSINO..., 2016, f. 2).

Mediante recorte histórico citado na ementa, tal disciplina, em consonância com a anterior, busca aprofundar a conceituação de gênero e também teoria feminista no campo educacional e seus reflexos na legislação brasileira.

A disciplina ‘Governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola³⁷’, de responsabilidade do docente Pedro Angelo Pagni, explora

Problematizar os governos identitários sobre as diferenças da biopolítica neoliberal, situando a sua emergência particular em algumas políticas públicas e em dispositivos de inclusão escolar desenvolvidos no Brasil. Analisar, por intermédio das noções de corpos desviantes e de multidões, as linhas de fuga e as eventuais políticas de resistência pela produzidas pelas suas alianças políticas comuns e as lutas transversais dos processos de subjetivação por elas indicados no âmbito

³⁵ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/genero-e-educacao-teoria-e-metodologia-de-investigacao.pdf>

³⁶ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/genero-e-educacao-teoria-e-politicas.pdf>

³⁷ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/governo-das-diferencas-e-suas-eventuais-resistencias-na-escola.pdf>

educacional, discutindo a proposta de outros paradigmas de inclusão e a possibilidade de criação de modos de existência outros na escola. (PLANO DE ENSINO..., 2017, f. 1)

Ao encontro da outra disciplina ofertada por esse docente, “Corpos singulares, devires minoritários e agenciamentos comuns na educação: a inclusão educacional sob a ótica das filosofias da diferença”, suas reflexões visam proporcionar ao e à intelectual professor/a um nível de reflexão em suas bases epistemológicas, para além das bases de outra natureza postas socialmente, necessária para que na educação e no ensino sejam compreendidos e repensados os discursos inclusivos que geralmente circulam nos espaços, sobretudo, escolares.

Em “História da Educação no Brasil (Séculos XIX e XX)³⁸”, ministrada pela docente Rosane Michelli de Castro, a partir de uma perspectiva histórica, a disciplina aborda

[...] aspectos da educação brasileira no século XIX e as ações dirigidas à organização de um sistema de instrução primária; aspectos do processo de institucionalização do modelo escolar paulista no final do século XIX até os anos de 1930; as ideias político-pedagógicas e a organização da estrutura educacional no Brasil, entre 1931 e 1946; e, finalmente aspectos da trajetória de lutas e de elaboração das leis que se constituíam em bases da educação brasileira após 1946. (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 2)

Ou seja, sob o prisma de conceitualização histórica, a docente dessa disciplina oferece subsídios teóricos aos mestrandos e doutorandos refletirem os vários períodos da história da educação no Brasil, além de apresentar as principais ideias político-ideológicas em circulação no país a partir do recorte temporal definido, ao encontro de proporcionar reflexões mais amplas entre ideias e práticas escolares e suas implicações e relações com os tempos/lugares históricos e agentes responsáveis pela sua produção e circulação.

Na mesma linha histórica, a discente Ana Clara Bortoleto Nery com a disciplina intitulada “História da Escola no Brasil³⁹”, expõe

A constituição da forma escolar como modelo de escola moderna. A escola no Brasil: da Reforma Pombalina ao modelo republicano. Aspectos da escola moderna: a arquitetura escolar, a organização do tempo escolar, as reformas educativas e a organização dos sistemas escolares. A circulação e a apropriação de modelos culturais. Produção e circulação de saberes escolares. Cultura escolar: a organização dos saberes escolares. (PLANO DE ENSINO..., 2007, f. 1).

³⁸ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/historia-da-educacao-no-brasil-seculos-xix-e-xx.pdf>

³⁹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/historia-da-escola-no-brasil.pdf>

Mediante a conceitualização histórica da escola, busca compreender seu papel junto a constituição do campo educacional brasileiro, bem como as diversas formas desses espaços escolares e seus impactos no tempo e nos agentes educativos.

O docente Sinésio Ferraz Bueno oferta a disciplina “História da filosofia moderna e suas repercussões no campo da educação: metafísica, ciência e materialismo⁴⁰”, visando “[...] à compreensão da filosofia moderna e suas repercussões para o campo formativo na educação, tendo em vista os principais conceitos filosóficos implicados em três campos específicos: a metafísica, a ciência e o materialismo dialético.” (Plano de Ensino..., 2021, f. 1)

Circulando entre as abordagens filosóficas e metafísicas, tal disciplina proporciona conhecimentos acerca das compreensões filosóficas para o campo da educação, ou seja, oportunizando formação específica para o desenvolvimento de pesquisas e do pensamento teórico do/as estudantes de Pós-graduação.

Outra disciplina ofertada pela docente Ana Clara Bortoleto Nery, denominada “História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão⁴¹”, traz na ementa do Plano de Ensino

A estruturação do campo educacional brasileiro pelo recorte da Profissão Docente. História da Profissão e da Formação Docente no Brasil e o caso específico de São Paulo. Profissão e Formação Docente: em busca de uma identidade. As Associações docentes como espaços de organização da categoria. As publicações por e para professores enquanto legitimação de um saber: os periódicos educacionais e os manuais de ensino. Os saberes e práticas oficiais e os saberes e práticas dos professores. As imagens da Profissão Docente e as lutas em defesa da classe. (PLANO DE ENSINO..., 2004, f. 2).

Mediante a circulação dos periódicos educacionais e os manuais de ensino, a docente responsável por essa disciplina busca apresentar os saberes que contribuíram para a constituição da identidade docente no Brasil por meio de conceitualização histórica.

Assim, apresentar elementos de composição do campo educacional e da formação identitária por meio dos professores, das políticas públicas e dos saberes para a formação desse/as docentes.

⁴⁰ Plano de Ensino da Disciplina disponível: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/historia-da-filosofia-moderna-e-suas-repercussoes-no.pdf>

⁴¹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/historia-da-profissao-docente-no-brasil-um-campo-de-reflexao.pdf>

No entorno dos debates sobre Teoria Histórico-Cultural, a disciplina “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil⁴²”, ministrada pela docente Suelly Amaral Mello,

O curso visa a fornecer aos alunos uma leitura da teoria histórico-cultural do processo de desenvolvimento humano especialmente no que concerne o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, buscando provocar uma reflexão acerca dos elementos que devem nortear uma proposta pedagógica para a educação nessa faixa etária. (PLANO DE ENSINO..., 2000, f. 1).

É possível observar que a proposta da disciplina se organiza em debater as questões pedagógicas da educação infantil mediante as contribuições da THC, questões essas essenciais à formação docente aos estudantes que atuam diretamente na Educação Básica.

De abordagem metodológica, a disciplina “Introdução aos Estudos de Educação Comparada e Internacional⁴³”, ofertada pelo docente Carlos da Fonseca Brandão apresenta

A história da Educação Comparada com suas diferentes fases. A discussão sobre a Educação Comparada como área de conhecimento, campo de estudos e/ou como disciplina de formação universitárias. Tendências e correntes na Educação Comparada no mundo contemporâneo. A influência do pensamento norte-americano sobre a concepção de Educação Comparada em contraposição ao pensamento europeu e asiático. A Educação Comparada como Educação Internacional e o seu inverso. (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 1).

Seus objetivos estão voltados aos estudos que utilizam a educação comparada na realização de pesquisas, ressaltando a importância de se compreender as especificidades dos contextos, a fim de se evitar transposições e ou sínteses precipitadas sobre tais contextos, as quais impactam negativamente na formação e atuação de profissionais da educação.

Em “Leitura e Leitores: Conceitos e Práticas⁴⁴”, o docente responsável Dagoberto Buim Arena debate sobre

[...] a escrita como tecnologia construída social e historicamente com a finalidade de gravar informações. Serão tematizadas questões sobre as características da escrita, seu uso histórico. A evolução dos

⁴² Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/implicacoes-pedagogicas-da-teoria-historico-cultural-e-educacao-infantil.pdf>

⁴³ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/introducao-aos-estudos-de-educacao-comparada-e-internacional.pdf>

⁴⁴ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/leitura-e-leitores-conceitos-e-praticas.pdf>

comportamentos do leitor; a interação entre o leitor aprendiz, a escrita e os procedimentos metodológicos presentes na constituição do leitor. (PLANO DE ENSINO..., 2000, f. 1).

O contexto dessa disciplina é compreender a leitura como ato cultural, apontando a importância da escrita como construção social, desde o início da aprendizagem das crianças e tematizar as práticas pedagógicas, rediscutindo as tendências teóricas presentes nas salas de aulas.

Formar leitor/as são dificuldades reais nos espaços escolares, assim, pensar na formação docente para o bom desenvolvimento de leitor/as desde os primeiros anos de vida é essencial, sobretudo, ao desenvolvimento humano.

Na mesma abordagem, a disciplina “Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras⁴⁵” ministrada pela docente Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

[...] tem como base a perspectiva de aprendizagem do ato de ler, via o ensino das Estratégias de Leitura e a concepção de linguagem da Teoria da Enunciação. Focaliza a necessária busca de elementos mediadores estruturados que concretizem os princípios dessas teorias em práticas pedagógicas, apresentando o diálogo entre elas e a busca por diretrizes metodológicas para a formação da compreensão leitora. A partir de uma análise crítica da situação atual do ensino da leitura, objetiva a compreensão de sua necessária transformação, por meio da ressignificação das práticas de leitura literária presentes nas escolas, que contribua de modo efetivo para a formação de leitores mirins. (PLANO DE ENSINO..., 2006, f. 1).

Como mencionado, a ausência de boas práticas de leitura ocasiona leitores defasados. Por isso, a proposta da disciplina é problematizar as questões da leitura literária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A oferta dessa disciplina aos pós-graduandos possibilita expansão teórica para tomada de decisões, frente as escolhas literárias ofertadas aos alunos da Educação Básica, assim como estabelecer análises frente ao que já está posto, ou seja, o que circula nas escolas de material literário que produz conhecimento.

⁴⁵ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/leitura-e-literatura-infantil-na-educacao-da-infancia-a-formacao-de-criancas-leitoras.pdf>

No contexto da educação inclusiva, a docente Claudia Regina Mosca Giroto, por meio da disciplina “Medicalização da educação e os sentidos do não aprender⁴⁶”, discute a

Patologização e medicalização da educação como processos normificadores. Relação desses processos, no contexto educacional inclusivo, com as políticas públicas educacionais, as avaliações e indicadores nacionais e internacionais. Implicações da medicalização na apropriação da escrita e os sentidos do não aprender. (PLANO DE ENSINO..., 2019, f. 1).

Debater sobre os transtornos recorrentes no ambiente escolar é de suma importância para os esclarecimentos, frente essas questões deficitárias na formação docente.

Desse modo, tal temática possibilita mediante embasamento teórico compreender os efeitos da medicalização no processo de aprendizagem de estudantes que apresentam algum tipo de transtorno.

Aos e às pós-graduando/as com objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos sobre definição e desenvolvimento de pesquisas, há a oferta da disciplina “Metodologia da Pesquisa: Abordagens Quantitativas e Qualitativas⁴⁷”, ministrada pela docente Neusa Maria Dal Ri, a qual as discussões em torno das diferentes abordagens na pesquisa, em especial nas pesquisas educacionais, o que corrobora para a formação de pesquisador e pesquisadora.

Ainda, essa docente, acompanhada de outros dois, Júlio Cesar Torres e Henrique Tahan Novaes ofertam mediante a disciplina “Neoliberalismo e Educação⁴⁸”, a

Mundialização do capital. Neoliberalismo e mundialização da educação. Neoliberalismo, reformas e políticas educacionais. Neoliberalismo, gestão escolar e precarização do trabalho docente. Neoliberalismo, movimentos sociais e resistência. Políticas sociais no contexto neoliberal e nos governos populares. Governos, Estado e fases do neoliberalismo no Brasil. As políticas educacionais da extrema-direita e a nova fase da mercantilização da educação. (PLANO DE ENSINO..., 2021, f. 1).

⁴⁶ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/medicalizacao-da-educacao-e-os-sentidos-do-nao-aprender.pdf>

⁴⁷ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/metodologia-da-pesquisa-abordagens-quantitativas-e-qualitativas.pdf>

⁴⁸ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/neoliberalismo-e-educacao.pdf>

Tal disciplina apresenta aos e às pós-graduando/as principais categorias do neoliberalismo e da mundialização e suas consequências na educação, onde se busca abordar as reformas e políticas educacionais e seus reflexos na gestão escolar e no trabalho docente.

O levantamento dessas discussões produzidas nessa disciplina vai ao encontro de projetos de pesquisas em desenvolvimento de alguns aluno/as ligados a essa linha, mas, de uma maneira geral do desenvolvimento teórico do pensamento, dessa maneira, contribuindo também para a formação de intelectuais/professore/as.

A disciplina “O conhecimento social no enfoque psicogenético: pesquisas, instrumentos e implicações pedagógicas⁴⁹”, sob responsabilidade da docente Eliane Giachetto Saravali, discute

As particularidades referentes à construção do conhecimento social na perspectiva piagetiana. As pesquisas sobre a construção do conhecimento social. As implicações pedagógicas decorrentes da compreensão do processo de construção do conhecimento social. (PLANO DE ENSINO..., 2010, f. 1).

Como exposto na ementa, os objetivos da disciplina buscam identificar, por meio da perspectiva teórica piagetiana, os processos de construção do conhecimento social. Ainda, são realizados procedimentos de levantamento metodológicos a respeito de noções sociais e as implicações pedagógicas encontradas nessas pesquisas.

Ao se remeter a questões pedagógicas, se presume a conhecimentos e saberes ligados a atividades e intervenções docentes relacionadas às práticas produzidas nos espaços escolares, o que nos direciona a disciplinas que fornecem embasamento teórico e prático para formação do/a intelectual/professor/a.

Em outra perspectiva, a disciplina “O discurso nas pesquisas em Educação: perspectivas em debate⁵⁰”, ministrada pela docente Graziela Zambão Abdian aborda

[...] referenciais teórico-metodológicos predominantes. Aspectos que compõem a Ordem do discurso em Foucault e implicações para a análise nas pesquisas em Educação. A perspectiva pós-estruturalista do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e sua presença teórico-metodológica nas pesquisas em Educação. (PLANO DE ENSINO..., f. 1).

⁴⁹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/o-conhecimento-social-no-enfoque-psicogenetico---pesquisas-instrumentos-e-implicacoes-pedagogicas.pdf>

⁵⁰ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/o-discurso-nas-pesquisas-em-educacao-perspectivas-em-debate.pdf>

De abordagem mais filosófica, essa disciplina busca mapear perspectivas do Discurso presentes nas pesquisas em Educação que utilizam referencial teórico-metodológicos desse tema, ampliando o alcance das reflexões educacionais, em nível científico.

Ainda em uma perspectiva de formação filosófica, a disciplina “O ensino da filosofia na contemporaneidade: um olhar a partir da filosofia da educação⁵¹”, ministrada pelo docente Rodrigo Pelloso Gelamo, apresenta

A natureza da Filosofia e seu ensino como problema filosófico. O ensino da Filosofia como problema filosófico. A relação entre o aprender a Filosofia e sua ensinabilidade. Ensinar a Filosofia (História da Filosofia) ou ensinar a filosofar? O ensino da Filosofia e a formação filosófica no Brasil. Questões contemporâneas do ensino da Filosofia. Novas propostas para o ensino da Filosofia e do filosofar. (PLANO DE ENSINO..., 2016, f. 1).

Pensar o ensino da Filosofia no Brasil por meio dos filósofos Kant e Hegel são problematizações que embasam essa disciplina, mediante o pensar filosófico para a ensinabilidade da Filosofia.

Sob responsabilidade do mesmo docente e na mesma perspectiva filosófica, a disciplina “O lugar da História da Filosofia na formação e no ensino de filosofia na Itália e no Brasil⁵²”, discute a

Orientação, formação e pesquisa na Escola e Universidade italianas, em particular sobre a História da Filosofia e a Historiografia filosófica. Debate sobre a questão: é possível uma História da Filosofia Italiana? (o que isso significa? Poderes e limites das categorias historiográficas). O desenvolvimento da discussão histórico-filosófica no contexto da educação básica italiana. Comparativo entre os modos de trabalho historiográficos brasileiro e italiano a partir de um relato de experiência: implicações para a formação em Filosofia. A história da filosofia como espinha dorsal da pesquisa filosófica e da formação do professor de filosofia. O curso de filosofia da Universidade de São Paulo: um paradigma de formação. As diretrizes para o ensino de filosofia no Brasil: o lugar da história da filosofia em Jean Maugué. A recepção técnico-acadêmica de Martial Guérout e Victor Goldschmidt na leitura e explicação de textos filosóficos. Lívio Teixeira e a importância pedagógica da história da filosofia na formação. Oswaldo Porchat: da defesa ao questionamento da centralidade da história da filosofia no processo formativo. (PLANO DE ENSINO..., 2021, f. 1).

⁵¹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/o-ensino-da-filosofia-na-contemporaneidade-um-olhar-a-partir-da-filosofia-da-educacao.pdf>

⁵² Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/o-lugar-da-historia-da-filosofia-na-formacao-e-no-ensino-de-filosofia-na-italia-e-no-brasil.pdf>

A ementa da disciplina apresenta o comparativo historiográfico entre dois países para a compreensão do lugar que a História da Filosofia implica na formação, tanto do/a pesquisador/a e do/a professor/a de Filosofia nesses países.

Desse modo, tal disciplina preocupa-se em analisar e compreender a formação docente, tanto em nível superior, formando pesquisadores e pesquisadoras, quanto a nível de Educação Básica, formando professores e professoras, nesse caso, os de Filosofia.

Em “Pedagogia Inclusiva e a Lógica da Exclusão: Antagonismos e Contradições⁵³”, disciplina ministrada pela docente Anna Augusta Sampaio de Oliveira, a lógica está na

Análise sistemática dos processos de exclusão social e suas implicações na constituição e desenvolvimento das políticas públicas educacionais e da cultura escolar. Análise dos fundamentos filosóficos, político-educacionais e teórico-metodológico que sustentam a idéia de uma Pedagogia Inclusiva como enfrentamento às determinações ideológicas do sistema educacional brasileiro. Análise da organização e estrutura escolar e do trabalho dos professores em relação ao currículo, programas e procedimentos de ensino num sistema educacional inclusivo. (PLANO DE ENSINO..., 2005, f. 2).

Pensar a Educação de maneira inclusiva é pensar a Educação para todos e, levantar essa reflexão perpassa não somente pela necessidade de incluir, mas pela lógica enraizada da exclusão de uma sociedade capitalista. As raízes históricas da exclusão escolar são questões utilizadas para compreensão dos processos educacionais no movimento de enfrentamento sobre as adequações necessárias para o atendimento as necessidades educacionais especiais.

Essas e outras questões são temas dessa disciplina que apresenta e discute o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil no que tange ao enfrentamento da exclusão, bem como a abrangência do trabalho docente frente ao que está posto no currículo nacional para incluir as diversidades.

Caracterizando e diferenciando os estilos de pesquisa acadêmica, pesquisa escolar e pesquisa pedagógica, a disciplina “Pesquisa Pedagógica e a formação de professores: fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos⁵⁴”, ministrada pela docente Luciana Aparecida de Araújo,

⁵³ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/pedagogia-inclusiva-e-a-logica-da-exclusao-antagonismos-e-contradicoes.pdf>

⁵⁴ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/pesquisa-pedagogica-e-a-formacao-de-professores-fundamentos-teoricos-e-procedimentos-metodologicos-pagina.pdf>

[...] visa discutir os estudos e pesquisas acerca do papel da pesquisa na formação inicial e continuada de professores e a necessidade de preparação de profissionais conscientes de sua historicidade e de seu papel para uma práxis social. Propõe uma reflexão a respeito do conceito de pesquisa, que busca definir e explicitar suas características específicas e trazer algumas diferenças que marcam a pesquisa acadêmica, a pesquisa escolar e a pesquisa pedagógica, apontando essa última como relevante no processo formativo do professor. O estudo do cotidiano escolar é focado como momento necessário para se colocar em prática pressupostos subjacentes à prática do professor e vivenciar experiências de socialização entre alunos, professores e demais profissionais desse campo de saber, numa perspectiva crítica que lhes permita o constante pensar sobre sua prática e nos fatores históricos e políticos pelos quais ela é influenciada, incluídas aqui as ações do poder público em relação à regulamentação e a formulação de políticas públicas de formação de professores, em especial, em que medida tais ações tocam a pesquisa como parte essencial da formação. Ademais, procura situar a pesquisa educacional no âmbito da investigação científica considerando o debate sobre a pesquisa quantitativa versus a qualitativa. Discutir os principais tipos de pesquisa utilizados na área de educação e suas estratégias metodológicas apontando as vantagens e limites de cada um dos tipos, abordando a Pesquisa pedagógica como contribuição para a formação acadêmica e do professorado. (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 1).

Centrada na questão formativa dos/as professores/as, essa disciplina compreende para além, e inclusive por meio, da pesquisa científica, a pesquisa pedagógica como fator considerável para a formação acadêmica, bem como para atuação docente.

As atribuições desses três tipos de pesquisas abordadas contribuem para as várias abordagens metodológicas e técnicas utilizadas pelos pós-graduandos, principalmente em pesquisas com crianças.

Também voltada a pesquisas com crianças e bebês, os (as) docentes Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto; Sandra Aparecida Pires Franco; Elieuzza Aparecida de Lima; Amanda Valiengo e Luciana Aparecida de Araujo ofertam a disciplina “Pesquisa sobre/com bebês e crianças pequenas: olhares e perspectivas⁵⁵”, oferecendo condições para se

[...] olhar para as crianças desde bebês, buscando conhecer mais e melhor sobre elas, sobre o que é vivenciado, apropriado, produzido e transformado por elas a partir das relações sociais vivenciadas, dos significados aprendidos e modo como constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais, exige concebê-las e tratá-las como pessoas ativas e socialmente situadas e produtoras de

⁵⁵ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/pesquisa-sobre-com-bebes-e-criancas-pequenas---olhares-e-perspectivas.pdf>

cultura. Nesse sentido, se faz necessário dar voz e condições de efetiva participação às crianças nas pesquisas, de modo que elas possam revelar suas diferentes formas de atuação no mundo apropriando-se da cultura historicamente elaborada e produzindo uma cultura infantil. Com essa compreensão, a criança pode ser concebida e tratada no processo investigativo a partir de uma lógica que considera a pesquisa sobre e com crianças, respaldada em referenciais teóricos capazes de sustentar a concepção de criança como sujeito ativo e fazer uso de instrumentos de pesquisa impulsionadores da participação das crianças, capturando suas vozes infantis, suas perspectivas, interesses e condição com direitos como cidadãos, assim como as ciências sociológica, psicológica e pedagógica têm perspectivado. Esse entendimento ampara a proposição desta disciplina, intencionando dialogar com as questões éticas e com os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados em pesquisas com e sobre bebês e crianças, destacando o papel dos instrumentos de pesquisa na produção dos dados e dos registros. Nesse processo de estudos, propõe-se centrar nas vozes e ações dos bebês e crianças, uma vez que as escolhas teóricas e metodológicas estão relacionadas às concepções de infância, criança e desenvolvimento humano. (PLANO DE ENSINO..., 2022, f. 1).

A partir da concepção de infância, criança e desenvolvimento humano, essa disciplina aborda a criança como agente produtor de cultura e com direito a voz.

As análises de pesquisas que abordam a criança são utilizadas como pressupostos teóricos a assegurar-las com direitos como cidadãos e cidadãs, como mencionado em sua ementa.

Em “Políticas de gêneros e sexualidades na educação - contribuições dos estudos feministas e *queers*⁵⁶”, ministrada pelo docente Leonardo Lemos de Souza, a disciplina apresenta

A história das sexualidades e dos gêneros na educação e na cultura. O conceito de gênero nos estudos feministas e *queers*. O dispositivo das sexualidades e a biopolítica. Interseccionalidades e educação. Implicações epistemológicas dos estudos feministas e *queers* na pesquisa com crianças e jovens na educação. (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 1).

Como descrito, tal disciplina aborda os estudos de gênero e sexualidade nas perspectivas feministas e *queers* em pesquisas em educação com crianças e jovens.

Alvo de críticas e carregada de preconceitos, a temática sobre gênero e sexualidade importa na formação docente para, com base em pesquisas científicas, os

⁵⁶ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/politicas-de-generos-e-sexualidades-na-educacao---contribuicoes-dos-estudos-feministas-e-queers.pdf>

esclarecimentos necessários a desmistificar as errôneas concepções culturais acerca do assunto, principalmente de sua inserção nos espaços escolares.

A disciplina “Políticas e Práticas de Organização e Ampliação da Jornada Escolar⁵⁷”, ministrada pela docente Claudia da Mota Darós Parente busca analisar o “Tempo, sociedade e escola. Tempos escolares. Jornada escolar e elementos constitutivos. Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Políticas e práticas de organização e ampliação da jornada escolar no Brasil e no contexto internacional.” (Plano de Ensino..., 2021, f. 1).

Discutir sobre a Educação de Tempo Integral e as diferentes abordagens dos tempos escolares são os objetivos dessa disciplina que vai ao encontro do movimento educacional brasileiro sobre a ampliação da jornada escolar, as possibilidades de formação integral dos indivíduos e suas nuances.

O docente Carlos da Fonseca Brandão, por meio da oferta da disciplina “Políticas Públicas para o Ensino Superior no Brasil⁵⁸”, discute

[...] as políticas públicas educacionais brasileiras recentes, especificamente no que se refere ao Ensino Superior, em seus diversos aspectos, tais como, concepções, objetivos, financiamento, democratização do acesso, ações afirmativas, etc. Serão trabalhados textos de autores clássicos e contemporâneos. As temáticas abordadas por todos os autores estudados serão objeto de discussão, objetivando o aprofundamento das questões e das contradições. (PLANO DE ENSINO..., 2011, f. 1).

Tendo o Ensino Superior como nível de ensino abordado, tal disciplina corrobora para os debates produzidos na e pelas políticas públicas educacionais brasileiras voltadas a essa modalidade, buscando assim o aperfeiçoamento formativo específico de pesquisas de mestrando/as e doutorando/as, tecendo assim, certo distanciamento de uma formação docente voltada à Educação Básica.

A disciplina “Práticas de leitura e representações sociais⁵⁹”, sob responsabilidade da docente Raquel Lazzari Leite Barbosa se constitui em torno de debates teóricos acerca das práticas de leitura nas escolas e suas representações sociais.

⁵⁷ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/politicas-e-praticas-de-organizacao-e-ampliacao-da-jornada-escolar.pdf>

⁵⁸ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/politicas-publicas-para-o-ensino-superior-no-brasil.pdf>

⁵⁹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/praticas-de-leitura-e-representacoes-sociais2.pdf>

No segmento proposto, sua elaboração favorece o aperfeiçoamento e aquisições de saberes teóricos com subsídios necessários para a replicabilidade de ações favorecedoras ao implemento de boas práticas de leitura ofertadas pelos/as professores/as aos alunos e alunas.

Já a disciplina “Processos e mecanismos do desenvolvimento cognitivo⁶⁰”, ministrada pela docente Eliane Giachetto Saravali, está voltada a concepções majoritárias da Psicologia da Educação, tratando de temas de estudos “de mecanismos essenciais da equilíbrio majorante – abstração reflexionante, formação de possíveis e generalização” (Plano de Ensino..., 2018, f. 1), de abordagem teórico-metodológica fundamentada em Piaget.

Na mesma linha teórica de Piaget, as docentes Alessandra de Moraes e Patrícia Unger Raphael Bataglia ofertam a disciplina “Psicologia Moral e Educação Moral segundo Jean Piaget e pesquisas atuais no contexto educacional brasileiro⁶¹”, que visa

[...] apresentar e discutir os conceitos básicos da psicologia moral piagetiana, desde a questão das práticas e consciência das regras, coação e cooperação, respeito unilateral e mútuo e a noção de justiça; trata ainda dos princípios da educação moral tais como propostos por Piaget até pesquisas interventivas atuais. (PLANO DE ENSINO..., 2018, f. 1).

Como exposto, é por meio da teoria piagetiana que as docentes se utilizam para os estudos dos conceitos da psicologia moral e educação moral numa vertente de mapeamento do estado da arte sobre as produções científicas brasileiras acerca de Piaget, contribuindo assim para a formação de pesquisadores e pesquisadoras e para se compreender o alcance dessa abordagem na formação e consequente atuação nas escolas.

Em “Relação entre os fatores neurobiológicos e educacionais na aprendizagem escolar⁶²”, ministrada pela docente Simone Aparecida Capellini, há também uma predominância teórica da psicologia, buscando “abordar os aspectos teóricos sobre a relação neurobiológica, neuropsicolingüística e educacional da aprendizagem escolar e dos problemas de aprendizagem presentes no contexto da sala de aula.” (PLANO DE ENSINO..., 2005, f. 1)

⁶⁰ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/processos-e-mecanismos-do-desenvolvimento-cognitivo.pdf>

⁶¹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/plano_ensino_edu00180---psicologia-moral-e-educ-moral.pdf

⁶² Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/relacao-entre-os-fatores-neurobiologicos-e-educacionais-na-aprendizagem-escolar.pdf>

Mediante a reflexão e relação de tais conceitos é que os debates são gerados para a compreensão dos problemas de aprendizagem presentes no contexto de sala de aula, o que direciona essa disciplina a contribuição de formação não só de pesquisadores e pesquisadoras, mas de professores e professoras.

As disciplinas “Seminário de Pesquisa sobre o Ensino da Filosofia I⁶³” e “Seminário de Pesquisa sobre o Ensino da Filosofia II⁶⁴”, ministradas pelo docente Rodrigo Pelloso Gelamo, estudam “temas contemporâneos do ensino da filosofia. O Ensino da Filosofia como campo de pesquisa. As principais pesquisas recentes sobre o ensino da filosofia. O ensino da filosofia no contexto atual brasileiro.” (PLANO DE ENSINO..., 2020, f. 1).

Tidas como complementares, tais disciplinas diferenciam-se em relação aos conteúdos abordados, mantendo-se semelhanças em suas bibliografias.

O foco, como se observa, está nos estudos sobre o campo de pesquisa da Filosofia no atual contexto brasileiro, o que impacta na formação do professor e professora da Educação Básica.

Na linha da educação inclusiva, há a oferta da disciplina “Tecnologia Assistiva: recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência⁶⁵”, sob responsabilidade das docentes Ligia Maria Presumido Braccialli; Rita de Cassia Tiberio Araujo e Débora Deliberato, onde a

[...] prescrição e uso da Tecnologia Assistiva constituem um importante apoio para a inclusão escolar do aluno com deficiência, e o seu estudo no âmbito de referencial teórico sobre a sua aplicabilidade, envolvendo aspectos conceituais e prescrições interdisciplinares na interface saúde e educação, amplia a formação do pesquisador na área de Educação Especial. Nesta disciplina, o enfoque recai sobre a análise das necessidades de uso de Tecnologia Assistiva para acesso do aluno deficiente ao currículo nas diferentes modalidades de ensino. Os fatores em destaque na abordagem englobam o estudo de relações entre fatores intrínsecos e ambientais, o de elementos da exigência da tarefa, o da intermediação dos diferentes interlocutores e o do uso de Tecnologia Assistiva no processo de inclusão e qualidade de vida de alunos com deficiência. (PLANO DE ENSINO..., 2012, f. 1).

⁶³ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/seminario-de-pesquisa-sobre-o-ensino-da-filosofia-i.pdf>

⁶⁴ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/seminario-de-pesquisa-sobre-o-ensino-da-filosofia-ii_.pdf

⁶⁵ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/tecnologia-assistiva-recursos-e-estrategias-para-o-ensino-do-aluno-com-deficiencia.pdf>

É por meio do uso da Tecnologia Assistiva que a disciplina apresenta esse recurso como apoio à inclusão de escolares com deficiência, bem como formar o/a docente responsável por atuar no ensino regular ou nos diversos níveis de ensino e mediar a interdisciplinaridade para que ensino e a aprendizagem se efetivem também nesses escolares que necessitam de adequações curriculares.

Também na linha da Educação Especial, as disciplinas “Temas Especiales I - Estudios de sordos en educación: prácticas lingüísticas y cultura letrada en lengua de señas⁶⁶” e “Temas Especiales II - Estudios sordos en educación: producción de materiales y tecnologías bilingües en lengua de señas⁶⁷”, ministradas pelos docentes Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Leonardo Peluso Crespi e Sueli de Fátima Fernandes, ofertam subsídios teóricos para inclusão de pessoas surdas na Educação.

A ementa da disciplina “Temas Especiales I - Estudios de sordos en educación: prácticas lingüísticas y cultura letrada en lengua de señas” apresenta

Estudios Sordos y educación. Movimientos de sordos y agenda política (inter) nacional. Modos de organización social y expresión cultural de las comunidades sordas. Concepciones históricas y políticas en la educación de sordos. Educación bilingüe y tecnologías de las lenguas. Producción de conocimientos en lengua de señas videograda para la constitución de una cultura letrada. (PLANO DE ENSINO..., 2021, f. 1).

Assim, as discussões geram em torno do movimento de expressão cultural e linguística das comunidades surdas no Brasil e Paraguai, bem como análises das políticas linguísticas para contribuição nos cenários educacionais dos surdos.

Em “Temas Especiales II - Estudios sordos en educación: producción de materiales y tecnologías bilingües en lengua de señas”, consta em sua ementa

Géneros textuales en lengua de señas videograda y la consolidación de una cultura letrada en torno a grabaciones en vídeo de textos en su lengua de identificación cultural. Producción grabaciones en lengua de señas de temas académicos para posterior utilización por parte de estudiantes sordos universitarios. (PLANO DE ENSINO..., 2021, f. 1).

⁶⁶ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/temas-especiales-i---estudios-de-sordos-en-educacion---practiclas-linguisticas-y-cultura-letrada-en-lengua-de-seas.pdf>

⁶⁷ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/temas-especiales-ii---estudios-sordos-en-educacion---produccion-de-materiales-y-tecnologias-bilingues-en-lengua-de-seas.pdf>

Nessa outra proposta, está a iniciativa de produção de materiais pelo/as alunos e alunas para a distribuição na comunidade surda, principalmente para estudantes surdo/as que estão nas universidades.

A disciplina “Tópicos Especiais em História da Educação⁶⁸”, ministrada pelas docentes Maria do Rosário Longo Mortatti e Rosa Fátima de Souza Chaloba faz a

Apresentação dos principais aspectos da história da produção acadêmica sobre história da educação no Brasil. Apresentação e problematização dos principais aspectos da história da escola na perspectiva da cultura escolar. Apresentação e problematização dos principais aspectos da história do ensino de leitura e escrita na escola brasileira e sua relação com a história da educação e a história política do país. (PLANO DE ENSINO..., 2019, f. 1).

Integrada à linha de História da Educação, tal disciplina aborda a produção acadêmica da história da Educação no Brasil, bem como a história do ensino da leitura e escrita da escola brasileira, uma vez que as docentes trabalham com tais perspectivas.

A docente Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, responsável pela oferta de duas disciplinas voltadas à Educação Especial, apresenta em “Tópicos Especiais I – Gêneros sinalizados em contexto acadêmico e letramentos bilíngues de surdos⁶⁹”, debates sobre “aspectos teórico-metodológicos envolvidos nas práticas de letramentos bilíngues no ensino superior, considerando a produção e recepção de gêneros sinalizados em Libras”.

Já em “Tópicos Especiais: Estudos surdos em educação: práticas linguísticas e da cultura letrada em Línguas de Sinais⁷⁰”, apresenta

Estudos Surdos em Educação. Movimentos surdos e agenda política (inter)nacional. Modos de organização social e de expressão cultural das comunidades surdas. Concepções históricas e políticas educacionais para surdos. Educação bilíngue: pesquisas e práticas enunciam a relação dos surdos com as tecnologias das línguas de Sinais. Produção do conhecimento em Língua de Sinais para constituição de cultura letrada em torno das videogravações de textos em sua língua. (PLANO DE ENSINO..., 2021, f. 1)

⁶⁸ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/topicos-especiais-em-historia-da-educacao.pdf>

⁶⁹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/topicos-especiais-i--generos-sinalizados-em-contexto-academico-e-letramentos-bilíngues-de-surdos.pdf>

⁷⁰ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/topicos-especiais---estudos-surdos-em-educacao---praticas-linguisticas-e-da-cultura-letrada-em-linguas-de-sinais.pdf>

As duas disciplinas abordam os estudos em desenvolvimento para a contribuição da alfabetização das comunidades surdas no cenário brasileiro, abrangendo do nível da Educação Básica até o Ensino Superior.

Na linha de Filosofia da Educação, a disciplina “Tópicos Especiais: Perspectivas filosóficas e pedagógicas ao problema da colonialidade na América Latina⁷¹”, ministrada pelo docente Alonso Bezerra de Carvalho, oferece

[...]aos alunos as contribuições de diferentes filósofos e pedagogos latinoamericanos sobre a educação e a cultura desde uma perspectiva crítica à colonialidade. Apresentará e atualizará o tema da colonialidade desde um ponto de vista cultural e educativo desde diferentes perspectivas, autores e países. Aportará um panorama teórico atualizado, vinculando temas da filosofia, pedagogia e cultura, que permitem aprofundar e contribuir para um processo decolonial e intercultural na educação. (PLANO DE ENSINO..., 2022, f. 1).

Abordando a educação numa perspectiva decolonial, essa disciplina tem por objetivos discutir e abranger tal tema em diferentes perspectivas, autores e países, como mencionado em sua ementa.

As discussões dessa temática têm ganhado notório espaço nas academias e contribuído para a compreensão desse processo decolonial e intercultural na educação.

Também na linha de Filosofia da Educação, o docente Pedro Angelo Pagni ministra a disciplina “Tópicos Especiais: Seminário temático II do Núcleo “Diferença, Subjetivação e educação” – Eixo: Diferença, inclusão e educação (Print -CAPES) – Corpos e resistência na escola: casos literários, cartográficos e campos de aparecimento das diferenças⁷²”, que apresenta a

Análise da governamentalidade neoliberal e dos eventuais focos resistências esboçados pelos corpos ingovernáveis na educação, seus agenciamentos e processos de subjetivação no presente. Discussão metodológica sobre as possibilidades do mapeamento dessas heterotopias ou da cartografia de sua expressão como linhas de fuga. Problemática do olhar do educador e da pesquisa educacional acerca desses corpos, de seu papel normativo e corretivo, com vistas ao esboço de outros paradigmas de inclusão escolar. (PLANO DE ENSINO..., 2019, f. 1).

⁷¹ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/topicos-especiais---perspectivas-filosoficas-e-pedagogicas-ao-problema-da-colonialidade-na-america-latina.pdf>

⁷² Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/topicos-especiais---seminario-tematico-ii-do-nucleo-diferenca-subjetivacao-e-educacao-....pdf>

É por meio da Filosofia da Educação e das pesquisas na área, que tal disciplina discute as questões da Diferença, inclusão e educação.

Por fim, em “Uma trajetória histórica das Ciências Humanas⁷³”, o docente Macioniro Celeste Filho apresenta nessa disciplina uma

Análise histórica das Ciências Humanas. As bases epistemológicas da concepção de ciência na Modernidade e as especificidades das Ciências Humanas em relação aos demais campos científicos, tendo como referência privilegiada as abordagens ligadas à História. (PLANO DE ENSINO..., 2014, f. 1)

Assim, possibilitando a compreensão teórica das abordagens atuais das Ciências Humanas por meio de uma percepção histórica dos objetos de pesquisas nessa área.

Como se observa, há uma variedade de disciplinas ofertadas pelo PPGE/Unesp/Marília-SP e ministradas pelos docentes cadastrados no Programa que buscam formar, debater e constituir os agentes dentro desse campo científico para sua inserção, permanência e manutenção no campo educacional.

No rol dessas disciplinas, há uma condução formativa que leva os agentes a específicos caminhos, ora direcionados à trajetória da pesquisa e do pesquisador, ora ao encontro dos problemas da escola e da formação do/a professor/a atuante nesse espaço.

Com um total de sessenta e sete⁷⁴ disciplinas, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília/SP ainda conta com cinco linhas de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano; Educação Especial; Teoria e Práticas Pedagógicas; Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais e Filosofia e História da Educação no Brasil e mais dois eixos transversais: Sociedade, pensamentos e linguagens e Diferença, Inclusão e Educação.

O princípio das linhas de pesquisa está na distribuição do conhecimento científico por áreas proporcionando, desse modo, um afunilamento específico dessas áreas educacionais consolidadas.

⁷³ Plano de Ensino da Disciplina disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/uma-trajetoria-historica-das-ciencias-humanas.pdf>

⁷⁴ No primeiro levantamento realizado, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília, dispunha, no ano de 2022, um total de oitenta e uma disciplinas ofertadas. Esse número se altera frente à última atualização do Site do Programa, realizada em 31/03/2023, às 14h49. Link de acesso disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/funcionamento/estrutura-curricular/>

Já os eixos transversais de pesquisa objetivam uma organização temática a partir da aglutinação dos grupos e linhas de pesquisas proporcionando maior organicidade ao Programa.

Assim, nos quadros 4 e 5 seguintes, podemos observar a distribuição das linhas de pesquisa juntamente com suas ementas, e os eixos Transversais de Pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP, respectivamente.

Quadro 4 – Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP.

Linhas de Pesquisa	Ementa
Linha 01 - Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano	Estudos e pesquisas sobre ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano, vulnerabilidades, processos educativos e de avaliação, formação de educadores e profissionais, nas perspectivas da Psicologia e Epistemologia Genética, da Neuropsicologia, da Psicologia Cognitiva e Comportamental.
Linha 02 - Educação Especial	A linha desenvolve pesquisas sobre questões que emergem na construção da educação inclusiva capaz de acolher alunato com ampla diversidade, com destaque para as diferenças decorrentes de alterações morfofisiológicas e as de natureza psicossocial e etnocultural. O equacionamento educacional dessas diferenças demanda a construção de fundamentos e conhecimentos, bem como o desenvolvimento de procedimentos e recursos - humanos e materiais - visando à provisão de serviços adequados para todos aqueles que, por meio de recursos convencionais, teriam dificuldades ou impedimentos para ter acesso à educação de qualidade.
Linha 03 - Teoria e Práticas Pedagógicas	Estudos teóricos e análise das práticas pedagógicas relacionadas com as diversas áreas do currículo da educação básica e superior, em especial com a Didática, a Metodologia, a Psicologia, a Linguística e as políticas educacionais no Brasil.
Linha 04 - Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais	A linha contempla estudos e análises das políticas públicas e educacionais do Estado e de outros agentes sociais nos âmbitos nacional e internacional. Analisa teorias e práticas da administração, da avaliação educacional e da gestão, bem como a imbricação entre educação e trabalho, a educação nos movimentos sociais, relações de gênero, direitos humanos e etnia na escola e em outros setores da sociedade.
Linha 05 - Filosofia e História da Educação no Brasil	A linha desenvolve estudos sobre a educação e o ensino dos pontos de vista filosófico e histórico. Do ponto de vista filosófico, privilegia a abordagem do problema da formação humana e as questões relativas ao ensino, em suas dimensões epistemológicas, éticas, políticas, estéticas e comunicativas. Na abordagem histórica, privilegia investigações sobre as Instituições Escolares, a Formação e a Profissão Docente e o Ensino de Língua e Literatura, inclusive alfabetização e letramento.

Fonte: Site Unesp/Marília. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/funcionamento/linhas-de-pesquisa-e-eixos-transversais/>.

Quadro 5 – Eixos Transversais de Pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP

Eixos Transversais de Pesquisa	Ementa
Eixo 1 - Sociedade, pensamento e linguagens	Os programas de pesquisa e de ensino aglutinados neste núcleo compreendem as análises acerca dos embates da sociedade civil e dos movimentos sociais em torno do acesso à direitos e às disputas políticas no campo educacional para a elaboração de políticas públicas estatais do ponto de vista sociológico e da filosofia política, bem como dos processos de aprendizado, de ensino que compreendem a aquisição do pensamento e das linguagens necessárias ao acesso aos bens culturais transmitidos pela escola sob a ótica da psicologia, da linguística e da pedagogia histórico-cultural. Compreende também as análises das questões subjacentes aos projetos de formação humana empreendidos pelas propostas oficiais (em nível municipal, estadual e federal), pelos movimentos civis organizados e por grupos minoritários, à luz do pensamento filosófico.
Eixo 2 - Diferença, Inclusão e Educação	Este eixo aglutina pesquisas em torno da análise das políticas afirmativas e de ampliação das margens da população para abarcar o que se denominou de inclusão social e estabelecer formas particulares de governo dessas pessoas e de suas diferenças. A conquista de direitos jurídicos nesses campos e o atendimento de uma demanda importante de vários movimentos minoritários de acesso ao campo educacional e o seu reconhecimento à participação na esfera pública foram de extrema importância. Contudo, em grande medida não somente foram insuficientes para que esses movimentos se concretizassem de maneira efetiva, como também, os dispositivos de segurança e, podemos dizer os de inclusão, produziram uma contrapartida ética complexa e, contraditoriamente, muitas vezes, uma concepção política identitária, inscrevendo-os num jogo em que as regras não escapam da flexível rearticulação do capital no neoliberalismo. Essa contradição, por assim dizer, entre o que propagam as políticas estatais de inclusão e os dispositivos que implementam, tendo como objeto os documentos oficiais e um conjunto de práticas discursivas, de epistêmes e de mecanismos de subjugação consiste no problema central deste programa de pesquisa, com vistas a propor outros paradigmas de inclusão e de possíveis alianças transversas entre as várias diferenças.

Fonte: Site Unesp/Marília. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/funcionamento/linhas-de-pesquisa-e-eixos-transversais/>

Como parte do processo de seleção do mestrado e doutorado, o/a candidato/a inscrito/a tece a construção inicial de sua pesquisa dentro de alguma dessas linhas de pesquisa apresentadas acima, em que o desenvolvimento de sua produção acadêmica se dará em torno dos objetivos dentro dessas áreas.

A enorme quantidade de disciplinas ofertadas pelo programa é elaborada seguindo a distribuição das linhas, onde o/as pesquisadore/as em formação buscam as que vão ao encontro dos objetivos de suas pesquisas, como forma de acréscimo científico em seu processo constitutivo acadêmico.

O curso dessas disciplinas compõe esse conjunto de saberes que são necessários para o acúmulo, expansão de capital cultural e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores de apropriação e reflexão sobre o conhecimento produzido cientificamente, ao encontro das afirmações de Catani (*et al.*, 2017, p. 106), para quem se trata de processos de aquisição que:

[...] supõe um investimento do próprio sujeito que deve se expor às ações de inculcação e assimilação do patrimônio cultural, entregando-se a um trabalho pessoal sobre si mesmo, pois, “tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se)”.

Esse investimento resulta na incorporação desse capital cultural que, na estrutura do jogo, é condição de estratégia para permanência no interior do campo científico ao qual esses agentes estão inseridos, pois “qualquer especialista em ciência investe em função da sua dotação atual em capitais e de suas aspirações – e, por conseguinte, em função da posição efetiva que ocupa no campo científico e daquela pretendida por ele.” (CATANI *et al.*, 2017, p. 69).

Assim, “é nesse viés que a estratégia é encarada como o produto do sentido prático como sentido do jogo, que se adquire desde a infância ao se participar das atividades sociais.” (CATANI *et al.*, 2017, p. 190).

Dentro dessa estrutura social desigual, a distribuição das capacidades de domínios do jogo segue a linha da desigualdade entre os agentes, o que os conduz a busca das melhores estratégias, como o investimento em altas formas de educação, entendida aqui como os Programas de Pós-Graduação como via de reversibilidade em capitais (cultural, social, simbólico e econômico).

Aos e às agentes, quanto “menor a dotação em capital econômico, maior e mais intenso deve ser o investimento no domínio dos mecanismos e recursos oferecidos pela escola.” (CATANI *et al*, 2017).

Ainda segundo Catani *et al*. (2017, p. 69),

Na sociologia de Bourdieu, qualquer campo social é um espaço de concorrência estruturada em torno de desafios e de interesses específicos no âmago do qual os “agentes”, se distribuem em função do volume e da estrutura de capitais detidos por eles e que constituem os recursos da ação.

No interior do campo científico existe as relações de forças entre o/as cientistas, onde cada agente traça suas estratégias.

Segundo Catani *et al*. (2017),

Bourdieu opõe dois tipos de estratégias correspondentes a duas categorias de pesquisadores: os dominantes desenvolvem “estratégias de conservação”, tendo em vista a perenidade da ordem científica; de outro lado, Bourdieu coloca os “recém-chegados” que, desprovidos ou muito precariamente dotados em capital temporal e científico, implementam, seja “estratégias de sucessão”, consistindo em “aplicações seguras”, seja “estratégias de subversão” que têm a ver com escolhas arriscadas suscetíveis de redundar em uma “redefinição dos princípios de legitimação e da dominação”. Enquanto as estratégias de conversão vêm reforçar a ciência oficial em seu funcionamento e em sua estrutura epistêmica, as estratégias de subversão têm em mira a fundação de uma ordem científica herética e, ao mesmo tempo, dão a partida a um processo de acúmulo mediante uma ação impositiva (p. 69).

Os excertos anteriores se referem aos egressos do Programa de Pós-Graduação da Unesp/Marília-SP, para que possam pensar uma classificação, mesmo que já os concluintes dos cursos de Doutorado, como aqueles que ocupam o lugar dos “recém-chegados” ao campo científico, de “estratégias de conservação” construídas em um processo intenso de vivência científica, respondendo às regras do interior desse campo que até então se vislumbra como de atuação futura, que é a do Ensino Superior. Daí porque me refiro às estratégias, pois, tanto em Bourdieu (2015), quanto em De Certeau (2012), as estratégias visam a alteração das estruturas, o que é possível mediante a atuação do intelectual no Ensino Superior, diferentemente das possibilidades de sua atuação na Educação Básica, que, embora e muitas vezes acontecem concomitante, permanece elaborando táticas (DE CERTEAU, 2012), para sua manutenção no espaço escolar.

Diante disso, as identidades, os destinos sociais e profissionais desses aluno/as da pós-graduação vão sendo traçados mediante os percursos realizados no decorrer desse

processo, registrados em documentos, como os que elaborados por ele/as, a exemplo dos que pude reunir e sistematizar nesta repartição cultural, para análise em capítulo próprio.

Ainda, para cada linha de pesquisa que compõe o PPGE-Unesp/Marília/SP coexistem os grupos de pesquisas compostos por pesquisadores/as e discentes que abordam dentro do programa e também em seus projetos recortes temáticos e objetos específicos.

O grupo de pesquisa “GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social”, liderado pelas docentes Maria Candida Soares Del-Masso e Anna Augusta Sampaio de Oliveira pertence ao departamento de Educação Especial e possui convênio e/ou parceria com Universidades e/ou instituições nacionais e internacionais e envolve estudos sobre educação especial e inclusiva para crianças e pessoas idosas.

Também pertencente ao departamento de educação especial, está o grupo de pesquisas “DEFSen -Deficiências Físicas e Sensoriais”, liderado pelos docentes Eduardo José Manzini e Aila Narene Dahwache Criado Rocha, tendo como objetivo o estudo de fenômenos relacionados à deficiência com enfoque multidisciplinar em saúde e educação.

Ainda no departamento de educação especial, integra o grupo de pesquisas “GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão”, sob a liderança das docentes Lúcia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins que tem por finalidade os debates ao entorno dos temas envolvendo inclusão social e/ou educacional, deficiência, políticas públicas, acessibilidade, formação inicial e/ou continuada, direito a informação e/ou a comunicação, com ênfase nas áreas de Psicologia e Educação e de abrangência professores/as e alunos/as de graduação e Pós-Graduação.

Além dos já citados, o grupo de pesquisas “Diferença, desvio e estigma”, liderado pelos docentes Camila Mugnai Vieira e Sadao Omote se inclui ao departamento de Educação Especial abordando questões relacionadas ao tema Diferença, Desvio e Estigma, por onde os pensamentos do grupo estão disseminados nas disciplinas de graduação dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Fisioterapia, bem como no PPGE-Unesp/Marília-SP.

O “GEPADI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil”, também ligado ao departamento de Educação Especial e sob liderança das docentes Fabiana Cristina Frigieri de Vitta e Claudia Regina Mosca Giroto têm por objetivo estabelecer relações entre atividade e desenvolvimento infantil, de modo que essa primeira promova aquisição de habilidades e comportamentos para a promoção da

relação autônoma desses sujeitos com o ambiente ao qual estão inseridos – educacional e familiar.

À luz dos referenciais teóricos da filosofia da linguagem de Volochinov, Bakhtin e Medvedev e os estudos sobre linguagem de Jakubinskij e Vigotski, o grupo de pesquisas “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação”, liderado pelos docentes Dagoberto Buim Arena e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, têm como centro os estudos o ensino da leitura e da escrita nos espaços escolares em articulação com as necessidades sociais.

Liderado pela docente Elieuzza Aparecida de Lima, o grupo de pesquisas “GEPEDEI - Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil” aborda reflexões acerca dos processos formativos e de atuação docentes e suas implicações pedagógicas direcionadas ao trabalho educacional com crianças até cinco anos, articulando os processos de ensino e aprendizagem na formação humana na infância.

Já o grupo de pesquisas “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, liderado por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Suelly Amaral Mello, debate a temática da Teoria Histórico-Cultural contribuindo com sua circulação para novas reflexões e escolhas metodológicas para os educadores.

Ao entorno das discussões políticas educacionais contemporâneas, o grupo de pesquisas “GEPPPOE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Práticas Educativas”, liderado pelos docentes Silvio César Nunes Militão e Ana Paula Oliveira Rescia, investiga as implicações da disseminação de tais políticas nos espaços escolares e também nas práticas educativas.

O grupo de pesquisas “Organizações e Democracia – Org&Demo”, liderado por Neusa Maria Dal Ri e Candido Giraldez Vieitez aborda os temas de Autogestão e Relações de Trabalho, Trabalho e Educação, Educação e Movimentos Sociais, Gestão Democrática na Escola Pública, Democracia e Direitos Humanos e Cidadania, bem como projeto coletivo na temática de Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

À luz das reflexões sobre os assuntos envolvendo a evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil, formação dos profissionais da educação, indicadores de desempenho, gestão e qualidade de ensino, o grupo de pesquisas liderado pela docente Graziela Zambao Abdian e intitulado “CEPAE – Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação”, se destaca pela relação entre as atividades de

pesquisa de ensino e extensão por meio dos trabalhos em parceria com instituições escolares estaduais e municipais.

Liderado pelos docentes Carlos da Fonseca Brandão e Tânia Barbosa Martins, o grupo de pesquisas “COPPE – Coletivo de pesquisadores em Políticas Educacionais”, trabalha, mediante referencial teórico-metodológico acerca dos estudos da Educação Comparada e de Educação Internacional, as possíveis propostas com as políticas educacionais promovidas pelas esferas governamentais – Federal, Estaduais e Municipais.

O grupo de pesquisas “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil”, liderado pelas docentes Maria do Rosário Longo Mortatti e Rosa Fátima de Souza Chaloba, integra estudos envolvendo o ensino de língua e literatura no Brasil e o conceito de Educação Rural e sua circulação.

O “Grupo de estudos e pesquisas em administração da educação e formação de educadores – Gepae”, liderado pelas docentes Ana Clara Bortoleto Nery e Angélica Pall Oriani aborda os aspectos da escola, sob a análise histórica e administrativa com ênfase na História Cultural.

Liderado pelas docentes Rosane Michelli de Castro e Giza Guimarães Pereira Sales, o grupo de estudos e pesquisas “HiDEA-Brasil-História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil”, constitui-se sobre os estudos do currículo, sobre o campo de saberes, práticas e cultura escolares e acadêmicas, e sobre o lócus e as instituições de formação de professores em torno das pesquisas sobre o campo da História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas, em especial a História das Disciplinas de Didática em instituições de formação de professores no Brasil.

Por fim, o “Grupo de Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade”, liderado pelos docentes Alonso Bezerra de Carvalho e Genivaldo de Souza Santos, responsáveis, juntamente aos demais integrantes, pelas reflexões dos elementos constitutivos do ethos, de modo especial o Ethos Escolar.

Dos vinte e três grupos de estudos e pesquisas localizados e que integram as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP, dezesseis foram possíveis de localizar cadastro no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

Ainda e finalmente, em busca da identificação de trajetórias de constituição desses egresso/as como intelectuais/professores/as, reuni e sistematizei na repartição cultural, como, elencado no quadro 1, o que também classifiquei como documentos elaborados

pelo/as agentes, porque constituem-se naquilo que ele/as puderam elaborar, com base ou a partir daquilo que lhes foram prescrito. Trata-se das disciplinas que puderam optar cursar no PPGE-Unesp/Marília-SP, as disciplinas do curso que constam em seus históricos acadêmicos, vistos como meio para uma leitura e compreensão acerca das contribuições que tais atividades acadêmicas inferiram em suas estratégias, se para as entradas no Ensino Superior, ou em suas táticas (DE CERTEAU, 2012), para suas entradas no campo escolar.

Abaixo, segue o quadro 10, com históricos acadêmicos de egresso/as que foi possível recuperar e reunir para a pesquisa.

Figura 10 – Histórico Acadêmico de egresso/as do PPGE-UNESP/Marília

Histórico Acadêmico de Doutorado Concluído de R.R.N.S. ⁷⁵						
Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Tópicos especiais: análise da configuração textual - AE	2016	2º Semestre	6	90	100	A
Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos	2017	1º Semestre	6	90	90	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2017	1º Semestre	6	90	100	A
História da Escola no Brasil	2017	1º Semestre	6	90	100	A
Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos	2017	1º Semestre	3	45	100	A
História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa	2017	2º Semestre	6	90	100	A
História da Educação no Brasil	2017	2º Semestre	6	90	100	A
Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual	2017	2º Semestre	6	90	100	C
História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão	2018	1º Semestre	6	90	85	A
Currículo, Cultura e Poder	2018	2º Semestre	6	90	100	A
Total de créditos em disciplinas			57	855		
Total de créditos em atividades complementares (*)			8	120		
Total de créditos em tese			136	2040		

Histórico Acadêmico de Doutorado Concluído de A.N.C.						
Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em Educação	2018	1º Semestre	3	45	100	A
Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação	2018	1º Semestre	4	60	100	A
Educação Desenvolvidora e Atividade de Estudo	2018	1º Semestre	3	45	100	A
Psicologia Social do Ensino	2018	1º Semestre	6	90	100	A
Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras	2018	2º Semestre	6	90	100	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Total de créditos em disciplinas			28	420		
Total de créditos em atividades complementares (*)			11	165		
Total de créditos em tese			136	2040		

Histórico Acadêmico de Doutorado em andamento da aluna F.P.G.						
---	--	--	--	--	--	--

⁷⁵ A fim de se manter o anonimato dos sujeitos, foram utilizadas as iniciais dos seus nomes.

Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Análise de Dados em Entrevistas e Diálogos	2020	2º Semestre	6	90	100	A
MANUAIS ESCOLARES: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO - T	2020	2º Semestre	3	45	100	A
Total de créditos em disciplinas			21	315		
Total de créditos em atividades complementares (*)						
Total de créditos em tese						

Fonte: Acervos pessoais do/as aluno/as

No capítulo 3 serão analisados elementos das trajetórias do/a professor/a/intelectual, aluno/as e ex-aluno/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP, como mencionei no capítulo 1, em associação com sua trajetória na Educação Básica.

CAPÍTULO 3

CONSTITUINDO-SE INTELECTUAIS/PROFESSORE/AS: TRAJETÓRIA DOS/AS EGRESSOS/AS NO CAMPO ACADÊMICO CIENTÍFICO E PROFISSIONAL ESCOLAR

*"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem
de repente aprende."*

João Guimarães Rosa

Neste capítulo, busquei atingir o objetivo específico de identificar trajetórias do/a professor/a/intelectual, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP que, como mencionei no capítulo 1, em associação com sua trajetória na Educação Básica, concomitantemente, permaneceu buscando novas elaborações de táticas (DE CERTEAU, 2012), junto ao campo científico, por já ter internalizado em si, campo esse de percurso formativo no PPGE- Unesp/Marília-SP.

Em busca da identificação dessas trajetórias, analiso, no primeiro subtítulo elementos das disciplinas cursadas por alguns/algumas desse/as aluno/s egresso/as ou ainda em curso no PPGE-Unesp/Marília-SP, e atividades junto aos grupos de pesquisa, como meio de compreensão das contribuições que tais atividades acadêmicas inferiram em suas estratégias para a conversão de suas entradas ou no campo acadêmico, ou no campo escolar.

No segundo subtítulo abordo elementos da constituição da profissão de professor/a no campo profissional, ou seja, no espaço escolar, local de atuação destinado às licenciaturas.

Observo que a seleção desse/as aluno/s egresso/as ou ainda em curso no PPGE-Unesp/Marília-SP teve como critério ter ou estar cursando o doutorado no PPGE-Unesp/Marília-SP e ter retornado ou continuado atuando em salas de aula da Escola Básica.

3.1 Formando-se intelectuais: a trajetória dos/as egressos/as no campo acadêmico científico

Como mencionado, analiso elementos das disciplinas cursadas por alguns/algumas desse/as aluno/s egresso/as ou ainda em curso no PPGE-Unesp/Marília-SP, e atividades junto aos grupos de pesquisa, tornando-o/as intelectuais.

A seguir, conforme figura 11 aqui replicada do capítulo 2, pode-se observar a integralização de créditos em disciplinas cursadas por R.R.N.S.

Figura 11 – Histórico Acadêmico do egresso R.R.N.S.

Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Tópicos especiais: análise da configuração textual - AE	2016	2º Semestre	6	90	100	A
Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos	2017	1º Semestre	6	90	90	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2017	1º Semestre	6	90	100	A
História da Escola no Brasil	2017	1º Semestre	6	90	100	A
Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos	2017	1º Semestre	3	45	100	A
História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa	2017	2º Semestre	6	90	100	A
História da Educação no Brasil	2017	2º Semestre	6	90	100	A
Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual	2017	2º Semestre	6	90	100	C
História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão	2018	1º Semestre	6	90	85	A
Currículo, Cultura e Poder	2018	2º Semestre	6	90	100	A
Total de créditos em disciplinas			57	855		
Total de créditos em atividades complementares (*)			8	120		
Total de créditos em tese			136	2040		

Fonte: Acervo pessoal do aluno (2023).

É possível observar na figura 11, a totalização de cinquenta e sete créditos em disciplinas, num total de oitocentos e cinquenta e cinco horas como parte do processo formativo do pós-graduando para obtenção institucionalizada do título de Doutor em Educação pelo PPGE – Unesp/Marília-SP.

Em busca de compreender os objetivos de formação desse sujeito com o curso dessas disciplinas, apresento na figura 12 seus conteúdos e ementas descritas em seus planos de ensino⁷⁶.

⁷⁶ Todos os Planos de ensino das disciplinas citadas constam em Apêndice.

Figura 12 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos

Programa:	Educação
Conteúdo:	1 definição de entrevista 2 indicações para utilização da entrevista enquanto fonte dados 3 Classificação dos tipos de entrevista: estruturadas, semi-estruturadas, não estruturadas 4 diferenças entre questionário e entrevista 5 Vantagens e desvantagens do uso da entrevista para coleta de informações 6 Formas de registro das entrevistas 6.1 a entrevista filmada (vídeo) 6.2 a entrevista gravada (áudio) 7 Diretividade e não diretividade em entrevistas 8 Influência de papéis sociais na entrevista 9 Influência de fatores físicos-sociais na coleta pro meio de entrevistas 9.1 o local 9.2 o contexto 9.3 o entrevistado 10 Cuidados na elaboração de roteiros 10.1 Aspectos lingüísticos 10.2 Aspectos psico-lingüísticos 10.3 Aspectos cognitivos 10.4 Aspectos sócio-culturais 11 Adequação de roteiros de entrevistas 11.1 Juizes externos 11.2 entrevista piloto 11.3 análise de ações verbais do roteiro 11.4 análise de ações verbais na entrevista piloto
Ementa:	Pretende-se conceituar o procedimento de coleta de informações por meio de entrevistas e diálogos, enfocando formas consideradas científicas para registrar, elaborar roteiros para entrevistas e adequar os processos de aquisição de informações verbais.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Os objetivos de tal disciplinas estão voltados para o suporte científico no trabalho de coleta de entrevistas e sua correta elaboração de roteiros para as aquisições do relato oral.

O âmago dessa disciplina está na identificação dos melhores meios para a realização de entrevistas e, sobretudo para a elaboração dos vários instrumentos de coleta, seus roteiros e seleção do/as sujeito/as das pesquisas pelo/as discentes, por isso é disciplina aberta a todo/as que farão uso dessa modalidade.

O alcance desses delineamentos exigem um aprofundamento das reflexões e busca por articulação dos elementos da pesquisa mediante bases teórico-metodológicas consistentes, além de sensibilidade para mobilização do/as sujeito/as da pesquisa, a partir de quem se espera a geração de dados e informações. Tais bases teórico-metodológicas propiciam o desenvolvimento do pensamento teórico sobre os elementos relacionados com o objeto investigativo, atividade intelectual essencial para a formação do/a pesquisador/a e, sobremaneira, de todo/a professor/a.

Na figura 13, segue a relação de conteúdo de outra disciplina cursada por R.R.N.S.

Figura 13 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Escola: Perspectivas teórico-metodológicas em análise”

Programa:	Educação
Conteúdo:	1- A escola como local de pesquisa em educação: quando, como e por que? 2- Perspectivas epistemológicas das pesquisas em educação em debate 3- Os estudos de caso nas pesquisas sobre a escola: a. Por dentro da escola pública b. A escola pública como local de trabalho 4- Perspectiva crítica: a. Educação escolar e teoria do cotidiano b. O institucional, a organização e a cultura da escola 5- Sociologia das organizações escolares e o estudo da escola: contribuições e limites 6- Perspectiva pós-crítica: a. Estudos no/com/sobre o cotidiano escolar b. Teoria do discurso e o estudo da escola
Ementa:	A escola como objeto de estudo das pesquisas em educação. Estudo do cotidiano escolar na perspectiva crítica. Estudo da escola na perspectiva da sociologia das organizações escolares. Estudos de caso e estudos etnográficos na pesquisa sobre a escola. Análise da escola na perspectiva pós-crítica em debate.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Organizada em torno de seis tópicos, a disciplina apresentada na figura 13, anterior, aborda, centralmente, a escola pública e as pesquisas realizadas sobre seu tema, buscando identificar seu interior e os processos que dali decorrem como meio de constituição de uma cultura da escola, perpassando pelo aporte teórico da sociologia das organizações escolares até sua análise em uma perspectiva pós-crítica.

Objetivando aprimoramento na escrita acadêmica, a disciplina a seguir, na figura 14, busca contribuir para a produção de textos acadêmicos à luz do conceito de configuração textual para seu uso no campo científico e divulgação das pesquisadas realizadas. Observo que, também mediante essa disciplina, é possível se compreender elementos de um texto, como seus objetivos e finalidades, os quais propiciam compreender e produzir textos, bem como o ensino dessa compreensão e produção, necessários para a atividade do/a pesquisador/a, bem como de todo/a professor/a.

Figura 14 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Metodologia da pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos”.

Programa:	Educação
Conteúdo:	Aspectos metodológicos da pesquisa da pesquisa científica, com ênfase na produção do texto acadêmico 2. Concepção de linguagem como forma de interação • linguagem, língua, interação verbal e constituição do sujeito • discurso/texto como unidade de sentido • atividades de leitura, produção e análise linguística de textos 3. A configuração textual • necessidades e finalidades do texto • sujeito do discurso • leitor previsto • contexto histórico e social • temas e conteúdos • forma e estrutura • relações intertextuais • história de leituras do texto e do leitor 4. A produção do texto acadêmico como configuração textual resultante de pesquisa • produção/materialização discursiva do objeto de investigação e do sujeito do discurso • diversidade de tipos e modalidades de textos • a especificidade do texto acadêmico • texto e trabalho acadêmico
Ementa:	Com o objetivo de problematizar aspectos metodológicos da pesquisa científica, será enfocada a produção do texto acadêmico, com base em concepção de linguagem centrada no interacionismo linguístico. Serão analisados textos acadêmicos dos alunos da disciplina, visando a identificar problemas teórico-metodológicos e a reestruturá-los, à luz do conceito de configuração textual.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Nesse mesmo sentido, na figura 15 encontra-se a disciplina “Metodologia da pesquisa científica: análise da configuração textual”. Trata-se de disciplina, como indicado em seu título, sobre análise da configuração textual e aborda os fundamentos teóricos desse método e sua aplicação na análise de diferentes documentos escritos, principalmente nos aspectos metodológicos em pesquisa científica na área da educação. São aspectos da configuração textual (MORTATTI, 2000, p. 31):

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais permitem à investigadora reconhecê-lo e interrogá-lo como objeto singular e vigoroso (STAROBINSKI, 1988) e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus objetivos, necessidades e interesses. Tais aspectos referem-se: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.

Figura 15 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Metodologia da pesquisa científica: análise da configuração textual.

Programa: **Educação**

- Conteúdo:
1. Aspectos metodológicos da pesquisa da pesquisa científica, em especial da pesquisa de histórica (em educação)
 2. Concepção interacionista de linguagem
 - ¿ linguagem como forma de interação
 - ¿ discurso/texto como unidade de sentido
 - ¿ atividades de leitura e produção de textos
 3. A configuração textual
 - ¿ necessidades e finalidades do texto
 - ¿ sujeito do discurso
 - ¿ leitor previsto
 - ¿ contexto histórico e social
 - ¿ temas e conteúdos
 - ¿ forma e estrutura
 - ¿ relações intertextuais
 - ¿ história de leituras do texto e do leitor
 4. O método da análise da configuração textual na pesquisa histórica (em educação)
 - ¿ documento escrito como configuração textual
 - ¿ procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de documentos e descrição dos aspectos de sua configuração textual
 - ¿ o ato interpretativo e os processos de análise e síntese
 - ¿ a elaboração do texto resultante da pesquisa: produção/materialização discursiva do objeto de investigação e do sujeito do discurso

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina.

Baseada nos referenciais da História Cultural, a disciplina apresentada na figura 16, a seguir, tem por objetivo levantar discussões acerca da historiografia da educação, abordando concepções teórico-metodológicas para os questionamentos sobre a produção do conhecimento histórico em educação, vista mediante a especificidade do objeto e do/as sujeito/s históricos, e não mediante sínteses macros sócio-culturais, os quais, em sua maioria, não revelam a heterogeneidade das narrativas, elemento necessário a ser considerado na docência.

Nesse percurso, a docente aborda o conceito de História Cultural nas concepções dos autores Edward Thompson e Roger Chartier, bem como a História Cultural inserida no interior da Micro História.

Figura 16 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa.

Programa: **Educação**

- Conteúdo:
1. A renovação paradigmática no campo da História e da História da Educação
 - 1.1- Tendências da História Cultural
 - 1.2- Questões metodológicas da pesquisa histórica
 2. A História da Cultura produzida pelo inglês Edward Thompson
 - 2.1 – A noção de experiência e a “história vista a partir de baixo”
 3. A História Cultural na concepção de Roger Chartier
 - 3.1 – A História Cultural na História da Educação no Brasil
 - 3.2 – Concepções de Cultura Escolar e suas implicações nos estudos históricos da educação
 4. A História Cultural praticada pela Micro História
 - 4.1 – O paradigma indiciário de Carlo Ginzburg
 - 4.2 – Microanálise e a construção do social
 5. A renovação da historiografia da educação brasileira: história das instituições educativas escola e das disciplinas escolares
- Ementa: A disciplina objetiva discutir a renovação da historiografia da educação com base nos referenciais da História Cultural. Nesse sentido, o curso propõe-se a examinar algumas abordagens teórico-metodológicas e suas implicações na produção do conhecimento histórico em educação

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Situada entre os séculos XVI e XVIII, a disciplina apresentada na figura 17, a seguir, “História da educação no Brasil” aborda os aspectos da história da educação no Brasil desde o período heroico até a elaboração das leis da educação brasileira após 1946.

Seu objetivo se dá em ofertar aos alunos e às alunas da Pós-Graduação, subsídio para análise dos processos históricos da educação brasileira em diferentes períodos, bem como os discursos e desdobramentos das primeiras legislações brasileiras no tocante à educação.

Ainda que desenvolvida mediante sínteses históricas, também nessa disciplina, ao encontro da abordagem da História Cultural, busca identificar especificidades dos objetos e do/as sujeito/s históricos, em busca de revelar a heterogeneidade das narrativas, elemento necessário a ser considerado na docência.

Figura 17 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “História da Educação no Brasil”

Programa:	Educação
Conteúdo:	1) A educação no Brasil, entre os séculos XVI e XVIII ↳ O período heroico ↳ esboço de um sistema educacional (1549-1570). ↳ O Ratio Studiorum e a consolidação do sistema educacional colonial (1570-1759). ↳ A reforma das escolas de primeiras letras ↳ As reformas pombalinas da educação. 2) Aspectos da educação brasileira no século XIX: as ações dirigidas à organização de um sistema de instrução primária. ↳ O longo processo de produção de uma nova ↳ forma escolar ↳ ↳ Instrução elementar no século XIX ↳ O método de ensino mútuo e a instrução pública no Brasil ↳ As escolas normais provinciais e a formação de professores ↳ Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas. ↳ Em busca de uma nova visibilidade aos temas educacionais ↳ O processo de feminização do magistério. 3) A institucionalização do modelo escolar paulista no final do século XIX até os anos de 1930. ↳ A Reforma Caetano de Campos, de 1890. ↳ O pioneirismo na organização do ensino primário paulista na forma de grupos escolares. ↳ Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932) ↳ A Reforma Sampaio Dória, de 1920. ↳ O método de ↳ intuição analítica ↳ ↳ A constituição do discurso renovador da escola brasileira.

Continua...

Continua...

- 4) As ideias político-pedagógicas e a organização da estrutura educacional no Brasil, entre 1931 e 1946.
- ↳ A educação como questão social e a Reforma Francisco Campos, de 1931.
 - ↳ Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e as ideias escolanovistas.
 - ↳ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.
 - ↳ A organização dos Institutos de Educação (1932-1939)
 - ↳ A educação na constituinte de 1933-1934.
 - ↳ A introdução da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no Estatuto das Universidades Brasileiras.
 - ↳ Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.
 - ↳ A reorganização educacional com as Reformas Capanema, de 1942-1946.
- 5) Bases da educação brasileira após 1946: entre lutas e leis.
- ↳ As discussões sobre a lei de diretrizes e bases da Educação a partir de 1946.
 - ↳ O lugar e o papel dos debates sobre escola pública e privada na educação entre 1945 e 1968.
 - ↳ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.
 - ↳ As alterações da organização do Ensino Superior, com a Lei 5.540/61, e dos Ensinos Primário e Médio, com a lei 5.692/71
 - ↳ O início de alguns projetos de alfabetização de adultos.
 - ↳ Paulo Freire e a educação popular.
 - ↳ A LDB n. 9.394/96 e a elaboração de um Plano Nacional.
 - ↳ As instituições de formação de professores entre 1946 e 2006.
- Ementa: Em busca de oferecer subsídios teóricos para a compreensão de aspectos da história da educação no Brasil, aborda-se a educação entre os séculos XVI e XVIII, desde o chamado período heroico (1549-1570) às Reformas pombalinas da educação; a educação brasileira no século XIX e as ações dirigidas à organização de um sistema de instrução primária; aspectos do processo de institucionalização do modelo escolar paulista no final do século XIX até os anos de 1930; as ideias político-pedagógicas e a organização da estrutura educacional no Brasil, entre 1931 e 1946; e, finalmente aspectos da trajetória de lutas e de elaboração das leis que se constituíram em bases da educação brasileira após 1946.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Em busca de apresentar momentos constitutivos do campo educacional no Brasil, a disciplina “História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão” à seguir, figura 18 centra seus objetivos na categoria docente, privilegiando sua atuação nesse cenário, além de abordar a produção e circulação de saberes pelos/as professores/as.

Com um aporte teórico bourdieiano, a docente busca apresentar as lutas dentro do campo educacional, no caso paulista, e o significado das iniciativas dos educadores na organização da categoria profissional.

Figura 18 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão”

Programa:	Educação
Conteúdo:	1. Introdução · A estruturação do campo educacional no Brasil: a especificidade da Profissão Docente. 2. A formação docente das Escolas Normais aos Institutos Superiores de Educação. · As primeiras experiências de Formação de Professores no Brasil. · As Reformas de Ensino e a Formação de Professores · Da Lei Orgânica do Ensino Normal a Lei 9.394/96. 3. A Formação Docente no Estado de São Paulo · Da Escola Normal da Capital às Escolas Normais do Interior; · A Habilitação Específica Magistério e o CEFAM 4. A organização docente como objeto de estudo · As associações docentes enquanto espaço de organização e luta em defesa da categoria · A legitimação dos discursos das associações · Momentos específicos de embates 5. Saberes e práticas dos e para os professores · Os periódicos educacionais · Os manuais de ensino 6. As imagens da profissão . · Em busca de identidade · Questões de gênero
Ementa:	A estruturação do campo educacional brasileiro pelo recorte da Profissão Docente. História da Profissão e da Formação Docente no Brasil e o caso específico de São Paulo. Profissão e Formação Docente: em busca de uma identidade. As Associações docentes como espaços de organização da categoria. As publicações por e para professores enquanto legitimação de um saber: os periódicos educacionais e os manuais de ensino. Os saberes e práticas oficiais e os saberes e práticas dos professores. As imagens da Profissão Docente e as lutas em defesa da classe.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Finalmente, a última disciplina cursada por R.R.N.S., no doutorado do PPGF/UNESP/Marília, é a apresentada na figura 19, que segue, “Currículo, Cultura e Poder”.

Em torno da discussão sobre currículo, tal disciplina é organizada acerca de discussões e reflexões sobre o processo de organização e distribuição do conhecimento escolar por meio do currículo como forma de estratégia política. Ainda, oferece condições para se refletir sobre as abordagens teóricas do currículo com fins à compreensão da cultura escolar e do processo educacional, e no sentido de relacionar currículo, sociedade e cultura como vias determinantes no processo de concretização curricular para a educação.

Figura 19 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Currículo, Cultura e Poder”

Programa: **Educação**

Conteúdo:

1. Cultura, Educação e poder
2. A Nova Sociologia do Currículo: a relação entre conhecimento e sociedade
3. A abordagem neomarxista de Michael Apple
4. A abordagem teórico-prática do currículo de Gimeno Sacristán
5. A política curricular no âmbito das políticas educacionais
6. Reformas Curriculares no Brasil no século XXI: as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio.

Ementa: A problemática do currículo como objeto de investigação em educação. Abordagens teórico-metodológicas para o estudo do currículo. A relação entre escola, currículo, cultura e poder. O significado e as dimensões do currículo escolar enquanto projeto político e cultural. A relação currículo, sociedade e cultura tendo em vista as determinações no processo de prescrição e concretização curriculares. Possibilidades interpretativas para a compreensão das permanências e mudanças em educação.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Por todo exposto sobre as disciplinas cursadas por R.R.N.S., é possível inferir que, sua formação via os créditos obrigatórios de disciplinas esteve voltada em busca de uma recuperação histórica do campo educacional brasileiro, com vistas à compreensão desse campo e do/as agentes que nele atuam, mediante reflexão ampla e rigorosa, essa última considerada em suas raízes epistemológicas, necessárias à compreensão aprofundada, tanto dos objetos das investigações científicas, quanto das questões postas no cotidiano. Certamente que se trata de questões e reflexões específicas de cada subcampo, o acadêmico-científico e o profissional (escola). No entanto, tais questões e reflexões também precisam ser realizadas de maneira ampla e rigorosa, pois em ambos os

subcampos o objetivos deveriam ser as ofertas de condições para a apropriação do conhecimento produzido cientificamente para a formação humana.

A base teórica ofertada nessas disciplinas solidifica nesse egresso conhecimentos fundamentais quanto à compreensão histórica educacional, os saberes que nela foram e são produzidos, assim como as relações de poder que estruturam esse sistema e que corroboram para sua circulação via sistema de ensino no setor público.

Toda essa gama teórica ofertada e produzida nesse campo científico por meio de um Programa de Pós-Graduação culmina em uma produção de capital cultural ao qual esse agente passa a deter e que tende a refletir em suas ações profissionais futuras.

O investimento em produção e detenção de capital cultural à princípio pode culminar em estratégias de reconversão em dois pontos para esse agente recém-chegado ao campo acadêmico-científico: o primeiro em aprimoramento de conhecimento para atuação docente e o segundo em reconversão para capital simbólico e econômico.

Esse segundo, eleito como estratégia pode, em primeiro lugar, acender profissionalmente e talvez socialmente esse aluno, mas, em segundo, distanciá-lo de sua atividade profissional primeira, a escola pública, questão a qual debateremos mais adiante nesse texto.

Das análises realizadas à partir das disciplinas cursadas por R.R.N.S., inferimos que suas escolhas formativas nesse processo estiveram ligadas à uma trajetória vinculada mais ao seu objeto de pesquisa e menos aos saberes, propriamente ditos escolares.

Embora seu tema de pesquisa estivesse voltado quanto à circulação de modelos educacionais nas escolas rurais entre Brasil e México⁷⁷, as buscas pela produção do conhecimento a partir das escolhas das disciplinas cursadas giraram em torno da contribuição para sua formação como pesquisador e não objetivando formação específica para atuação na Educação Básica.

Nesse mesmo sentido seguiram seus processos científicos acadêmicos, junto ao grupo de pesquisa que integrou, “Grupo de estudos e pesquisas em administração da educação e formação de educadores – Gepaefe”, liderado pelas docentes Ana Clara Bortoleto Nery e Angélica Pall Oriani aborda os aspectos da escola, soba análise histórica e administrativa com ênfase na História Cultural.

⁷⁷ O título de sua tese conta em seu Histórico Escolar em Apêndice.

Na sequência, apresento, conforme figura 20, replicada do capítulo 2, a integralização de créditos em disciplina de mais uma egressa do Programa de Pós-Graduação da Unesp/Marília-SP, a Doutora A.N.C.

Figura 20 – Histórico Acadêmico da egressa A.N.C.

Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em Educação	2018	1º Semestre	3	45	100	A
Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação	2018	1º Semestre	4	60	100	A
Educação Desenvolvidora e Atividade de Estudo	2018	1º Semestre	3	45	100	A
Psicologia Social do Ensino	2018	1º Semestre	6	90	100	A
Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras	2018	2º Semestre	6	90	100	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Total de créditos em disciplinas			28	420		
Total de créditos em atividades complementares (*)			11	165		
Total de créditos em tese			136	2040		

Fonte: Acervo pessoal da aluna

Seguindo a linha de análise dos aspectos formativos do egresso anterior, destaca-se na figura 21, a seguir, as disciplinas cursadas por essa egressa durante sua trajetória acadêmico-científica no PPGE/UNESP-Câmpus de Marília, iniciando pela “Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em educação”

Figura 21 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em educação”

Programa: **Educação**

Conteúdo: 1 Análise quantitativa de dados textuais: o caso do software ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte).
 1.1 Objetivos, materiais de análise, procedimentos, vantagens e limitações.
 1.2 Campos de aplicação e exemplos de pesquisas com o emprego do software ALCESTE.
 1.3 Descrição do manejo do software Alceste: coleta e preparo do material, etapas de análise e relatórios de dados.
 2 Análise quantitativa de dados textuais: o caso do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).
 2.1 Objetivos, materiais de análise, procedimentos, vantagens e limitações.
 2.2 Campos de aplicação e exemplos de pesquisas com o emprego do software IRAMUTEQ.
 2.3 Manejo e prática do software IRAMUTEQ: coleta e preparo do material, etapas de análise e relatórios de dados.

Ementa: A disciplina tem como foco introduzir aos participantes recursos informatizados voltados para a análise de dados textuais, decorrentes de entrevistas, questionários, documentos, dentre outras fontes. Aborda os softwares ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte) e IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). São apresentados os objetivos, procedimentos básicos, manejo, limites e alcances relativos ao uso desses recursos computacionais na pesquisa em Educação.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Divergindo um pouco em comparação com as disciplinas cursadas pelo egresso anterior, vê-se aqui a tecnologia inserida como ferramenta auxiliadora para a análise de dados textuais de fontes.

O uso dos *softwares* *ALCESTE* (*Analyse Lexicale par Context d' un Ensemble de Segments de Texte*) e *IRAMUTEC* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) são utilizados como ferramentas na pesquisa em educação.

Pensando em meios de convergência entre as disciplinas, há de se pensar na complementação de tal disciplina com a já mencionada, e também cursada por R.R.N.S., sobre coleta de dados, onde aqui, se utiliza dos recursos tecnológicos como mecanismo facilitador para compreensão de dados na pesquisa científica.

Outra disciplina cursada A.N.C. apresenta é a “Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação”, da figura 22, a seguir:

Figura 22 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação”.

Conteúdo:	1. A natureza social e ideológica da linguagem. 2. Dialogismo e alteridade: implicações na constituição das relações estabelecidas no contexto de pesquisa. 3. Pesquisas em ciências humanas: o método em destaque 4. Precisão e profundidade e contextos de interpretação nas pesquisas em ciências humanas: considerações sobre coisificação e personificação, relações entre o sujeito interpretado e o interpretador. 5. O método nos estudos de Medviédev e sua contribuição para pesquisas em Educação. 6. Construção do método a partir de pressupostos bakhtinianos: análise de dissertações e teses.
Ementa:	A natureza social e ideológica da linguagem. Dialogismo e alteridade: implicações na constituição das relações estabelecidas no contexto de pesquisa. Pesquisas em ciências humanas: coisificação e personificação. Precisão e profundidade e contextos de interpretação nas pesquisas em ciências humanas. O método formal nos estudos de Medviédev e sua contribuição para pesquisas em Educação. Construção do método a partir de pressupostos bakhtinianos: análise de dissertações e teses.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Baseado nos pressupostos da Filosofia da Linguagem, tal disciplina discute, de forma vertical, as implicações dessa filosofia com fins a construir o método na pesquisa em educação e articular os conceitos de signo e semiose e o conceito de diálogo e gênero. Trata-se de disciplina em que as reflexões proporcionam compreender os processos mentais mais amplos e rigorosos em contextos investigativas, condição necessária também para compreensão ampla e rigorosa em contextos investigativos também escolares.

Na sequência, na figura 23, apresento o conteúdo programático e ementa da disciplina “Educação Desenvolvidor e Atividade de Estudo”

Figura 23 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Educação Desenvolvidora e Atividade de Estudo”

Conteúdo:	Aspectos históricos da proposta de atividade de estudo: o sistema Elkonin-Davidov para a educação desenvolvimental. Fundamentos histórico-culturais da proposta de atividade de estudo: as contribuições de Vigotski e de Leontiev para proposta de atividade de estudo. Conceito e estrutura da atividade de estudo. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico. Implicações pedagógicas da proposta de atividade de estudo.
Ementa:	Estudo dos aspectos históricos do sistema Elkonin-Davidov para a atividade de estudo no contexto da educação desenvolvimental. Estudo dos fundamentos histórico-culturais da atividade de estudo: reflexão sobre as contribuições de Vigotski e de Leontiev para a compreensão da atividade de estudo como uma das atividades do sujeito que conduzem o seu desenvolvimento. Análise do conceito e da estrutura da atividade de estudo. Reflexões sobre a relação entre atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico do aluno. Análise das possibilidades de implementação da atividade de estudo no ensino básico.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

O objetivo geral dessa disciplina da figura 23 se dá em torno de reflexões sobre os fundamentos histórico-culturais da atividade de estudo e sua relação com o pensamento teórico do/as escolares, assim como levantar análises de implementação dessa atividade de estudo na Educação Básica.

Na figura 24, segue a disciplina de “Psicologia Social do Ensino”, também cursada por A.N.C.

Figura 24 – Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Psicologia Social do Ensino”

1. Introdução
 - 1.1. Psicologia Social e suas Contribuições a Situações Escolares.
2. Percepção Interpessoal e Relação Professor-Aluno
 - 2.1. Percepção e Julgamento de Atributos e Desempenho do Aluno
 - 2.2. Aparência Física e Julgamento do Aluno
 - 2.3. A Importância do Estudo da Relação Professor-Aluno
 - 2.4. Estilo Pedagógico, Relação Pedagógica e Vínculo entre o Professor e o Aluno.
 - 2.5. Expectativas do Professor e do Aluno e o Desempenho Escolar.
 - 2.6. Crítica e Proposta de Pesquisa sobre a Relação Professor-Aluno.

3. Atribuição de Causalidade
 - 3.1. Atribuição de Causalidade em Situação Escola.

4. Diferenças e Desempenho Diferente
 - 4.1. Fracasso Escolar
 - 4.2. Percepção, Avaliação e Administração de Diferenças e Desempenho Diferente

A disciplina visa capacitar o aluno a compreender e analisar como um fenômeno micro-social o encontro entre o professor e os estudantes em situação escolar e realizar pr área. Para tanto, serão estudados assuntos relacionados à caracterização da Psicologia Social e da sua contribuição a situações escolares, com particular ênfase nas que: a percepção interpessoal na relação professor-aluno, atribuição de causalidade e resultados escolares e o tratamento dado a diferenças e ao desempenho diferente.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

Com um viés psicológico, a disciplina da figura 24, anterior, como descrito em sua ementa, busca capacitar o/a aluno/a na compreensão de análise como um fenômeno micro social com estudos característicos da Psicologia Social e sua contribuição em espaços escolares.

Ainda, busca formar o/as aluno/as em uma concepção sobre a relação professor/a e aluno/a, bem como o tratamento dado às diferenças e aos desempenhos escolares diferentes.

Na figura 25, a seguir, apresento a disciplina “Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras” que também contribuiu para a formação acadêmico-científica de A.N.C.

Figura 25 - Conteúdo Programático e Ementa da Disciplina “Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras”

Conteúdo:	1. Atos e gestos de ler na infância2.Literatura infantil e os descompassos das práticas didáticas 3. O texto literário e suas nuances pedagógicas4. Escola, leitura e literatura e escolarização de leitores5. Educação literária na formação de leitores6. Literatura infantil e gêneros literários7. Estratégias de leitura no ensino do ato de ler8. As atividades de leitura literária e o leitor mirim9. A importância da escolha do livro infantil: critérios e diretrizes de seleção do ponto de vista da literaridade
Ementa:	A disciplina tem como base a perspectiva de aprendizagem do ato de ler, via o ensino das Estratégias de Leitura e a concepção de linguagem da Teoria da Enunciação. Focaliza a necessária busca de elementos mediadores estruturados que concretizem os princípios dessas teorias em práticas pedagógicas, apresentando o diálogo entre elas e a busca por diretrizes metodológicas para a formação da compreensão leitora. A partir de uma análise crítica da situação atual do ensino da leitura, objetiva a compreensão de sua necessária transformação, por meio da resignificação das práticas de leitura literária presentes nas escolas, que contribua de modo efetivo para a formação de leitores mirins.

Fonte: Plano de Ensino da Disciplina

A formação de crianças leitoras é o objetivo dessa disciplina da figura 25, anterior, que trabalha na perspectiva de aprendizagem do ato de ler, das estratégias pedagógicas que podem ser traçadas como meio para contribuir nessa formação leitora. Ao traçar o atual cenário do ensino da leitura, objetiva a compreensão de sua necessária transformação, resignificando práticas de leitura.

Da caminha traçada por essa egressa no PPGE – Unesp/Marília-SP, essas são as disciplinas cursadas por A.N.C. e aqui apresentadas, além da disciplina “Currículo, Cultura e Poder”, já descrita anteriormente na figura 19, também cursada com o egresso R.R.N.S, a qual compreendo, como mencionado, oferecer condições para se refletir sobre as abordagens teóricas do currículo com fins à compreensão da cultura escolar e do processo educacional, e no sentido de relacionar currículo, sociedade e cultura como vias determinantes no processo de concretização curricular para a educação.

Em seu percurso formativo como intelectual, é possível observar os direcionamentos distintos dessa de A.N.C. com o de R.R.N.S. Em A.N.C., identifica-se uma trajetória para apropriação e compreensão de conhecimentos científicos capazes de subsidiar com rigor, sua atuação no campo pedagógico da Educação Infantil, lugar de atuação profissional dessa egressa na Educação Básica, antes e tão logo sua conclusão do doutorado. A propósito, observo que, desde 2022, A.N.C. atua na formação de professore/as no Ensino Superior de Universidade Pública.

Nesse sentido, compreende-se, diante das análises inferidas a partir de seu histórico acadêmico, que a trajetória de A.N.C. partem do seu lugar profissional como docente da Educação Básica, para sua constituição como intelectual no campo acadêmico-científico.

Tendo como tema de sua pesquisa “Educação Integral para crianças: parques infantis do município de Marília/SP (1937-1978)”⁷⁸ em que buscou a reconstituição dos elementos históricos dos parques infantis do município de Marília/SP, A.N.C desenvolveu sua caminhada acadêmica em um movimento de estratégia e tática como forma de ascensão profissional, mas também de permanência em sua função docente da Educação Básica.⁷⁹

Ainda sobre sua constituição como intelectual no campo acadêmico-científico, A.N.C também integrou com afinco e rigor o grupo de estudos e pesquisas “HiDEA-Brasil-História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil”, constitui-se sobre os estudos do currículo, sobre o campo de saberes, práticas e cultura escolares e acadêmicas, e sobre o lócus e as instituições de formação de professores em torno das pesquisas sobre o campo da História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas, em especial a História das Disciplinas de Didática em instituições de formação de professores no Brasil. Atualmente, A.N.C integra esse grupo de estudos e pesquisas como pesquisadora.

Por fim, apresento elementos da trajetória de F.P.G. também em constituição como doutoranda do PPGE/UNESP-Câmpus de Marília, F.P.G., portanto, em andamento para constituir-se intelectual.

Assim, como A.N.C, F.P.G integra com afinco e rigor o grupo de estudos e pesquisas “HiDEA-Brasil-História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil”, dedicando-se às temáticas sobre cultura escolar, área da História da Educação em que suas investigações estão inseridas.

Integra o histórico acadêmico de F.P.G. as disciplinas da figura 26, a seguir:

⁷⁸ Link de acesso à sua Tese de Doutorado: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217159>

⁷⁹ Até o período da realização da Banca de Qualificação deste trabalho, a egressa ocupava a função de professora da Educação Básica na rede municipal de Marília/SP, atuando na Educação Infantil. Nesse momento, após ser aprovada em concurso público, passou a ocupar o cargo de professora adjunta em uma Universidade Estadual, mas se manteve entre os sujeitos por sua trajetória na Educação Básica durante sua passagem na Pós-Graduação e após seu término.

Figura 26 - Histórico Acadêmico de F.P.G

Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Análise de Dados em Entrevistas e Diálogos	2020	2º Semestre	6	90	100	A
MANUAIS ESCOLARES: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO - T	2020	2º Semestre	3	45	100	A
Total de créditos em disciplinas			21	315		
Total de créditos em atividades complementares (*)						
Total de créditos em tese						
APROVEITAMENTO DO MESTRADO:						
Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação						
Filosofia e História da Educação no Brasil (Séculos XIX E XX)						
História da Escola no Brasil						
Política Educacional Brasileira: Abordagem Histórica						
Uma trajetória histórica das Ciências Humanas						
Total de créditos em Aproveitamento do Mestrado			28	420		
TOTAL GERAL DE CRÉDITOS			49	735		

Fonte: Acervo pessoal da aluna.

A constituição formativa acadêmica dessa aluna converge com a dos egressos R.R.N.S e A.N.C, uma vez que pertencente ao mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação, e a mesma linha de pesquisa, a saber, Filosofia e História da Educação no Brasil. Embora com temas de pesquisas distintos, seus percursos se assemelham nos cursos das disciplinas pelas ofertas disponíveis no Programa que vão ao encontro da identidade que buscam traçar no campo acadêmico-científico.

Importante frisar que F.P.G ingressou no PPGE/UNESP-Campus de Marília mediante o Convênio de Cooperação entre a Unesp/FFC – Marília e a Prefeitura Municipal de Marília e atua nessa mesma rede como professora da Educação Básica, especificamente na Educação Infantil.

A opção por mantê-la como sujeita da pesquisa, mesmo que ainda não tenha concluído seu doutoramento se deu pela importância em frisar o funcionamento do referido Convênio que têm contribuído no processo formativo de intelectuais/professora/es atuantes na rede de Educação Básica desse município em parceria com a Unesp/FFC/Marília, em prol dessa oferta de aperfeiçoamento do conhecimento científico produzido nas e pelas Universidades Públicas.

Ainda, sua escolha também se deu por ser doutoranda da primeira turma que irá, em 2024, esse curso, desde a implantação da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP e a Unesp/FFC/Marília.

Assim, mediante os percursos traçados pelo/as pós-graduando/as apontados e descritos neste texto, a partir de uma análise do curso de disciplinas que por ele/as eleitas

ao longo desse processo de doutoramento no PPGE/UNESP-Campus de Marília, infere-se que, por mais que haja uma ação primária na determinação daquilo que será feito, ou seja, suas escolhas, as regras do campo em funcionamento, no caso, o campo acadêmico-científico, partem das grandes áreas do conhecimento sobre educação.

Diante dessas grandes áreas do conhecimento em educação, aos subcampos cabem os conhecimentos, por exemplo, das cinco linhas de pesquisas que compõe esse Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília e já descritos anteriormente: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano; Educação Especial; Teoria e Práticas Pedagógicas; Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais e Filosofia e História da Educação no Brasil.

Essa verticalidade estruturada nesse PPGE/UNESP-Campus de Marília possibilita um espaço de diálogo entre as diversas áreas presentes na organização curricular no rol das disciplinas desse Programa, as quais estão descritas no capítulo 2 neste texto e que levam à confirmação dessa análise.

No entanto, os direcionamentos do curso das disciplinas escolhidas pelo/as sujeito/as carregam em si uma intencionalidade a favor dos caminhos de pesquisa que buscam desenvolver os objetivos das temáticas, as quais se propuseram realizar mediante seus objetos de pesquisas.

Ao recuperar a trajetória formativa do egresso R.R.N.S no campo acadêmico-científico, conclui-se que seu caminho na Pós-Graduação se desenvolveu no entorno dos objetivos de um conhecimento específico dentro desses subcampos, acadêmico-científico e profissional (escola), porém que se interseccionam no campo de conhecimento da educação.

A conclusão desse período de dedicação à pesquisa de R.R.N.S resultou na Tese de Doutorado intitulada “Radiaciones Continentales”: circulação de modelos educacionais para a educação rural no espaço Brasil-México (1940-1950)”⁸⁰, objetivando assim a circulação de ideias que nortearam a educação rural no Brasil, em período onde o México se destacava como referência em modelo de educação rural na América Latina.

Ainda, esse percurso acadêmico-científico possibilitou a esse egresso a realização de internacionalização da pesquisa, onde permaneceu por quase um ano no México para coleta de dados de análise comparativa.

⁸⁰ Link de acesso à Tese de Doutorado: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204255>

Portanto, as regras e funcionamento desse campo acadêmico-científico partem de uma organização curricular a partir do campo de conhecimento da educação e daquilo que retorna para esse campo de conhecimento mediante pesquisa, ou seja, seu capital, responsável por manter a estrutura desse campo maior.

3.2 Constituindo-se professore/as: o/as ingresso/as no campo profissional (escola)

Como mencionado, abordo neste subtítulo elementos da constituição da profissão de professor/a no campo profissional, ou seja, no espaço escolar, local de atuação destinado às licenciaturas.

Pensar nessa constituição via exercício escolar é considerar a formação do/a professor/a em serviço via toda estrutura em funcionamento do campo escolar, em específico, da rede pública da Educação Básica.

Aos/às professores/as atuantes nessa modalidade de ensino há especificidades e regras do jogo ao entorno do campo que conduzem esses profissionais ao que podemos caracterizar como moldes nessa estrutura constituída que (re)forma o/as licenciados para atuação nesse subcampo.

Para compreender esses constituintes que estruturam esse campo profissional – escolar – e que configuram os/as professores/as concedendo-lhes práticas próprias de atuação – *hábitus* professoral – é que apresentei elementos dessa estrutura que corroboram para essa (re)formação *in lóco*.

Com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9394/96 (BRASIL, 1996) é o documento que define e regulariza o sistema da educação brasileira. A primeira LDB foi publicada no ano de 1961, LDB n. 4.024/61 (BRASIL, 1961) pelo então Presidente João Goulart. Em seguida, modificando a LDB n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), temos a Lei n. 5692, em 1971 (BRASIL, 1971) em pleno Regime Militar, que vigorou até a atual LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Dos direitos prescritos pela LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), ao Estado culminou o dever de garantir a todos o acesso à educação, princípio inicial pela responsabilidade de formação e sistematização do conhecimento.

Nesse processo de formação e reformulação das LDBs, cada redação jurídica buscou reestruturar e renormatizar o sistema educacional ao longo do tempo conforme as necessidades sociais e políticas.

Não é objetivo deste capítulo descrever e analisar sistematicamente a legislação brasileira educacional, mas sim, como mencionado, apresentar esses elementos que compõe a estrutura desse subcampo profissional docente (escola) e que implícito ou explicitamente reverberam na (re)formação docente de modo a enquadrar subjetivamente a atuação profissional nos espaços escolares.

Ainda, com fins ao objetivo de nortear os currículos e os conteúdos mínimos, a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) buscou consolidar uma organização curricular que buscasse conferir flexibilidade aos componentes curriculares, materializada, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), servindo de base para a renovação e reelaboração da proposta curricular.

Sua proposta emergiu frente à expansão da escolarização iniciada na década de 1970 e permeada pelos anos de 1980, período ao qual ocorreu aumento expressivo no acesso à Educação Básica, mas na mesma medida acontecia a evasão e insatisfação com as ofertas da escola para a formação da cidadania.

Dito isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) mediante proposta curricular ofertada buscavam auxiliar o/a professor/a em seu ofício com reflexões acerca da renovação das práticas pedagógicas.

Em discurso oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) buscavam auxiliar o professor “na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor.” (BRASIL, 1997).

Em sua implantação, seus objetivos eram:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (BRASIL, 1997, p. 7).

Essas possibilidades de renovação pedagógica vinham acompanhadas de um movimento no interior do campo sedento de apoio à classe profissional docente que almejava, juntamente, “diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais.” (BRASIL, 1997).

Ou seja, há muito observa-se a necessidade de aproximação desses dois subcampos educacionais: o científico-acadêmico e o escolar, uma vez que pensar a formação em serviço de professores/as deveria, em tese, também considerar o conhecimento científico produzido na e pelas Universidades.

Fundamentando essa concepção, dados do Censo Educacional de 1994 apresentam um panorama quantitativo de professores/as atuantes na Educação Básica, quanto ao seu nível de escolaridade.

Tabela 2 - Número de funções docentes, por grau de formação e por região

Funções Docentes		Educação Fundamental		Educação Média Formação magistério outra			Educação Superior Licenciatura outra		
		incompleta	completa	incompleta	completa	completa	incompleta	completa	completa
Total	1.377.665	69.272	45.593	23.793	552.122	36.401	81.133	546.452	22.899
Rural	280.820	65.565	34.885	11.927	122.390	9.047	9.670	25.896	1.440
Urbana	1.096.845	3.707	10.708	11.866	429.732	27.354	71.463	520.556	21.459

Fonte: Sinopse Estatística Educação Fundamental - Censo Educacional de 1994, MEC/SEDIAE/SEEC *apud* BRASIL, 1997.

Há de se considerar a falta de exigência legal na formação inicial de professores/as para atuação no Ensino Fundamental, porém essa ausência mínima de formação deve ser considerada como um dos fatores que contribuíram até final do século XX para o baixo desempenho dos/as alunos/as da rede pública de Educação Básica no Brasil.

No entanto, no material introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (BRASIL, 1997), ao pontuar a necessidade de investimento em formação inicial consistente, era

[...] preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 25).

Essa necessidade formativa inicial e continuada de professores/as permeia, discursivamente, o campo educacional como demanda necessária ao bom desempenho

educativo, porém não exclusiva, mas que legitima a importância de possibilitar a esse/as profissionais o aperfeiçoamento pedagógico em nível acadêmico-científico.

Os primeiros indícios de um currículo nacional unificado são propostos na implantação dos PCNs (BRASIL, 1997), estabelecendo uma referência curricular com fins ao respeito e à diversidade cultural, onde mais a frente abordaremos a concretude e ampliação desses conceitos com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Ainda sobre os PCNs (BRASIL, 1997), é importante destacar os quatro níveis de concretização curricular e que esse documento integra/compõe a estrutura do sistema educacional brasileiro.

Assim, nessa concretização curricular educacional brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) constituem o primeiro nível, sendo um documento legal de referência nacional para o Ensino Fundamental, abordando metas educacionais, formação inicial e continuada de professores/as, e o que oficialmente se denomina como contribuições para as propostas pedagógicas internas das escolas.

As propostas curriculares dos Estados e Municípios fazem parte do segundo nível de concretização curricular, onde os PCNs (BRASIL, 1998) poderiam ser consultados e considerados para quaisquer reelaborações necessárias.

Já no terceiro nível estão as propostas curriculares de cada instituição escolar, organizada por meio de suas identidades, composta por um trabalho coletivo educacional e de comunidade.

E o quarto nível deve estar a cargo dos/as professores/as, mediante programas das atividades de ensino para a produção de aprendizagem, considerando às especificidades e diversidades do/as escolares.

A composição dessa concretização curricular infere na e para a (re)formação continuada do/as professores/as, uma vez que as ações necessárias para a manutenção desse/as agentes no campo profissional (re)modelizam os princípios da formação inicial com fins à permanência nesse subcampo escolar.

Essa consideração nos remete a reflexão acerca da utilidade de formação continuada em nível de mestrado e doutorado como falácia à ocupação e permanência desse/a agente no subcampo profissional, ou seja, na escola, caso não se compreenda que essa utilidade está relacionada com a necessária apropriação pelo/as professore/as de fundamentos norteadores do pensamento rigoroso sobre as questões educacionais, para além de qualquer utilidade pragmática.

3.2.1 A estrutura e funcionamento do campo profissional (escolar)

No entorno das imposições legais postas ao sistema educacional brasileiro, as quais compõem a estrutura organizacional do campo profissional (escolar), inúmeras são as possibilidades de análises que nos permitem as investigações para as compreensões daquilo que contribui no processo de (re)formação da categoria docente em exercício na rede pública da Educação Básica.

Selecionando como categoria de análise os processos que se dão na materialização da prática pedagógica docente, por meio de prescrições curriculares em nível nacional, estadual ou municipal, a depender dos locais de atuação desse/as egresso/as, há de se buscar inferir os mecanismos que regem essa *práxis* docente que diverge e, no limite, impossibilita a atuação desse/as professores/as constituído/as também com conhecimentos do campo acadêmico-científico, via os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Nessa perspectiva, no ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – foi homologada por José Mendonça Filho, Ministro da Educação em exercício no governo do então Presidente Michel Temer, o qual, um ano depois, foi sucedido pelo Ministro da Educação Rossieli Soares que homologou o documento da BNCC também para o Ensino Médio.

A elaboração e implementação desse documento se define como a garantia de desenvolvimento necessários aos alunos da Educação Básica em seu desenvolvimento pleno mediante referência ofertada para a (re)formulação dos currículos educacionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como das propostas pedagógicas das Instituições Escolares brasileiras.

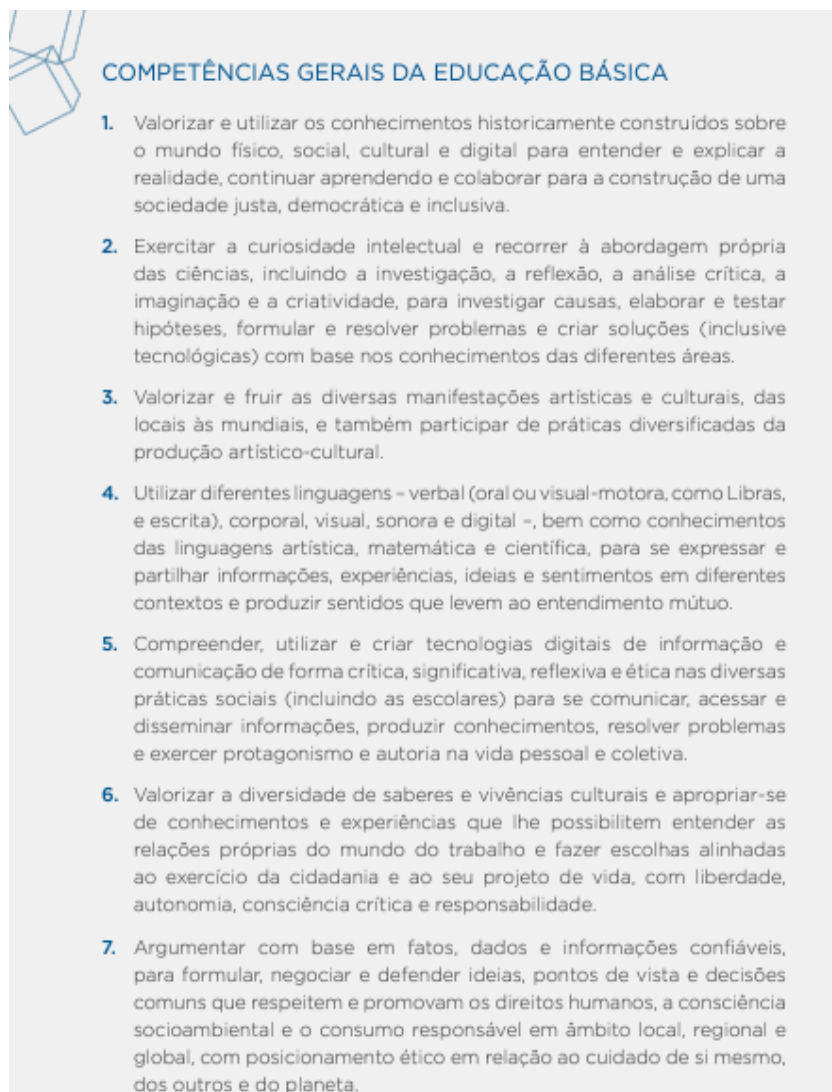
De modo geral, seu objetivo principal se materializa mediante uma proposta de unificação comum de aprendizagens aos e às escolares, ou, como o próprio nome do documento sugere, mediante uma base curricular educacional comum em nível nacional; eis aqui talvez a primeira incongruência desse documento por considerar que as aprendizagens ocorrem da mesma maneira para todo/as escolares, em todos os locais e regiões.

Articulada aos marcos legais, a proposta da BNCC busca atrelar seus fundamentos em textos legislativos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), nos demais documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que apontam uma dada

necessidade de uma base nacional comum dos currículos que atendam aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Observo que, se trata de se pensar em “uma dada” necessidade de uma base unificadora curricular, porque tal necessidade mais se identifica com uma necessidade política e econômica de gestão de recursos públicos que, propriamente, de ensino para a formação humana que se compreende distinta em cada pessoa.

Em sua íntegra, o documento propõe dez competências gerais, conforme figura 27, a seguir, as quais, em tese, devem assegurar a construção do conhecimento, atitudes, valores e desenvolvimento de habilidades no/as escolares das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Figura 27 – Competências Gerais da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2018)



Continua...

Continua...

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018). Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Conforme figura 27, anterior, é possível afirmar que a concepção de competências adotada no documento direciona as ações pedagógicas para seu desenvolvimento com o/as escolares,

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Desse modo, “a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 23).

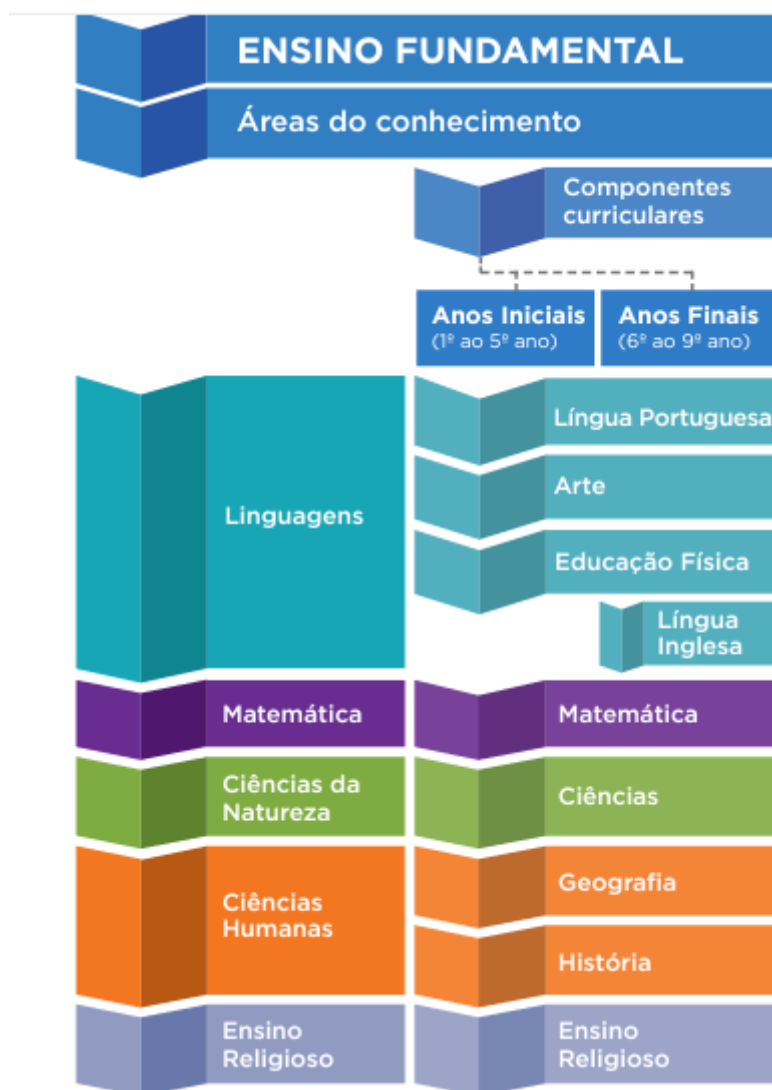
Ainda, esse documento apresenta as competências específicas dos componentes curriculares que devem ser desenvolvidas ao longo da etapa de escolarização e, para a garantia dessas competências devem ser trabalhadas e desenvolvidas o conjunto das habilidades que cada componente curricular apresenta e que “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p. 28).

Conforme descrito no documento da BNCC (BRASIL, 2018), “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]” (p. 29).

Desse modo, a organização curricular proposta pela BNCC (BRASIL, 2018), estabelece que, na primeira etapa da Educação Básica, sejam asseguradas aos e às escolares da Educação Infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Diante disso, estabelece ainda cinco campos de experiências ao qual as crianças precisam desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Já o Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – estão organizados em torno de cinco áreas do conhecimento, compostas por componentes curriculares, como segue na figura 28, a seguir:

Figura 28 – Organização Curricular da Educação Básica – Etapa- Ensino Fundamental



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018). Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

A implementação recente da BNCC (BRASIL, 2018) gerou e têm gerado intensos movimentos no campo de conhecimentos sobre formação de professor/as a respeito de sua compreensão e das modificações necessárias nas práticas pedagógicas para contemplá-la.

Sobre isso, o documento aponta como uma de suas tarefas que

[...] responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 21).

O excerto anterior, retirado, na íntegra, do documento da BNCC (BRASIL, 2018) é alvo de debates, porque, centralmente, menciona a necessidade de (re)formar os/as professores/as nos moldes da Base Nacional Comum Curricular, iniciando pelo Ensino Superior, responsável pela conferência de capital institucionalizado, ainda que de ordem inicial, a graduação.

O movimento reivindicatório da formação docente em nível superior se deu também no contexto da conceituação do processo de elaboração da BNCC (BRASIL, 2018), que, como mencionado, teve início em 1988.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em que já previa em seu Artigo 210, uma Base Nacional Comum Curricular com fins a fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, proporcionando formação básica comum. Após, na década seguinte, 1990, é aprovada atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 que regulamentava uma base nacional comum para a Educação Básica. No ano seguinte, aconteceu a consolidação do já mencionado Parâmetros Curriculares Nacionais em dez volumes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com objetivo de auxiliar as equipes educacionais no desenvolvimento do currículo. Em 1998 são consolidados os PCNs para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e, no ano de 2000 chega ao Ensino Médio aprofundando as metas de melhoria da educação e difundindo os princípios da reforma curricular.

Ainda nesse processo, no entorno da necessidade de construção de uma Base Comum Curricular, em 2010, entre março e abril foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que contava com a presença de especialistas para as discussões sobre

a Educação Básica onde é citado essa necessidade compondo parte do Plano Nacional de Educação. Nesse mesmo ano é lançado o documento que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) que objetivava a orientação para o planejamento curricular de todo o sistema de ensino e em 2011 é fixado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Em 2012 é lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa articulado entre os governos Federal, Estaduais, Municipais e o Distrito Federal e, prol da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade, ou ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Esse programa contava com 4 eixos estruturantes que visavam a formação continuada de professores alfabetizadores, avaliações, materiais didáticos e pedagógicos e gestão, controle social e mobilização.

No ano de 2013, a Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013 instituiu o Pacto do Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) também com fins a elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio Brasileiro numa perspectiva de inclusão de todos.

A segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE) se deu em novembro de 2014, culminando em propostas e reflexões para a Educação brasileira, servindo, posteriormente, de referência para o processo movimentação para a BNCC (BRASIL, 2018).

Ainda nesse ano, ocorria a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo vinte metas para a melhoria da Educação Básica, onde quatro delas citavam a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Assim, em junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC (BRASIL, 2018) que contou com a presença de assessores e especialistas envolvidos nesse processo de elaboração por meio da Portaria n. 592 de 17 de junho de 2015 que instituiu a Comissão responsável pela elaboração desse documento.

Poucos meses depois, em setembro desse ano, acontecia a materialização da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), disponibilizada para acesso de todo/as, que resultou em grande mobilização de educadore/as para discussão desse documento preliminar.

Sua segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, e, mais a frente, em agosto desse mesmo ano, aconteceram vários Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), abrangendo educadore/as, gestore/as e especialistas, no debate dessa segunda versão do documento.

A partir dessas discussões geradas por meio da promoção desses Seminários, a terceira versão da Base passa a ser redigida em agosto desse ano, sendo entregue sua versão final em abril de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Sua homologação correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental ocorreu em dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, pois somente em dezembro do ano de 2018 que ocorreu a homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio pelo Ministro da Educação em vigor, Rossieli Soares, compondo assim, uma Base de aprendizagens para toda a Educação Básica.

Após sua implementação, com fins a nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino, assim como nortear as propostas pedagógicas de todas as escolas em nível nacional, sejam elas públicas ou privadas, abrangendo toda a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ficou sob responsabilidade dos Estados e Municípios a (re)elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas fundamentadas na BNCC (BRASIL, 2018).

Assim sendo, no Estado de São Paulo, como proposta de melhoria em sua Educação Básica, constituiu-se por meio da parceria entre as Redes Municipais, Rede Estadual e Rede Privada de Ensino a articulação que resultou na formulação do documento curricular intitulado Currículo Paulista.⁸¹

Sua elaboração tem por base a organização curricular do estado de São Paulo de modo unificado, com vistas a melhoria da qualidade de educação no que tange às aprendizagens do/as escolares, à formação inicial e continuada dos/as professores/as, à produção de materiais didáticos e matrizes de avaliação (SÃO PAULO, 2019).

Seguindo a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018),

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2019, p. 11)

⁸¹ Documento disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>

Ao apresentar uma breve retrospectiva das discussões curriculares que ocorreram na história do Estado de São Paulo, a BNCC (BRASIL, 2018) sustenta a narrativa em vigor na década de 1980 sobre a necessidade de apropriação pedagógica sobre os modos de aprendizagem do/as escolares por parte do professorado como uma nova inflexão às propostas curriculares para o Ensino do 1º Grau.

Esse pode ser categorizado como um marco histórico na educação, uma vez se que caracteriza por um marco legal, fruto de lutas de professores/as atuantes, pela obrigatoriedade dos conhecimentos pedagógico-científicos nos processos de ensino do/as escolares.

Outro fator importante registrado no documento do Currículo Paulista é o início do processo de municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, de descentralização da educação do Estado para os Municípios.

Esse processo atribuiu a responsabilidade do ensino de 1º Grau aos Municípios que ampliaram seu atendimento ao setor educacional, pois a eles cabiam, até então, a responsabilidade pela etapa inicial da Educação Básica, a Educação Infantil, que até por volta dos anos 2000 assumiam o caráter de filantropia. Assim, após esse período, a Educação Infantil passou a integrar a rede de escolas das Secretarias Municipais de Educação, com a ampliação dos segmentos creche e pré-escola (SÃO PAULO, 2019).

Desse modo, a municipalização do ensino de 1º Grau paulista culminou em intenso movimento de elaboração de propostas curriculares e materiais pedagógicos que contribuíssem para a (re)formação da categoria docente municipal.

As discussões para a elaboração de uma proposta curricular paulista iniciaram-se em meados do ano de 2018 e envolveu instâncias como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP).

Esse processo que se pode considerar como de abertura à participação do/as sujeito/as contou com a coautoria de gestore/as, professore/as, escolare/as, dirigentes e sociedade civil, onde direta ou indiretamente participariam nesse processo.

Após todo processo de tramitação, envolvendo consulta pública *on-line*, seminários regionais e a elaboração de três versões do documento até sua homologação em agosto de 2019, o desafio seguinte esteve em implementar suas ações em cada sala de aula de todas as escolas de São Paulo, com vistas a assegurar educação de qualidade.

Segundo descrito no documento, “o Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que

explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (SÃO PAULO, 2019, p. 19).

Preconizando o compromisso com a educação integral e o desenvolvimento de um ensino com base na equidade, o Currículo Paulista cita a adoção das seguintes práticas pedagógicas:

O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva; • Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional; • O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais; • A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

A proposta presente na formalidade do documento assume o caráter e compromisso real de uma melhoria na qualidade da educação paulista, por considerar toda essa abordagem humanizadora do ensino, ampliando a noção do desenvolvimento das aprendizagens para além das paredes das salas de aulas, abrindo espaço para que essa aconteça em todo ambiente escolar, bem como fora dele.

Frisando assim que, para o processo de formação integral do estudante, os espaços de aprendizagens “[...]não se limitam àqueles situados no interior da escola: também os ambientes não formais de aprendizagem se constituem como relevantes no processo de formação integral.” (SÃO PAULO, 2019).

Assim, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Currículo Paulista embasa e direciona as propostas pedagógicas escolares, com fins ao cumprimento de habilidades e competências estabelecidas nesses documentos, com o que se acredita atingir o pleno desenvolvimento dos/as escolares, ideia essa amplamente discutida e refutada no subcampo acadêmico-científico, o qual advoga em favor do conhecimento amplo e radical para a formação humana, em detrimento da oferta de saberes fragmentados que estão subentendidos na ideia de habilidades e de competências

Essa parte da estrutura curricular do campo profissional (escolar) é o que rege as ações de planejamento dos docentes da Educação Básica em favor do cumprimento dessa legalidade construída/imposta ao professorado.

Nessa perspectiva, assim como o Currículo Paulista, também o Currículo de Sergipano, estado de atuação docente do egresso R.R.N.S., se integra a essa análise.

Fundamentado também no compromisso de assegurar as dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) e os direitos da aprendizagem para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Currículo de Sergipe se estruturou nessa suposta construção coletiva, perpassando pela mesma trajetória do Currículo Paulista, contando com Seminários e consultas públicas até sua implementação em dezembro de 2018.

Durante seu processo de elaboração, alguns princípios norteadores foram designados com fins ao cumprimento da educação integral do/a aluno/a, sendo eles: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade.

O texto introdutório desse documento encanta os olhos do/a leitor/a pela fluidez discursiva quanto ao compromisso acerca do desenvolvimento real da educação que se deseja alcançar, uma vez que, para a Educação Básica no estado de Sergipe,

[...] propõe-se que a escola pense o currículo como uma rede de saberes, caminhos e práticas, que articulam todas as dimensões do projeto escolar ao propósito de fazer de cada criança e adolescente um cidadão comprometido eticamente com o cuidado de si e do outro, com o exercício crítico e responsável da cidadania, com sua cidade, com a defesa da diversidade étnica e cultural brasileiras, com o patrimônio sócio-histórico e ambiental do estado e do país, com a democracia, com um desenvolvimento social, inclusivo e sustentável (SERGIPE, 2018, p. 23).

Esse projeto escolar se apresenta ancorado nas dimensões continentais do país, nas questões étnicas, destacando-se pelo “um compromisso inadiável com o princípio da sustentabilidade, com a democracia e com a equidade social.” (SERGIPE, 2018). Ainda, afirma a não neutralidade do conhecimento e a posição ético-política presente em toda ação pedagógica contendo sempre intencionalidades. Também, propõe-se às escolas a responsabilidade de considerar as seguintes questões para elaboração de seus currículos: Quem é o sujeito da infância, da adolescência e da juventude dos dias contemporâneos? Quem são eles, em cada uma das escolas sergipanas? Quem é o estudante para quem se pensa essa rede de saberes? (SERGIPE, 2018).

Essas e outras questões

[...] adquirem absoluto sentido quando se reconhece, dentre outras características, que o Brasil, na sua continentalidade, é uma miríade de “nações”, de “paisagens socioculturais”. A escola e seu currículo devem legitimar e promover essa diferença. O campo e a cidade, o urbano e o

rural produzem subjetividades e geografias distintas. (SERGIPE, 2018, p. 30).

Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018) e assim como consta no Currículo Paulista, também há a ênfase para o desempenho da formação docente continuada, reforçando no/as educadore/as sergipanos a ideia sobre papel essencial que exercem na construção desses projetos de vida dos/as escolares.

Compondo a estrutura curricular do campo profissional da rede municipal de ensino de Aracaju/SE, foi elaborado, com participação do corpo docente dessa rede e regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação em dezembro de 2018, os Cadernos Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica.⁸²

Decorrente de um discurso democrático, possibilitando o direito às vozes que compõe o funcionamento do subcampo profissional (escolar), o documento se caracteriza como referência às unidades de ensino, especificamente aos e às professores/as, dispondo de orientações ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Ao longo das várias páginas desse documento há a indicação da existência de uma preocupação latente, quanto à construção do currículo escolar da rede de ensino, por considerarem pertinente a constituição dos aspectos históricos, sociais, culturais e religiosos, “do lugar de onde falam”.

Ou seja, nesse processo de construção e posteriormente de implantação de um currículo eficaz, há de se considerar o papel das instituições de Educação Infantil Ensino Fundamental – níveis de ensino que compõe a Educação Básica desse Estado – na promoção de práticas pedagógicas que permitam às crianças conhecerem e valorizarem a riqueza presente nas diversas manifestações culturais de seu povo, uma vez que é também por meio do acesso às tradições culturais da sua comunidade que as crianças se apropriam da cultura do grupo social ao qual pertencem, o que contribuirá para a constituição de sua identidade (ARACAJU, 2018).

Essa e outras reflexões permeiam as linhas descritas ao longo desse documento da educação sergipana que, como mencionado, almeja conscientizar e destacar a realidade e os aspectos locais como parte da constituição dos conteúdos a comporem a formação do/as escolares.

Assim, os aspectos constitutivos dessa matriz curricular regional se estruturam na legalidade da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Currículo de

⁸² Link de acesso aos Cadernos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju/SE. Disponível em: <http://educacao.aracaju.se.gov.br/sistemas/pga/curriculo/public/#service>

Sergipe, mas, como cita o documento, leva em consideração o “modo de ser aracajuano” como parte essencial na construção da identidade e de aprendizagens aos seus e suas escolares.

Em meio a esse extenso documento da educação sergipana, abordo nesta tese o nível de ensino da Educação Infantil, por ser a modalidade de atuação profissional do egresso R.R.N.S na rede municipal de ensino da cidade de Aracaju/SE.

No Plano Municipal de Educação de Aracaju/SE (2015-2025), são estabelecidas vinte metas, sendo voltadas: 1 (uma) para a Educação Infantil, 1 (uma) para o Ensino Fundamental, 1 (uma) para o Ensino Médio, 1 (uma) para a Educação Básica, 1 (uma) para a Alfabetização, 1 (uma) para a Educação em Tempo Integral, 1 (uma) para a qualidade da Educação Básica, 2 (duas) para Educação de Jovens e Adultos e elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, 1 (uma) para Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, 1 (uma) para Educação Profissional, 3 (três) para o Ensino Superior, 4 (quatro) para a questão Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, 1 (uma) para a Gestão Democrática e 1 (uma) para o Financiamento.

A Meta 1 da Educação Infantil se constitui em universalizar, até 2016, a Educação Infantil, no que ainda denominam de Pré-Escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do referido Plano Municipal de Educação (ARACAJU, 2015).

Assim, o foco desse Plano, em vigência até o ano de 2025, está na ampliação da oferta de vagas para Creches e Educação Infantil, com vistas a expansão na abrangência do ensino a essa faixa etária.

Dentre as estratégias, aos e às docentes se estabelecem a oferta de formação continuada, via capital institucionalizado em nível de graduação para a universalização dessa categoria por meio da profissionalização dada em nível superior.

No que tange a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação de Aracaju/SE, a Meta 15 reforça a premissa da política de formação específica do magistério e a necessidade de parcerias com as Instituições de Ensino para manutenção, revisão e aprimoramento dessa formação, mas também a formação dada em serviço mediante as horas de estudos coletivo.

O destaque a esse PME e que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho se dá na Meta 16 que estipula, até o fim de sua vigência, a formação de 50% do corpo docente da rede municipal de ensino de Aracaju/SE em nível de Pós-Graduação.

Para o seu desenvolvimento, dentre as inúmeras estratégias, é proposto, assim como realizado no município de Marília/SP, parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação e as Universidades Públicas, bem como assegurar aos e às professores/as da Educação Básica “licença remunerada para estudos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, através de convênios com as instituições públicas de Ensino Superior, em consonância com a legislação vigente.” (ARACAJU, 2015).

Nas análises em termos legais, tanto em âmbito geral – BNCC (BRASIL, 2018) –, como nas especificidades regionais, os currículos destacam a importância e descrevem a necessidade dos investimentos em formação continuada para os/as professores/as da Educação Básica, oferecida em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, como meio de qualificação das ações pedagógicas, por talvez, considerarem pertinente o movimento reflexivo da ação-reflexão-ação, necessário para o bom planejamento e desenvolvimento da aprendizagem.

Embora pertinente e sua meta esteja presente nas prescrições legais, o movimento de formação docente continuada, dada em nível de mestrado e doutorado, aos e às professores/as atuantes no campo profissional, baseia-se dado capital cultural que não é reconhecido pelo projeto de sociedade pleiteado no conceito de (re)formação da categoria docente da Educação Básica, justamente porque se trata de capital próprio do subcampo acadêmico-científico que não se pauta no capital cultural do subcampo profissional (escolar) de atuação desse/as docentes, de caráter pragmático e normativo.

Essa ideia estabelece o movimento que acontece ao e à professor/a que se desloca do subcampo profissional (escolar) para o subcampo acadêmico-científico, como via de aperfeiçoamento docente que, não se dará como o subcampo profissional (escolar) requer, pois a aquisição de capital cultural institucionalizado mais o distancia desse subcampo profissional (escolar), direcionando-o ao campo acadêmico-científico, pelas identidades geradas nesse último subcampo.

3.2.2 A materialização das ações pedagógicas por meio dos registros

Dada as prescrições legais que estipulam o funcionamento do campo profissional por meio do currículo formal (conteúdos curriculares, metodologias e recursos de ensino,

avaliação e relação pedagógica), mesmo no caso de constituição da Base Nacional Curricular (BRASIL, 2018), a qual, supostamente, contou com um processo de abertura participativa do/as envolvido/as que compõe esse subcampo, existe, inegavelmente, um projeto de formação de sujeito/as que se almeja produzir na sociedade, de base neoliberal, que aos poucos oculta do cenário o modelo de escola republicana em vigência.

Esse modelo de escola em constituição é instrumentalizado, segundo Apple (1982), pelo currículo oculto que materializa o que Chervel (1990) denomina de “finalidades de objetivos” – aquilo que é prescrito pela sociedade, e até mesmo o que Chervel (1990) denomina de “finalidades reais” – aquilo que se materializa nas escolas, sob interferência das imposições legais, por meio de suas determinações, seus materiais didáticos que modelizam um tipo de formação de cidadão/ã.

Embora as normatizações estabeleçam modelos de formação docente, caberia às instituições escolares a promoção de reflexões aprofundadas acerca do processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que este é, ao mesmo tempo, processo e produto. Caberia, portanto, o conhecimento científico, capital cultural do subcampo acadêmico-científico. No entanto, ainda prevalece a falsa ideia do capital cultural para a formação continuada docente advinda desse subcampo acadêmico-científico, de caráter pragmático.

Compreender o subcampo profissional (escolar), com a inserção do/as intelectuais/professores/as advindo/as do subcampo acadêmico-científico, perpassa diretamente pela compreensão do que esse/as intelectuais/professores/as fazem circular, daquilo que o/as agentes do subcampo profissional (escolar) permitem que circule.

No entanto, acredito que esse seria escopo para uma outra pesquisa. Porém, a título de exemplo, foi possível localizar documentos oriundos da atuação docente do egresso R.R.N.S.

Dentre o que foi possível ter acesso está um Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar onde atua o egresso R.R.N.S., documento esse que em que foram identificadas críticas ao modelo de formação humana que o currículo, em especial a BNCC (BRASIL, 2018) prescreve:

A BNCC apresenta uma proposta de integração para a educação brasileira instituindo competências e habilidades e estipulando um protótipo do aluno que deseja formar, independentemente da área onde esteja ocorrendo o processo educativo. Incluindo no campo dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais a forma de saber, ser e agir no mundo, o saber ser, saber conhecer, saber aprender e o saber fazer (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2020, f. 19).

Embora identificando essas nuances na Base Nacional Curricular (BRASIL, 2018), mais à frente nesse documento, encontra-se a seguinte descrição sobre o trabalho docente na Educação Infantil:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2020, f. 25).

É possível observar a presença da BNCC (BRASIL, 2018), como documento geral norteador para elaboração de currículos, exercendo sua função, sendo a base de propostas. Tal afirmação pode ser comprovada mais adiante nesse Projeto Político Pedagógico, onde há a afirmação de que:

A Educação Infantil caracteriza-se por um currículo, em que os conhecimentos dialogam entre si, concebendo a criança em todas as suas dimensões formativas. Trabalhando com metas para que seja uma experiência de concretude e visibilidade positiva na comunidade, apresentando um cenário que a medida do possível, torne a escola, um local de vivências enriquecedoras para as crianças e de respeito à infância, com ênfase no aqui e no agora tendo como norma a base nacional comum curricular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2020, f. 26).

Esse documento identitário da instituição escolar, composto de expectativas da comunidade escolar, configura as metas e os objetivos a serem alcançados e necessita ser revisto, periodicamente, para sua reconfiguração.

Ainda, sobre os processos de aprendizagem discorre que

[...] o professor tem como principal função ser o mediador, a ponte entre o conhecimento e o aluno. Caberá a esse mediador, fazer a administração das possibilidades de aprendizagem de cada indivíduo ciente de que as condições assimilativas não se dão da mesma forma e no mesmo tempo para todos, respeitando as limitações, necessidades e interesses de cada aluno. Outro fator relevante para aprendizagem escolar do nosso tempo, dizem respeito às informações que surgem a cada momento, com o advento das novas tecnologias digitais que nos tornam, a todos, professores e alunos, eternos aprendentes, para poder adquirir diferentes competências ao lidar com novos conhecimentos. E é dessa maneira que esses saberes estabelecem diferentes formas de aprendizagem, além daquelas que temos considerado há algum tempo, importantes e essenciais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2020, f. 24).

Sobre a importância do currículo, no PPP há a afirmação de que nele se materializam os conhecimentos formais,

[...] base da cidadania na formação do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, além de construir valores e atitudes cidadãs. E o maior objetivo é uma educação efetiva, já que não basta à escola apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que nós precisamos é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2020, f. 25).

Esse excerto propõe o desafio do desenvolvimento da cidadania por meio dos conhecimentos formais estabelecidos via estruturação do currículo para uma educação efetiva, indo além nos níveis de escolaridade, mas para uma formação de compreensão de vida, o que, certamente, não é possível mediante saberes fragmentados em competências e habilidades.

Sabe-se que, não foi objetivo das investigações desenvolvidas as análises formais de currículos, mas, frente aos caminhos da pesquisa, deparei-me com situações que conduzem a um breve diálogo a respeito, mesmo porque este pesquisador atua na Educação Básica, enfrentando, diariamente, os desafios para a concretização desse ideal de formação do cidadão/ã, apesar das mazelas das políticas curriculares para o ensino escolar, nos seus vários níveis.

Pensar a formação humana é considerar as realidades situacionais e considerá-las como parte do processo educativo, tendo o/a professor/a e o/a escolar uma relação horizontal, mediante processos de ofertas e apropriações culturais colaborativas e intencionalmente planejadas.

Essa concepção é descrita nesse Projeto Político Pedagógico, em que se afirma ser “prioridade da escola promover ações que propiciem a integração entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a realidade social do nosso aluno. ” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020), onde também buscariam “adequar os conteúdos programáticos e do currículo escolar à realidade do aluno. ” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

Outro documento localizado foi elaborado pelo egresso R.R.N.S. Trata-se do Plano Anual de Ensino para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e que consta no quadro 11, a seguir:

Quadro 6 - Plano Anual de Ensino do ano de 2021 da Educação Infantil de uma escola municipal de Aracaju/SE

Objetivos	Campos de experiências	Direitos	Saberes e conhecimentos	Organização do trabalho pedagógico	Avaliação
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	O eu, o outro e o nós	Conviver Conhecer Expressar Participar Brincar Explorar	Socialização Participação Autonomia Cuidado pessoal Identidade Bem-estar físico e emocional	Atividades significativas: Musicalização Contação de história Jogos digitais Brincadeiras dirigidas em casa Exploração de imagens Atividades impressas Jogos pedagógicos com letras Caça palavras Oficinas Brincadeiras cantadas	Far-se-á mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças, para refletirmos sobre a qualidade das interações estabelecidas entre as crianças e o professor, auxiliando no planejamento educativo
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	Corpo, gestos e movimentos	Conviver Conhecer Expressar Participar Brincar Explorar	Movimentos: saltar, cair, pular para frente e para trás. Dinâmicas e qualidades: devagar, rápido, pesado, leve, forte e flexível. Tamanho: alto, baixo, médio. Imitar animais e movimentos	Atividades significativas: Oficinas de desenhos e pinturas Rodas de histórias e conversas Brincar, jogar, imitar, e criar ritmos e movimentos Dança, jogos e movimentos	A avaliação será contínua, através da observação diária do desempenho e progresso na resolução das atividades.

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	Traços, sons, cores e formas	Conviver Conhecer Expressar Participar Brincar Explorar	Realizar mímicas por meio da musicalização. Desenvolver atividades com: desenho, pintura, escultura, fotografia, e quadros artísticos.	Atividades significativas: Escutar músicas Explorar diferentes sons, ritmos, formas, linhas, pontilhados, cores, texturas, formas e objetos por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas.	A avaliação deve ser concebida por meio da interação, participação e evolução nos processos e atividades realizadas diariamente
(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Conviver Conhecer Expressar Participar Brincar Explorar	Ampliação do vocabulário Contação de histórias Interpretação de imagens Despertar o interesse pela leitura de imagens e histórias Possa ouvir, narrar, descrever, interpretar as histórias Apresentação do alfabeto, Jogos verbais, escrita de letras e palavras	Atividades significativas: Ouvir, compreender, contar e recontar narrativas Leitura de imagens Relatos de fatos vivenciados Traçar linhas Reconhecer as letras nos rótulos e histórias	Será observado o nível de participação e envolvimento nas atividades propostas.

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações	Conviver Conhecer Expressar Participar Brincar Explorar	Noções espaciais: perto, longe, em cima, embaixo, dentro, fora, para o lado, para frente, para trás, direita e esquerda. Forma, tamanho, direção, figuras planas e não planas, aberta e fechada Noções de tempo: dia, noite, estações do ano, ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano. Numerais de 0 a 50.	Atividades significativas: Noções de números, calendário, tempo por meio de oficinas de leitura, imagem, desenho, pintura e modelagem. Promoção de brincadeiras e atividades com figuras geométricas	A avaliação será contínua e diária observando o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por meio da entrega das atividades. Observando sempre a criatividade, atenção, capricho, interesse e espontaneidade de cada criança de forma individual e coletiva.
--	--	--	--	--	--

Fonte: acervo pessoal do egresso R.R.N.S. (2023).

Esse documento do quadro 11, é a base do docente da Educação Básica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico ao longo do ano letivo, uma vez que tudo deve ser organizado no seu entorno.

Nota-se que sua elaboração também se efetua tendo como referência da BNCC (BRASIL, 2018), pois em cada Campo de Experiência são propostas aquelas que seriam Atividades Significativas para o seu desenvolvimento.

Frente a esse documento, surgem alguns questionamentos: a noção de Atividades Significativas deveria ser a oportunidade da flexibilidade curricular e para abertura ao exercício do/a intelectual/professor/a, com capital cultural advindo da formação por meio da Pós-Graduação *stricto sensu*? Quais as possibilidades para o exercício autônomo desse docente, se é que há?

Certamente, como mencionado, serem esses questionamentos norteadores de outras investigações. Mas, foi impossível não os evidenciar neste texto.

Alguns registros fotográficos foram disponibilizados também pelo egresso R.R.N.S sobre momentos de sua atuação pedagógica com escolares da Educação Infantil, conforme figuras 29, 30 e 31, a seguir:

Figura 29 – Contação de histórias em sala de aula⁸³



Fonte: acervo pessoal do egresso R.R.N.S. (2023).

Figura 30 – Releitura da história “O Ovo” – Milton Célio de Oliveira Filho



Fonte: acervo pessoal do egresso (2023).

Figura 31 – Interpretação da História “O Menino Maluquinho” - Ziraldo



Fonte: acervo pessoal do egresso R.R.N.S. (2023).

⁸³ Por questões éticas foi preservado a identidade dos sujeitos nas imagens.

As imagens são de interpretações dos/as escolares dos momentos de leitura realizado pelo intelectual/professor R.R.N.S., em uma escola da Educação Básica da rede municipal de Aracaju/SE, onde atuou. Trata-se de situações de aprendizagens proporcionadas que envolvem escuta, fala, pensamento e imaginação, um dos campos de experiências destacados na BNCC (BRASIL, 2018) e utilizado por esse egresso como meio de propiciar aquisição do conhecimento mediante o brincar, uma das mais importantes atividades do desenvolvimento infantil.

Sobre os registros do trabalho docente, o egresso R.R.N.S. disponibilizou, ainda, o modelo de planejamento semanal utilizado por ele, como segue no quadro 12:

Quadro 7 – Planejamento Semanal de uma Instituição Escolar de Aracaju/SE

PLANEJAMENTO SEMANAL					
PROFESSORA: _____					
TURMA: _____ TURNO: _____ PERÍODO: ____/____/____ A ____/____/____					
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: BRINCAR, EXPLORAR, CONHECER-SE, EXPRESSAR-SE, PARTICIPAR E CONVIVER.					
TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: _____					
Dias da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Objetivos e Campos de experiências envolvidos					
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS					
Acolhimento					
Roda de conversa					
Atividade proposta					
Lanche					
Brincar/espço externo					
Atividade proposta					
Roda de histórias					

Fonte: acervo pessoal do egresso R.R.N.S. (2023).

Nesse planejamento organizado semanalmente devem ser inseridas as atividades de trabalho a serem desenvolvidas, onde deve constar as situações de aprendizagens que serão efetivadas dentro de cada situação a ser vivenciada pelo/as escolares: Acolhimento, roda de conversa, atividade proposta, lanche, brincar/espço externo e roda de conversa.

Cada uma dessas situações deve abordar os Direitos de Aprendizagens registrados nesse Planejamento e que compõe a parte específica da Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018): brincar, explorar, conhecer-se, expressar-se, participar e conviver.

Embora não tenha ocorrido a possibilidade de acesso a esse Planejamento devidamente preenchido, por questões de não liberação da instituição escolar, esse e outros documentos se estruturam como parte do subcampo profissional (escolar), dada as especificidades de materialização do trabalho dos/as professores/as.

Também, a utilização desses documentos configura fontes para concretização dos objetivos das investigações realizadas como forma de indícios de atuação – ou não – desse/as egresso/as intelectuais/professores/as no campo profissional (escolar) na Educação Básica.

CONCLUSÕES

Como foi possível observar, esta tese decorre de um processo de constituição de um intelectual/professor iniciado no ano de 2010 ao ingressar no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília, perpassando por caminhos ora no subcampo acadêmico-científico, ora no subcampo profissional (escolar), mas concomitantemente e produzindo inquietações que me conduziram, me possibilitaram e resultaram em materializações nesses dois espaços.

Ainda, faz-se pertinente a menção de que o desenvolvimento desta pesquisa perpassou por um dos momentos mais trágicos da história da humanidade, a pandemia de Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV2, classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que se disseminou rapidamente ao redor do mundo, restringindo toda a população e deixando milhares de vítimas.

Esse triste momento resultou em impactos socioeconômicos aprofundando as desigualdades sociais e resultando em profundas transformações no cotidiano e nas relações interpessoais, agravando em massa as questões relacionadas à saúde mental.

Assim, o debruçar-se em torno de pesquisas acadêmico-científicas durante esse período tornou-se mais complicado do que o habitual, uma vez que as condições para o desenvolvimento desse processo se mantiveram limitadas por praticamente dois anos.

No entanto, mesmo ao longo desse difícil momento de pandemia, me mantive motivado pelos rumos que as reflexões da pesquisa me possibilitavam mediante inserção no grupo de pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, e, posteriormente o “HiDEA-Brasil – História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas”, liderados pela Dr.^a Rosane Michelli de Castro, o percurso me possibilitou, também por meio do curso das disciplinas tanto em nível de graduação, como de Pós-Graduação ao adentrá-lo para realização de mestrado em educação, compreender a existência desses dois subcampos e a investiga-los por meio de suas composições estruturais e, assim, envolvendo os documentos prescritivos localizados e analisados nesta pesquisa, bem como documentos produzidos por seus/suas agentes.

Assim, a escolha por permanecer transitando entre esses dois espaços configurados como o lugar da produção do conhecimento – subcampo acadêmico-científico - e o lugar da realização do saber – subcampo profissional (escolar), levaram-me a produção dos questionamentos das minhas investigações de doutorado, acerca da compreensão de quais elementos estruturam e colocam em funcionamento o subcampo

acadêmico-científico, representado na pesquisa pelo PPGE/UNESP-Câmpus de Marília-SP, lugares possíveis de inserção do/as egresso/as, em especial, do PPGE-Unesp/Marília, e de quais elementos estruturam e colocam em funcionamento o subcampo profissional (escolar), representado na pesquisa pela Educação Básica brasileira.

Para responder a esses questionamentos as investigações foram norteadas pela hipótese de que o/a intelectual/professor/a, portanto, com capital cultural institucionalizado, mediante mestrados e doutorados, possui trajetórias de atuação nos espaços escolares, à medida que esse espaço é fornecido pelo/a “outro/a”, com capital cultural incorporado, próprio desse subcampo profissional (escolar).

Assim, no Capítulo 1 desta tese, os conceitos bourdieuanos, centralmente, de campo e capital cultural subsidiaram as formulações sobre dois subcampos educacionais, o subcampo acadêmico-científico e o profissional (escolar). A partir dessas formulações foi possível compreender que, dentre os elementos da formação continuada de professore/as da Educação Básica em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, estão as apropriações teórico-metodológicas que o possibilitam atuação no espaço escolar, mediante pensamento e reflexões amplas, necessárias para a compreensão das situações postas ao ensino da Educação Básica, nos seus vários níveis, para além do pragmatismo que esse subcampo profissional (escolar) exige, por não reconhecer essa necessidade ou abrir espaço para a atuação desse/a intelectual professor/a.

No capítulo 2, mediante uma nova repartição cultural, foi possível recuperar e sistematizar documentos prescritivos e os elaborado/as pelo/as agentes de ambos os subcampos, para uma escrita dessa história da trajetória de constituição desse/as intelectuais/professore/as nesses subcampos, escrita essa que finalizei com o Capítulo 3 em que busquei identificar trajetórias de 02 doutore/as egresso/as e 01 doutoranda, portanto em curso no PPGE/UNESP-Câmpus de Marília, em associação com sua trajetória na Educação Básica brasileira.

Tais elaborações levaram à reflexão de que, pensar nos profissionais advindos desse espaço formativo, o subcampo acadêmico-científico, tido como de alta produção do conhecimento, em busca de espaço na rede de Educação Básica para que se faça circular esses saberes advindos das reflexões que são produzidas nas estruturas desse subcampo de modo a abranger os/as escolares, bem como a equipe de profissionais que compõe esse outro subcampo, o profissional (escolar), são problematizações decorrentes dessa trajetória e que me possibilitou as investigações até aqui descritas.

Assim, mediante análises dos documentos oficiais que compõe a estrutura dos subcampos acadêmico-científico e profissional (escolar), as trajetórias dos/as intelectuais/professores/as egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília-SP perpassa esses dois espaços, uma vez que, sendo professores/as, atuam conforme sua formação primária, porém, ao adentrarem no subcampo acadêmico-científico em busca de formação continuada e ao retornarem à Educação Básica, pertencente ao subcampo profissional (escolar), enfrentam as barreiras desse subcampo profissional permeado pelo estereótipo da profissionalidade restrito à interação dos/as agentes advindos do subcampo acadêmico-científico.

Todavia, a grande contribuição da Pós-Graduação *stricto sensu* por meio das pesquisas realizadas mediante os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos se dá nas discussões necessárias que são produzidas para a manutenção do campo profissional mediante reflexões ligadas aos fundamentos da Educação, como também dos fundamentos do ensino escolar.

É por meio dos subcampos que organizam as matrizes curriculares dos Programas de Pós-Graduação, e, nesse caso, o PPGE-Unesp/Marília-SP, que se utiliza dos fundamentos desses subcampos por intermédio das disciplinas ofertadas nos cursos de mestrado e doutorado para a (re)elaboração das discussões produzidas no e pelo campo educacional.

Sendo assim, o processo formativo dado e desenvolvido mediante disciplinas na Pós-Graduação *stricto sensu* colabora para as discussões entre a relação teoria e prática necessárias à educação e ao ensino, uma vez que, toda prática escolar necessita de fundamentação teórica capaz de superar o pragmatismo das formações continuadas dada em serviço pelas escolas.

A ampliação de conhecimento necessária para os debates em torno das questões do campo educacional carece de embasamento teórico ofertado no campo acadêmico mediante realização de pesquisas científicas, pois, somente nesse campo é que se encontra espaço para as reais reflexões acerca da manutenção das regras do jogo em questão.

Também, a esse/a intelectual/professor/a, dotado de capital cultural institucionalizado só é possível sua permanência no campo profissional caso haja espaço de abertura para diálogos capazes de refletir acerca dos movimentos que regem o campo educacional e que influenciam diretamente nas ações pedagógicas do trabalho docente via circulação de materiais didáticos, propostas curriculares, formação continuada de cunho pragmático, dentre outras.

Ainda, a esse/a intelectual/professor/a, não cabe somente a sala de aula como *lócus* de atuação, mas a ocupação fora delas com fins a fomentação e ampliação de discussões que exijam fundamentação teórica nos atributos de decisões na contribuição do desenvolvimento humano dos/as escolares.

Desse modo, pensar a produção desse alto nível de conhecimento produzido pelo subcampo acadêmico-científico, seria pensar sua concentração somente aos pesquisadores universitários, uma vez que, aos professores/as da Educação Básica, tais diálogos produzidos nesse subcampo se fazem necessário para as questões postas nas práticas pedagógicas, mas não se integram ao subcampo profissional (escolar).

Considerar a perspectiva de atuação de professores/as no subcampo profissional (escolar), com formação adquirida por meio de cursos de mestrado e doutorado, ou seja, portadores de capital cultural institucionalizado, ofertados mediante subcampo acadêmico-científico, pode ocasionar oposições frente as formas de organização do trabalho pedagógico dado aos moldes organizacional a qual se estrutura tal subcampo profissional (escolar) por não corresponder às expectativas desse campo constituído por capital cultural de caráter pragmatista.

Finalmente, por todos os caminhos no campo acadêmico-científico e profissional (escolar) por mim percorridos, e por todas as investigações realizadas e apropriações teórico-conceituais obtidas nesse processo de doutoramento, ao encontro da hipótese elaborada, foi possível confirmar a tese de que, ainda que o capital institucionalizado nos meios acadêmico-científicos corrobore para reflexões rigorosas no subcampo profissional (escolar), trata-se de um capital próprio e produto desse subcampo educacional, distinto do capital incorporado produzido no e em torno do qual o subcampo profissional (escolar) se estrutura e estabelece suas regras de funcionamento.

Daí o/as intelectuais/professores/as possuírem trajetórias de atuação nos espaços escolares, à medida que esse espaço é fornecido pelo/a “outro/a”, somente professores/as, ainda que esse/a “outro/a”, seja portador/a mais de capital cultural incorporado que institucionalizado.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Rafael Oliveira de. O conceito de habitus de Bourdieu e a pedagogia histórico-crítica. In: SUFICIER, Darbi Masson; MUZZETI, Luci Regina (org.). **Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 156-166.

ARACAJU (Estado). Prefeitura Municipal de Aracaju. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico da Educação Infantil**. Aracaju, 2019. 65p.

ARACAJU (Estado). Prefeitura Municipal de Aracaju. **Documento Base para a construção do Plano Municipal de Educação de Aracaju (2015-2025)**. Aracaju, 2015. 131p. Disponível em: https://www.aracaju.se.gov.br/userfiles/documento_base_para_construcao_do_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf. Acesso em: 27 de abr. de 2023

BARREIROS, Dayse Kelly. **Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da educação básica**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. Estrutura, habitus e prática. Em BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. SP : Ed. Perspectiva, 2004e.

_____. O campo científico. Em ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. SP : Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O Sociólogo e o historiador**. 1. ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CFE. Parecer n. 977/65. **Documenta**, n. 44, dez. p. 67-86, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação. PNPG 2005-2010**, Brasília. DF, Capes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação. PNPG 2011-2020**, Brasília. DF, Capes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27 de abr. de 2023

CASTRO, Rosane Michelli de. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v.28, p.263 - 287, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400011>

CASTRO, Rosane Michelli de. **Didáticas e seus ensinamentos como constructos histórico-culturais**. 308f. Texto (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, Marília, 2022.

CASTRO, Rosane Michelli de. **A Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a Pós-Graduação no Brasil** 213f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 19. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

FUJITA, Mariângela Spotti Lopes...[et al.], (organizadoras). **Educação e informação em contexto de políticas públicas: pesquisas em foco**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. 225 p.: il

FORTI, LORENA. **Professores que fazem mestrado e permanecem no magistério da Educação Básica: motivações e objetivos'** 19/06/2019 263 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: www.dbd.puc-rio.br

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n.93, p. 1341-62, set./dez., 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44

LIMA, Diego de Faveri Pereira. **Quanto vale uma Pós-Graduação stricto-sensu no Brasil?: os efeitos do mestrado e doutorado na remuneração de seus egressos**. Tese (Doutorado em Administração) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016. <http://hdl.handle.net/10438/17643>

LINDINO, TEREZINHA CORRÊA. **Pós-Graduação e mercado de trabalho: exigência de formação continuada como qualificação docente'** 01/02/2005 245 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília Biblioteca Depositária: Universidade Estadual Paulista, Marília-SP

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MONTEIRO, José Marciano. **10 Lições sobre BOURDIEU**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção 10 Lições)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação** – 4. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, LUCIANA RODRIGUES.: **Contribuições de Programas de Pós-Graduação em Educação para o Desenvolvimento Profissional de Mestres e Doutores: Percepções dos Egressos da Unicamp**' 30/06/2014 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

PAIVA, ANGELA MARIA DE. **Rumos e perspectivas do egresso do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação PUC-Campinas (1993-2004)**.' 01/06/2006 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: PUC-CAMPINAS

PENA, ELIZABETH DE FLORES DUENAS. **"A POS-GRADUACAO EM EDUCACAO: O CASO DA UNICAMP NA OPINIAO DE PROFESSORES, EX-ALUNOS E ALUNOS"**.' 01/04/1995 345 f. Doutorado em EDUCACAO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: undefined

PEREIRA, DEBORAH CAROLINE CARDOSO. **As identidades profissionais docentes em construção: representações de professores egressos de um curso de Pós-Graduação**' 16/04/2015 132 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; NETO, Samuel de Souza. A constituição do *habitus* profissional e dos saberes dos professores: uma análise sobre o campo da formação docente à luz das concepções de Pierre Bourdieu. *In*: SUFICIER, Darbi Masson; MUZZETI, Luci Regina (org.). **Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 79-100.

SANCHEZ, Ilara. **Onde estão os Mestres e Doutores em Educação: trajetória de egressos da Unicamp**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 143p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019.

SCHMIDT, Benito Bisso. Práticas e táticas: Michel de Certeau (re) inventa o cotidiano. **BIBLOS**, 6, 79–93, 2007. Disponível em pdf_018360bb54_0019430.pdf (brapci.inf.br). Acesso em 01-09-22.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Stricuto sensu teacher s formation of basic public education on Goiânia: research reality, barriers and possibilities**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

TEIXEIRA, NÚBIA VIEIRA. **O professor e sua práxis: concepções de pós-graduandos em educação**' 01/09/2012 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: BC-UFG

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Histórico Acadêmico do aluno R.R.N.S.⁸⁴



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

HISTÓRICO ESCOLAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: **Educação**

CURSO DE DOUTORADO

ATO DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA: RESOLUÇÃO UNESP Nº 02 DE 04/01/1993

ATO DE RECONHECIMENTO: PROGRAMA RECONHECIDO PELA PORTARIA MINISTERIAL Nº 609, DE 14/03/2019, PUBLICADA NO D.O.U. DE 18/03/2019.

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: RONY REI DO NASCIMENTO SILVA		Matrícula nº : EDU171281
Naturalidade: ESTÂNCIA / SE	Nacionalidade: BRASILEIRA	
Data de Nascimento: 		
Cédula de Identidade nº 	Órgão Emissor: SSP/SE	expedido em
Título de Eleitor nº 	Zona: 010	expedido em
Documento Militar nº 		
2. CURSO GRADUAÇÃO:

Curso: **SERVIÇO SOCIAL**

Estabelecimento: **UNIVERSIDADE TIRADENTES**

Cidade: **ARACAJU** Estado: **SE** Data de Conclusão: **31/12/2013**
3. DATA DE INÍCIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: **27/03/2017**
4. ORIENTADOR: **ANA CLARA BORTOLETO NERY**
 COORIENTADOR: **ILKA MIGLIO DE MESQUITA**
5. PROFICIÊNCIA EM LÍNGUAS: **CASTELHANO/ESPANHOL** Data da Aprovação: **03/06/2016**
INGLÊS Data da Aprovação: **03/06/2016**
6. DATA DA INTEGRALIZAÇÃO DE CRÉDITOS EM DISCIPLINAS: **08/12/2017**
7. ESTÁGIO DOCÊNCIA NA DISCIPLINA:

História da Educação II.

INÍCIO: 01/08/2018 **TÉRMINO: 05/12/2018**
8. DATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO: **23/08/2019** CONCEITO: **- APROVADO**
9. TÍTULO DA TESE: **"RADIACIONES CONTINENTALES": CIRCULAÇÃO DE MODELOS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO ESPAÇO BRASIL-MÉXICO (1940-1950)**
10. DATA DA DEFESA: **18/03/2021** CONCEITO: **APROVADO**
11. TÍTULO **DOUTOR EM EDUCAÇÃO**
12. HOMOLOGADO: **CONGREGAÇÃO EM 20/04/2021**

Marília, 02 de outubro de 2022.

ATENÇÃO: Este é um documento oficial da Pós-graduação da UNESP, com autenticação eletrônica através da página <https://sistemas.unesp.br/academico/publico/documento.action>, que dispensa carimbo e assinatura.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília -
 Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525900, Marília - São Paulo

Página 1

⁸⁴ Todos os grifos no Histórico Escolar são de autoria do autor com fins a não divulgação de documentos pessoais dos sujeitos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome do Programa: EDUCAÇÃO						
Curso: DOUTORADO						
Matrícula nº: EDU171281						
Nome: RONY REI DO NASCIMENTO SILVA						
Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Tópicos especiais: análise da configuração textual - AE	2016	2º Semestre	6	90	100	A
Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos	2017	1º Semestre	6	90	90	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2017	1º Semestre	6	90	100	A
História da Escola no Brasil	2017	1º Semestre	6	90	100	A
Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos	2017	1º Semestre	3	45	100	A
História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa	2017	2º Semestre	6	90	100	A
História da Educação no Brasil	2017	2º Semestre	6	90	100	A
Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual	2017	2º Semestre	6	90	100	C
História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão	2018	1º Semestre	6	90	85	A
Currículo, Cultura e Poder	2018	2º Semestre	6	90	100	A
Total de créditos em disciplinas			57	855		
Total de créditos em atividades complementares (*)			8	120		
Total de créditos em tese			136	2040		
APROVEITAMENTO DO MESTRADO:						
Educação Brasileira						
Metodologia da Pesquisa em Educação						
Total de créditos em Aproveitamento do Mestrado			8	120		
TOTAL GERAL DE CRÉDITOS			209	3135		
Regulamento do Programa aprovado pela RESOLUÇÃO UNESP Nº 61 DE 22-12-2011						
1 crédito correspondente a 15 horas de atividades programadas						
CONCEITOS:						
A - Excelente; B - Bom; C - Regular; D/R - Reprovado						
OBS: AE - Disciplina cursada como aluno especial						
TP - Disciplina cursada no programa						
T - Disciplina cursadas fora do Programa						

Documento emitido às 23:36 do dia 02/10/2022
 Código de autenticidade: 93ED-5B59-B080-7A8E-E1BD-80F3-840F-A841
 Documento válido até às 23:36 do dia 01/12/2022

ATENÇÃO: Este é um documento oficial da Pós-graduação da UNESP, com autenticação eletrônica através da página <https://sistemas.unesp.br/academico/publico/documento.action>, que dispensa carimbo e assinatura.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília -
 Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525900, Marília - São Paulo

Página 2

APÊNDICE II – Histórico Acadêmico da aluna A.N.C.⁸⁵



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

HISTÓRICO ESCOLAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: **Educação**

CURSO DE DOUTORADO

ATO DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA: RESOLUÇÃO UNESP Nº 02 DE 04/01/1993

ATO DE RECONHECIMENTO: PROGRAMA RECONHECIDO PELA PORTARIA MINISTERIAL Nº 609, DE 14/03/2019, PUBLICADA NO D.O.U. DE 18/03/2019.

1. IDENTIFICAÇÃO:

Matrícula nº : EDU181323

Nome: **ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO**

Naturalidade: MARÍLIA / SP

Nacionalidade: BRASILEIRA

Data de Nascimento:

Cédula de Identidade nº

Órgão Emissor: SSP/SP

expedido em

Título de Eleitor nº

Zona:

expedido em

2. CURSO GRADUAÇÃO:

Curso: PEDAGOGIA

Estabelecimento: UNESP, FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, MARÍLIA

Cidade: MARÍLIA

Estado: SP

Data de Conclusão: 24/01/2013

3. DATA DE INÍCIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: 12/03/2018

4. ORIENTADOR: MACIONIRO CELESTE FILHO

5. PROFICIÊNCIA EM LÍNGUAS: INGLÊS - DISPENSADO
 CASTELHANO/ESPANHOL

Data da Aprovação: 16/05/2013

Data da Aprovação: 26/05/2017

6. DATA DA INTEGRALIZAÇÃO DE CRÉDITOS EM DISCIPLINAS: 07/12/2018

7. ESTÁGIO DOCÊNCIA NA DISCIPLINA:

Orientação Familiar.

INÍCIO: 01/08/2018

TÉRMINO: 05/12/2018

CARGA HORÁRIA: 15.0 horas

Orientação Familiar.

INÍCIO: 05/08/2019

TÉRMINO: 05/12/2019

8. DATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO: 10/06/2020

CONCEITO: - APROVADO

9. TÍTULO DA TESE: EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA CRIANÇAS: PARQUES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP (1937-1978)

10. DATA DA DEFESA: 22/02/2022

CONCEITO: APROVADO

11. TÍTULO DOUTORA EM EDUCAÇÃO

12. HOMOLOGADO: CONGREGAÇÃO EM 19/04/2022

Marília, 15 de maio de 2022.

ATENÇÃO: Este é um documento oficial da Pós-graduação da UNESP, com autenticação eletrônica através da página <https://sistemas.unesp.br/academico/publico/documento.action>, que dispensa carimbo e assinatura.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília -
 Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525-900, Marília - São Paulo

Página 1

⁸⁵ Todos os grifos no Histórico Escolar são de autoria do autor com fins a não divulgação de documentos pessoais dos sujeitos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome do Programa: EDUCAÇÃO						
Curso: DOUTORADO						
Matrícula nº: EDU181323						
Nome: ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO						
Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em Educação	2018	1º Semestre	3	45	100	A
Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação	2018	1º Semestre	4	60	100	A
Educação Desenvolvidor e Atividade de Estudo	2018	1º Semestre	3	45	100	A
Psicologia Social do Ensino	2018	1º Semestre	6	90	100	A
Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras	2018	2º Semestre	6	90	100	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Total de créditos em disciplinas			28	420		
Total de créditos em atividades complementares (*)			11	165		
Total de créditos em tese			136	2040		
APROVEITAMENTO DO MESTRADO:						
História da Educação e História cultural: perspectivas de pesquisa						
História da Educação no Brasil						
Metodologia da Pesquisa: Abordagens Quantitativas e Qualitativas						
Tecnologias de Informação e da Comunicação						
Uma trajetória histórica das Ciências Humanas						
Total de créditos em Aproveitamento do Mestrado			30	450		
TOTAL GERAL DE CRÉDITOS			205	3075		
Regulamento do Programa aprovado pela RESOLUÇÃO UNESP Nº 61 DE 22-12-2011						
1 crédito correspondente a 15 horas de atividades programadas						
CONCEITOS:						
A - Excelente; B - Bom; C - Regular; D/R - Reprovado						
OBS: AE - Disciplina cursada como aluno especial						
TP - Disciplina cursada no programa						
T - Disciplina cursadas fora do Programa						

Documento emitido às 21:08 do dia 15/05/2022
 Código de autenticidade: F4C7-1BE5-654C-AD95-1FED-29EB-D684-3F08
 Documento válido até às 21:08 do dia 14/07/2022

ATENÇÃO: Este é um documento oficial da Pós-graduação da UNESP, com autenticação eletrônica através da página <https://sistemas.unesp.br/academico/publico/documento.action>, que dispensa carimbo e assinatura.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília -
 Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525900, Marília - São Paulo

Página 2

APÊNDICE III – Histórico Acadêmico em andamento da aluna F.P.G.⁸⁶



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

HISTÓRICO ESCOLAR EM ANDAMENTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: **Educação**

CURSO: DOUTORADO

ATO DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA: RESOLUÇÃO UNESP Nº 02 DE 04/01/1993

ATO DE RECONHECIMENTO: PROGRAMA RECONHECIDO PELA PORTARIA MINISTERIAL Nº 609, DE 14/03/2019, PUBLICADA NO D.O.U. DE 18/03/2019.

1. IDENTIFICAÇÃO:

Matrícula nº : EDU200417

Nome: **FERNANDA PLAZA GRESPAN**

Filiação: VALDEIR DA SILVA RODRIGUES e VALÉRIA PLAZA DIAS RODRIGUES

Naturalidade: MARÍLIA / SP

Nacionalidade: BRASILEIRA

Data de Nascimento:

CPF: 420.022.538-70

Cédula de Identidade

Órgão Emissor: SSP/SP

expedido em

Título de Eleitor nº

Zona

expedido em

2. CURSO SUPERIOR

Curso: PEDAGOGIA

Estabelecimento: UNESP, FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, CAMPUS DE MARÍLIA

Cidade: MARÍLIA

Estado: SP

Data de Conclusão: 16/05/2015

3. DATA DE INÍCIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: 09/03/2020

4. ORIENTADOR: ROSANE MICHELLI DE CASTRO

5. PROFICIÊNCIA EM LÍNGUAS: INGLÊS - DISPENSADO

Data da Aprovação: 28/09/2019

CASTELHANO/ESPANHOL - DISPENSADO

Data da Aprovação: 28/09/2019

6. DATA DA INTEGRALIZAÇÃO DE CRÉDITOS EM DISCIPLINAS:

7. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS LIVRES DO CEN-TE-OESTE PAULISTA (1940-1970): UMA HISTÓRIA POR MEIO DOS SABERES PARA PROFESSORES CONTIDOS NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS**

8. DATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO:

9. DATA DA DEFESA:

CONCEITO:

10. TÍTULO OBTIDO:

11. ATIVIDADE COMPLEMENTAR:

Didática I

INÍCIO: 14/06/2021

TÉRMINO: 14/10/2021

12. SUSPENSÃO:

13. DESLIGAMENTO:

ATENÇÃO: Este é um documento oficial da Pós-graduação da UNESP, com autenticação eletrônica através da página <https://sistemas.unesp.br/academico/publico/documento.action>, que dispensa carimbo e assinatura.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília -
Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525900, Marília - São Paulo

Página 1

⁸⁶ Todos os grifos no Histórico Escolar são de autoria do autor com fins a não divulgação de documentos pessoais dos sujeitos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

HISTÓRICO ESCOLAR EM ANDAMENTO

Nome do Programa: EDUCAÇÃO						
Curso: DOUTORADO						
Matrícula nº: EDU200417						
Nome: FERNANDA PLAZA GRESPAN						
Disciplinas	Ano	Período letivo	Créditos	Carga Horária	Freq	Conceito
Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise	2020	1º Semestre	6	90	100	A
Análise de Dados em Entrevistas e Diálogos	2020	2º Semestre	6	90	100	A
MANUAIS ESCOLARES: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO - T	2020	2º Semestre	3	45	100	A
Total de créditos em disciplinas			21	315		
Total de créditos em atividades complementares (*)						
Total de créditos em tese						
APROVEITAMENTO DO MESTRADO:						
Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação						
Filosofia e História da Educação no Brasil (Séculos XIX E XX)						
História da Escola no Brasil						
Política Educacional Brasileira: Abordagem Histórica						
Uma trajetória histórica das Ciências Humanas						
Total de créditos em Aproveitamento do Mestrado			28	420		
TOTAL GERAL DE CRÉDITOS			49	735		
Regulamento do Programa aprovado pela RESOLUÇÃO UNESP Nº 61 DE 22-12-2011						
1 crédito correspondente a 15 horas de atividades programadas						
CONCEITOS:						
A - Excelente; B - Bom; C - Regular; D/R - Reprovado; J - Cancelamento						
OBS: AE - Disciplina cursada como aluno especial						
TP - Disciplina cursada no programa						
T - Disciplina cursadas fora do Programa						

Documento emitido às 22:13 do dia 06/10/2022
 Código de autenticidade: E549-49AE-CC29-D9CF-4DD6-6B17-7CDA-0E22
 Documento válido até às 22:13 do dia 05/12/2022

ATENÇÃO: Este é um documento oficial da Pós-graduação da UNESP, com autenticação eletrônica através da página <https://sistemas.unesp.br/academico/publico/documento.action>, que dispensa carimbo e assinatura.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília -
 Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525900, Marília - São Paulo

Página 2

APÊNDICE IV – Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp



RESOLUÇÃO UNESP Nº 22, DE 13 DE MARÇO DE 2019.

Dispõe sobre o Regimento Geral da Pós-graduação da Unesp.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com fundamento no inciso IX do artigo 24, do Regimento Geral da Unesp, tendo em vista proposta da Câmara Central de Pós-graduação (CCPG), Despacho nº 230/2018-CCPG/SG, em sessão de 4 de dezembro de 2018, e deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (CEPE), Despacho nº 04/2019-CEPE/SG, em sessão de 12 de fevereiro de 2019, baixa a seguinte resolução:

Art. 1º O Regimento Geral da Pós-graduação da Unesp passa a vigorar conforme anexo à presente resolução.

Art. 2º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Ficam revogadas a Resolução Unesp nº 30, de 17 de junho de 2010, Resolução Unesp nº 41, de 16 de março de 2012, Resolução Unesp nº 27, de 02 de maio de 2013, Resolução Unesp nº 37, de 04 de maio de 2016, Resolução Unesp nº 49, de 12 de novembro de 2010, Resolução Unesp nº 138, de 30 de outubro de 2012 e Resolução Unesp nº 64, de 09 de outubro de 2015.

(Processo 338/50/06/1979-Runesp).

SANDRO ROBERTO VALENTINI

REITOR

ANEXO

REGIMENTO GERAL DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP

TÍTULO I

DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP

Art. 1º A Pós-graduação da Unesp é constituída pelo ciclo de cursos e de programas em seguimento à graduação, com obtenção de grau acadêmico, nos diferentes campos do saber, voltado à formação de pessoal qualificado e associado à geração do conhecimento e à inovação científica, tecnológica e cultural orientadas para a inclusão social, o bem-estar e o desenvolvimento da sociedade em suas diferentes dimensões.

CAPÍTULO I **DO OBJETIVO**

Art. 2º A Pós-graduação da Unesp tem por objetivo a formação qualificada de pessoas, segundo a missão da Unesp e os critérios de excelência acadêmica das diferentes áreas do saber, para produzir, aplicar e difundir o conhecimento.

CAPÍTULO II **DA ORGANIZAÇÃO GERAL**

Art. 3º A Pós-graduação da Unesp está estruturada em duas modalidades:

I – Pós-graduação stricto sensu, composta por programas com cursos de mestrado e de doutorado;

II – Pós-graduação lato sensu, composta por cursos de especialização, programas de aprimoramento profissional e programas de residência.

Art. 4º Os programas e os cursos de pós-graduação deverão cumprir os dispositivos do Estatuto da Unesp, deste Regimento, das instruções gerais estabelecidas pela Câmara Central de Pós-graduação (CCPG), dos seus regulamentos e das demais legislações específicas.

Seção I **Da Pró-reitoria de Pós-graduação**

Art. 5º À Pró-reitoria de Pós-graduação (PROPG) compete definir, implementar e coordenar as políticas e as atividades da pós-graduação na Universidade.

Seção II **Da Câmara Central de Pós-graduação**

Art. 6º A CCPG é vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (Cepe) com composição e atribuições definidas no Estatuto da Unesp.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

Seção III

Das comissões da Pós-graduação

Art. 7º A PROPG e a CCPG possuem comissões permanentes e temporárias com composição e atribuições definidas por atos normativos para acompanhar a pós-graduação.

TÍTULO II

DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Art. 8º Os cursos de mestrado e de doutorado outorgam os títulos de mestre e de doutor, respectivamente, sem que o primeiro seja requisito obrigatório para o segundo.

Art. 9º Em casos excepcionais, desde que previstas no regulamento do programa, a equivalência devida dos créditos e a frequência, ouvida a Congregação das unidades universitárias, ou órgão deliberativo equivalente, poderão ser concedidos a docentes, pesquisadores e profissionais de reconhecida qualificação título de doutor mediante a aprovação em defesa direta de tese.

§ 1º A defesa direta de tese, definida por meio de instrução normativa, requer, no mínimo, a apresentação de memorial, de currículo documentado, de comprovante de proficiência em língua(s) estrangeira(s) e de tese em uma das linhas de pesquisa do programa.

§ 2º O disposto no caput deverá ocorrer em programa de doutorado regular na mesma área do conhecimento da tese apresentada.

Art. 10. Cabe às Congregações das unidades universitárias, ou aos órgãos deliberativos equivalentes, homologar os títulos de mestre e de doutor.

Parágrafo único. Os títulos de mestre e de doutor serão denominados de acordo com a designação indicada no regulamento do programa, que constará nos diplomas.

CAPÍTULO I

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Seção I

Dos conselhos da Pós-graduação Stricto Sensu

Art. 11. Ao conselho de pós-graduação compete a coordenação dos programas de pós-graduação.

Art. 12. O conselho é composto por, no mínimo, quatro e, no máximo, seis membros do corpo docente do programa, credenciados como orientadores, e por um representante discente regularmente matriculado.

§ 1º A eleição dos membros do conselho de pós-graduação e de seus respectivos suplentes será realizada por seus pares.

§ 2º O mandato da representação docente será definido pela CCPG, em resolução específica, e o mandato do representante discente será de um ano.

§ 3º A representação docente de programas novos terá o término do mandato coincidente com os dos demais programas da Unesp.

§ 4º Na vacância de membro titular assumirá o suplente e, na falta deste, far-se-á nova eleição para complementação do mandato.

§ 5º As normas para eleição dos conselhos dos programas serão aprovadas pelas Congregações das unidades universitárias ou por órgão deliberativo equivalente, com base na proposta do conselho.

Art. 13. São atribuições do conselho do programa:

I – planejar e zelar pela execução de ações que visem à qualidade na formação dos mestres e dos doutores;

II – efetuar a eleição do coordenador e do vice-coordenador;

III – estabelecer o plano de metas para o período do mandato, assim como o plano de internacionalização correspondente;

IV – aprovar diretrizes de gestão de recursos financeiros do programa;

V – estabelecer critérios de credenciamento, descredenciamento e credenciamento dos docentes;

VI – acompanhar o desempenho do corpo docente e discente;

VII – aprovar alterações e reestruturações curriculares;

VIII – aprovar o calendário e a programação de atividades do programa;

IX – propor o número anual de vagas, bem como número máximo de orientandos por orientador;

X – estabelecer e divulgar os critérios e selecionar os candidatos para o ingresso no programa ou indicar comissão para este fim;

XI – aprovar a indicação de orientador;

XII – aprovar proposta de mudança de orientação;

XIII – aprovar a indicação de coorientador(es);

XIV – deliberar, ouvidas as partes, sobre suspensão de matrícula ou sobre desligamento de discente do programa;

XV – estabelecer normas para o exame geral de qualificação, se houver;

XVI – aprovar, ouvido o orientador, as comissões examinadoras do exame geral de qualificação, se houver, e da dissertação de mestrado ou da tese de doutorado ou de trabalho equivalente;

XVII – estabelecer critérios para a concessão de bolsas, bem como para o uso dos recursos concedidos ao programa;

XVIII – propor os prazos para cumprimento dos requisitos para titulação;

XIX – definir as modalidades e a(s) língua(s) para redação e apresentação de defesa de dissertação, de tese ou de trabalho equivalente;

XX – propor convenção de cotutela;

XXI – estabelecer os critérios da proficiência em língua estrangeira;

XXII – definir os critérios para o aproveitamento de créditos;

XXIII – definir os procedimentos para transferência de alunos;

XXIV – definir os procedimentos para concessão de licenças, de acordo com instrução normativa da PROPG;

XXV – definir os critérios para a readmissão de alunos ao programa;

XXVI – definir os processos de admissão de aluno especial.

Seção II

Da coordenação dos programas da Pós-graduação Stricto Sensu

Art. 14. O conselho do programa será presidido pelo coordenador que, em suas faltas ou impedimentos, será substituído pelo vice-coordenador.

§ 1º O mandato de coordenador e o de vice-coordenador será coincidente com o mandato do conselho do programa, sendo permitida uma recondução.

§ 2º O coordenador e o vice-coordenador deverão pertencer ao quadro de docentes e de pesquisadores da Unesp, eleitos entre os titulares do conselho.

§ 3º Nas ausências do coordenador e do vice-coordenador, assumirá a presidência o membro do conselho mais titulado e, no caso de empate, o de mais tempo na Unesp.

§ 4º No caso de vacância da função de coordenador ou da de vice-coordenador proceder-se-á a nova escolha, segundo o disposto no §2º deste artigo, para conclusão do mandato.

Art. 15. Cabe ao coordenador do programa:

I – presidir o conselho do programa, em que terá também direito a voto de qualidade;

II – cumprir e fazer cumprir as decisões estabelecidas pelo conselho do programa;

III – responsabilizar-se pela gestão dos recursos financeiros do programa dentro das diretrizes estabelecidas pelo conselho, assistido pela unidade acadêmica ou por unidade equivalente;

IV – responsabilizar-se pela elaboração de relatórios e pelo atendimento das solicitações provenientes da CCPG e da PROPG, assistido pela unidade acadêmica ou por unidade equivalente;

V – divulgar periodicamente ao conselho do programa e ao corpo docente e discente os critérios de qualidade da área estabelecidos pelo Sistema Nacional de Pós-graduação;

VI – tornar públicos os indicadores de produção, qualidade e a aplicação dos recursos financeiros recebidos;

VII – adotar, em situações especiais, as medidas que se fizerem necessárias "ad referendum" do conselho do programa.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO E DE DOUTORADO

Art. 16. A estrutura e a organização dos programas de pós-graduação serão definidas pelas normas fixadas pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da Unesp, por este Regimento e pelos regulamentos de cada programa, observados os critérios de qualidade e as disposições estabelecidos pelo Sistema Nacional de Pós-graduação.



Parágrafo único. O desempenho e a qualidade dos programas de pós-graduação serão acompanhados pela CCPG.

Art. 17. A Pós-graduação stricto Sensu será organizada em cursos de mestrado e de doutorado constituída em programas institucionais nas seguintes modalidades:

I – cursos de mestrado e de doutorado acadêmicos, que visam à formação de docentes e de pesquisadores, orientada ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, com o objetivo de que estejam aptos a atuar em instituições de ensino e de pesquisa e em organizações públicas, privadas e do terceiro setor;

II – cursos de mestrado e de doutorado profissionais, que visam à articulação entre conhecimento atualizado e aplicação orientada para capacitação científica, tecnológica e cultural de profissionais nas diferentes áreas, bem como o estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com as organizações públicas, privadas e do terceiro setor.

Art. 18. A Pós-graduação stricto sensu tem por unidade básica o programa de pós-graduação, que será constituído por curso(s) e área(s) de concentração, por linhas de pesquisa, por disciplinas, por atividades complementares e corpo docente e discente.

CAPÍTULO III DA OFERTA DOS PROGRAMAS

Seção I Das formas associativas

Art. 19. A Unesp poderá promover programas de pós-graduação stricto sensu organizados sob forma associativa de acordo com as seguintes modalidades:

I – programa interunidades, constituído entre as unidades universitárias ou unidades acadêmicas equivalentes pertencentes à Unesp;

II – programa interinstitucional, constituído entre unidades universitárias ou unidades acadêmicas equivalentes da Unesp e outras instituições nacionais de ensino superior e de pesquisa;

III – programa interinstitucional internacional, constituído entre unidades universitárias ou unidades acadêmicas equivalentes da Unesp e outras instituições internacionais de ensino superior e de pesquisa.

Parágrafo único. Todos os programas previstos neste artigo serão disciplinados por regulamentação própria.

CAPÍTULO IV DA PROPOSTA, RECOMENDAÇÃO E CRIAÇÃO DOS PROGRAMAS E DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Art. 20. A proposta de criação de programas e de cursos novos terá critérios, recomendações e tramitação definidos em instrução normativa da PROPG, observados os critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Pós-graduação.

Parágrafo único. A proposta de que trata este artigo dependerá de manifestação favorável das Congregações ou de órgão deliberativo equivalente e da CCPG.

Art. 21. A criação de programas ou de cursos de pós-graduação dependerá da aprovação do Sistema Nacional de Pós-graduação e do Conselho Universitário.

CAPÍTULO V

DO FUNCIONAMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Art. 22. Os programas de pós-graduação são regidos por regulamento próprio, aprovado pelas Congregações das unidades universitárias ou por órgão deliberativo equivalente e homologados pela CCPG, nos termos do Estatuto da Unesp e deste Regimento.

Parágrafo único. Os programas de pós-graduação poderão ser extintos pelo Conselho Universitário por indicação da CCPG.

Art. 23. O regulamento do programa de pós-graduação deverá conter:

- I – organização administrativa;
- II – funcionamento do programa;
- III – composição de corpo docente e do corpo discente;
- IV – regime didático;
- V – estrutura curricular.

§ 1º A PROPG expedirá instrução normativa para orientar o previsto neste artigo.

§ 2º O conselho do programa expedirá instrução normativa para definir os procedimentos conforme critérios do regulamento de que trata este artigo.

CAPÍTULO VI

DO CORPO DOCENTE

Art. 24. O corpo docente será constituído por profissionais com, no mínimo, título de doutor, pertencentes ou não aos quadros da Unesp, desde que credenciados pelo programa.

Parágrafo único. Excepcionalmente, o conselho do programa poderá aprovar o credenciamento de profissionais com reconhecida competência acadêmica ou técnico-científica sem titulação acadêmica, mediante outorga de título de notório saber homologado pela Congregação ou órgão deliberativo equivalente.

Art. 25. A atuação como docente permanente poderá se dar em, no máximo, dois programas de pós-graduação.

Seção I

Do credenciamento, do descredenciamento e do credenciamento

Art. 26. O credenciamento, o descredenciamento e o credenciamento de docentes serão definidos por instrução normativa do conselho do programa, atendendo aos critérios de qualidade estabelecidos pela Unesp e pelo Sistema Nacional de Pós-graduação.

Art. 27. O credenciamento, o descredenciamento e o credenciamento de docentes deverão contemplar os seguintes critérios:

I – excelência de sua produção científica, artística e/ou tecnológica, cuja natureza deverá ser especificada em instrução normativa do conselho do programa;

II – coordenação e/ou participação do docente em projetos de pesquisa financiados, se pertinente;

III – outros critérios definidos em instrução normativa do conselho do programa.

Art. 28. O credenciamento é atividade obrigatória realizada, no mínimo, com a periodicidade da avaliação dos programas pelo Sistema Nacional de Pós-graduação e consiste na formulação de pedido de permanência no programa por parte do docente.

Parágrafo único. Estabelecida a data limite para apresentação do pedido de credenciamento, o conselho do programa terá trinta dias para avaliar a solicitação sem qualquer prejuízo das atividades desempenhadas pelo docente no programa.

Art. 29. Para o credenciamento do docente, deverão ser considerados também:

I – número de alunos por ele titulados no período;

II – número de alunos egressos no período sem titulação;

III – produção científica, artística e tecnológica derivadas das dissertações, das teses ou de trabalhos equivalentes por ele orientadas.

Seção II

Da orientação e da coorientação

Art. 30. É atribuição do orientador acompanhar a formação do discente em todas as questões referentes ao bom desenvolvimento de suas atividades.

Art. 31. O número máximo de orientandos por orientador será considerado pela soma dos alunos de cursos de mestrado e de doutorado em todos os programas em que o orientador estiver credenciado, atendendo aos critérios da área de avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação a que pertence o programa.

Parágrafo único. No caso de docente credenciado em mais de um programa serão considerados os critérios mais restritivos das áreas dos programas aos quais se vincula.

Art. 32. O orientador poderá indicar, com a devida justificativa, de comum acordo com o seu orientando, um ou mais coorientador(es), que deverá(ão) ser aprovado(s) pelo conselho do programa.

§1º O coorientador não precisará, necessariamente, ser credenciado no programa.

§2º Excepcionalmente, profissionais de notório saber poderão ser coorientadores, a critério do conselho do programa.

Art. 33. A orientação de teses em cotutela deverá ser realizada com observância da convenção de cotutela celebrada entre a Unesp e a instituição estrangeira congênera, nos termos da legislação vigente e no regulamento do programa.

CAPÍTULO VII

DO CORPO DISCENTE

Art. 34. O corpo discente será constituído por alunos regulares, aprovados em uma das modalidades de ingresso do programa e aceitos por um orientador.



Parágrafo único. A admissão de alunos estará condicionada à capacidade de orientação do corpo docente, conforme estabelecido em instrução normativa do programa.

Seção I

Do ingresso

Art. 35. A Pós-graduação da Unesp permitirá diferentes modalidades de ingresso de alunos aos programas de mestrado e de doutorado, observando o regulamento do programa.

Art. 36. Os candidatos aos programas de pós-graduação deverão realizar inscrição atendendo às especificações dos editais das diferentes modalidades de ingresso definidas em instrução normativa do conselho do programa.

Parágrafo único. Para ingresso no programa é dispensável a apresentação do comprovante de conclusão de curso de graduação.

Art. 37. Os programas poderão prever em seus regulamentos vagas nos respectivos editais, sem prejuízo do número de vagas disponibilizadas anualmente para exame de ingresso de alunos, podendo contemplar:

I – o ingresso dos candidatos por sistemas de reserva de vagas, que corresponde a pretos, pardos ou índios, pessoas com deficiência e por situação socioeconômica e outras condições decididas no âmbito do conselho de cada programa;

II – o ingresso por fluxo contínuo, de alunos regularmente matriculados em instituições estrangeiras congêneres, que tenham firmado convenção de cotutela com os programas de pós-graduação stricto sensu da Unesp;

III – o ingresso de alunos de turmas de mestrado interinstitucional (minter) e de doutorado interinstitucional (dinter);

IV – o ingresso de alunos contemplados com bolsas de estudo, mediante homologação do conselho do programa.

Parágrafo único. Os critérios para atendimento às vagas previstas neste artigo deverão ser definidos em instrução normativa do conselho do programa.

Seção II

Da transferência

Art. 38. A critério do conselho do programa poderão ser apreciados pedidos de transferência de alunos matriculados em cursos pós-graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Art. 39. Para a transferência de que trata o artigo trinta e oito, o candidato deverá:

I – apresentar ao programa de destino os documentos exigidos no respectivo regulamento, além do comprovante de vinculação ao curso de origem;

II – cumprir com o estabelecido no regulamento e nas normas do programa de destino, vigentes na data da transferência.

Art. 40. Para efeito de contagem de tempo de integralização, no caso do artigo trinta e oito, será considerada a data de início das atividades no curso de origem.

Art. 41. A transferência de programa será permitida uma única vez.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

CAPÍTULO VIII
REGIME DIDÁTICO

Seção I

Dos requisitos para titulação

Art. 42. Os requisitos para obtenção do título de mestre e de doutor serão definidos no regulamento do programa.

Parágrafo único. Os certificados de conclusão de curso de graduação deverão ser apresentados até o agendamento da defesa da dissertação ou da tese ou trabalho equivalente.

Art. 43. Os prazos para cumprimento dos requisitos e de outras exigências para titulação serão definidos no regulamento do programa.

§ 1º Poderão ser fixados prazos mínimos para conclusão dos cursos de mestrado e de doutorado, definidos no regulamento do programa.

§ 2º Para o cumprimento da exigência da duração mínima poderá ser computado o tempo relacionado ao aproveitamento de créditos.

§ 3º É facultado ao conselho do programa conceder a prorrogação dos prazos previstos neste artigo.

Art. 44. O prazo máximo para integralização dos cursos compreende o período entre a data de início das atividades do aluno no programa e a data da defesa da dissertação ou da tese ou de trabalho equivalente.

Art. 45. O doutorado direto, realizado por aluno que ingressa no programa sem o título de mestre, deverá ser previsto em suas condições, critérios e prazos no regulamento do programa.

Seção II

Da matrícula

Art. 46. Terão direito à matrícula os candidatos selecionados e admitidos segundo as regras fixadas no regulamento do programa.

Art. 47. A matrícula em disciplinas priorizará os alunos regulares do programa.

Parágrafo único. Na hipótese da existência de vagas em disciplinas, poderá ser aceita matrícula de alunos especiais, a critério do conselho do programa.

Art. 48. O aluno de instituição estrangeira atuando em atividades de pós-graduação da Unesp, não vinculado a acordo de cotutela, poderá ser matriculado em disciplinas pelo período de permanência na Unesp.

Parágrafo único. O aluno na condição prevista neste artigo estará sujeito às normas do programa.

Art. 49. A suspensão da matrícula poderá ser concedida, a critério do conselho do programa e a anuência do orientador, por prazo total e não superior a cento e oitenta dias e após o aluno ter cursado o primeiro semestre.

Parágrafo único. A suspensão de matrícula implicará a interrupção, pelo tempo que durar, da contagem de todos os prazos estabelecidos pela legislação vigente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

Seção III **Do registro acadêmico**

Art. 50. Cada aluno terá um registro acadêmico com todas as informações pertinentes a sua atuação no programa.

Seção IV **Da avaliação nas disciplinas, do rendimento acadêmico e da frequência**

Art. 51. A avaliação do desempenho do aluno nas disciplinas expressar-se-á de acordo com os seguintes conceitos:

I – A – excelente;

II – B – bom;

III – C – regular;

IV – R – reprovado.

§ 1º Os conceitos A, B e C dão direito aos créditos da respectiva disciplina.

§ 2º A frequência em cada disciplina deverá corresponder a, no mínimo, setenta e cinco por cento do total de horas programadas.

Seção V **Das licenças**

Art. 52. O aluno matriculado em curso de mestrado ou de doutorado terá direito a licença-maternidade, paternidade e adoção, e a licença por doenças que o incapacitem temporária e comprovadamente de realizar as atividades acadêmicas.

Seção VI **Do desligamento e da readmissão**

Art. 53. O conselho do programa, observado o regulamento, disporá sobre os procedimentos e os critérios de desligamento e de readmissão de alunos.

Seção VII **Do aluno especial**

Art. 54. São alunos especiais aqueles que, não sendo alunos regulares do programa de pós-graduação, são autorizados, pelo conselho do programa, a matricular-se em uma ou mais disciplinas de pós-graduação, segundo critérios definidos no regulamento do programa.

Art. 55. Alunos da graduação da Unesp poderão ser admitidos para matrícula em disciplinas de pós-graduação, na condição de alunos especiais mediante aprovação do conselho do programa, ouvido o responsável pela disciplina.

CAPÍTULO IX **DA ESTRUTURA CURRICULAR**

Seção I **Das atividades, disciplinas e créditos**

Art. 56. As atividades de Pós-graduação stricto sensu como forma de obtenção de créditos compreendem:

I – elaboração de dissertação de mestrado ou de tese de doutorado ou de trabalho

equivalente, compreendendo, no mínimo, cinquenta por cento do total de créditos;

II – disciplinas do programa, de outros programas da Unesp e de Instituições brasileiras ou estrangeiras, a critério do conselho do programa, ouvido o orientador, compreendendo, no mínimo, dez por cento do total de créditos;

III – atividades complementares, a serem definidas em instrução normativa do programa, compreendendo, no mínimo, dez por cento do total de créditos, tais como: produção científica, tecnológica e cultural; extensão universitária; participação e/ou organização de eventos de diferentes naturezas; estágios; participação em atividades de grupos de pesquisa ou laboratório; participação em atividades de graduação.

Art. 57. As atividades necessárias à obtenção dos títulos acadêmicos de mestre e de doutor serão expressas em unidades de crédito.

§ 1º Cada unidade de crédito corresponderá a quinze horas de atividades programadas.

§ 2º O aluno do curso de mestrado deverá integralizar, pelo menos, noventa e seis unidades de crédito.

§ 3º O aluno do curso do doutorado deverá integralizar, pelo menos, noventa e seis unidades de crédito.

Seção II

Do aproveitamento dos créditos

Art. 58. Mediante proposta do orientador e a critério do conselho do programa, o aluno regularmente matriculado poderá ter aproveitados créditos obtidos em disciplinas cursadas em programas de pós-graduação, devendo cumprir os créditos em atividades complementares.

Parágrafo único. Os créditos integralizados para obtenção de um título de pós-graduação não poderão ser aproveitados para obtenção de outro título de pós-graduação.

Seção III

Da proficiência em língua estrangeira

Art. 59. O aluno deverá comprovar proficiência em, pelo menos, uma língua estrangeira, compreendida como língua não materna do candidato ao mestrado e ao doutorado.

Parágrafo único. O conselho do programa expedirá instrução normativa para definir a(s) língua(s) e os níveis mínimos de proficiência exigidos.

CAPÍTULO X

DAS COMISSÕES EXAMINADORAS

Seção I

Da organização das comissões examinadoras de defesa

Art. 60. A comissão examinadora de defesa aprovada pelo conselho do programa, será composta:

I – para o mestrado: por, no mínimo, três membros titulares e por dois membros suplentes, sendo um membro titular e respectivo suplente externos ao programa e à unidade acadêmica ou unidade equivalente;

II – para o doutorado: no mínimo três membros titulares e por três membros suplentes,

sendo um membro titular e respectivo suplente externo à Unesp e um membro titular e respectivo suplente externo ao programa e a unidade acadêmica ou unidade equivalente.

§ 1º O regulamento do programa deverá dispor sobre a participação ou não participação do orientador na comissão examinadora.

§ 2º O regulamento do programa deverá estabelecer o critério de escolha da presidência da comissão examinadora.

Seção II

Da organização das comissões examinadoras do exame geral de qualificação

Art. 61. O exame geral de qualificação é a avaliação na área de conhecimento do programa, antes da defesa do mestrado ou do doutorado.

§ 1º As normas para o exame geral de qualificação, quando couber, serão definidas em instrução normativa do conselho do programa.

§ 2º É facultativa a realização do exame geral de qualificação nos cursos de mestrado, desde que prevista no regulamento do programa.

§ 3º Em caso de reprovação o aluno poderá submeter-se ao exame geral de qualificação somente mais uma vez. Em caso de nova reprovação, o aluno será desligado e receberá certificado das disciplinas cursadas.

Art. 62. A comissão examinadora do exame geral de qualificação, quando couber, será prevista em regulamento e definida em instrução normativa do conselho do programa, constituída por no mínimo três membros, com titulação mínima de doutor.

Parágrafo único. A critério do conselho do programa, excepcionalmente, profissionais não portadores de título de doutor, com reconhecida competência técnico-científica ou acadêmica, poderão fazer parte da comissão examinadora de que trata este artigo.

CAPÍTULO XI

DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO E DA TESE DE DOUTORADO OU DE TRABALHO EQUIVALENTE

Seção I

Das modalidades de elaboração do trabalho de conclusão

Art. 63. O trabalho de conclusão, na modalidade de dissertação de mestrado, de tese de doutorado ou de trabalho equivalente, poderá ser elaborado em língua portuguesa ou em língua estrangeira, desde que previsto no regulamento do programa.

Seção II

Das modalidades de defesa

Art. 64. A sessão de defesa da dissertação de mestrado ou da tese de doutorado ou de trabalho equivalente é pública.

Parágrafo único. Em caso de trabalho que demande proteção de propriedade intelectual ou equivalente, o acesso à defesa poderá ocorrer de modo restrito.

Art. 65. A participação do candidato deverá ser sincrônica, podendo ser presencial ou não presencial.

Art. 66. A participação dos membros da comissão examinadora poderá ser:

I – presencial e sincronicamente;

II – não presencial e sincronicamente;

III – por emissão de parecer circunstanciado;

IV – combinação das modalidades previstas nos incisos I, II, e III deste artigo.

Parágrafo único. Caberá ao conselho do programa expedir instrução normativa sobre as modalidades previstas neste artigo para apresentação da dissertação de mestrado ou da tese de doutorado ou de trabalho equivalente.

Art. 67. No julgamento da dissertação de mestrado ou da tese de doutorado ou de trabalho equivalente serão atribuídos os conceitos aprovado ou reprovado, prevalecendo a avaliação da maioria da comissão examinadora.

Parágrafo único. No caso de reprovação, cada examinador deverá emitir parecer circunstanciado.

CAPÍTULO XII

DO RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS

Art. 68. Os diplomas de cursos de pós-graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior poderão ser reconhecidos, com validade nacional, pela Unesp, respeitada legislação específica.

TÍTULO III

DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

CAPÍTULO I

DO OBJETIVO

Art. 69. A Pós-graduação lato sensu tem por finalidade formar recursos humanos aprofundando o conhecimento teórico, técnico e prático, em setores de atividades acadêmicas e profissionais específicas.

CAPÍTULO II

DOS CURSOS E PROGRAMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Seção I

Dos cursos de especialização

Art. 70. Os cursos de especialização constituem ensino de Pós-graduação lato sensu voltado para o aprofundamento da qualificação profissional, podendo ser ofertados nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Parágrafo único. O curso de especialização de que trata este artigo é regido por legislação específica.

Seção II

Dos programas de aprimoramento profissional

Art. 71. Os programas de aprimoramento profissional constituem ensino de Pós-graduação lato sensu, voltados para a capacitação e o treinamento prático supervisionado aos profissionais de diversas áreas da saúde, exceto a área médica.

Parágrafo único. O programa de que trata este artigo é regido por legislação específica.

Seção III



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

Dos programas de residência

Art. 72. Os programas de residência constituem ensino de Pós-graduação lato sensu, caracterizados por treinamento supervisionado em serviço. São programas de residência:

I – residência médica, destinada a médicos. Tem por objetivo o aperfeiçoamento dos recém-formados e a sua especialização em diferentes áreas médicas caracterizada por treinamento em serviço, sob a orientação de profissionais médicos;

II – residência em área profissional da saúde, destinada às profissionais da saúde, excetuada a médica. Tem por objetivo a integração ensino-serviço-comunidade, por meio de parcerias do programa com os gestores, trabalhadores e usuários.

§ 1º Ao conselho da residência médica e residência em área profissional da saúde compete a coordenação de seus programas.

§ 2º Os programas de residência de que trata este artigo são regidos por legislação específica.

CAPÍTULO III

DA OFERTA DOS CURSOS E PROGRAMAS

Art. 73. A Unesp poderá promover cursos e os programas de Pós-graduação lato sensu em formas associativas com oferecimento em conjunto, de modo articulado e oficializado.

TÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 74. Os casos omissos deverão ser apreciados pela PROPG, ouvida a CCPG.

Art. 75. O aluno tem direito a realizar todo o curso nos termos do regulamento do programa vigente na ocasião da matrícula, podendo, entretanto, optar por se submeter integralmente às novas regras que forem implantadas posteriormente.

TÍTULO V

DA DISPOSIÇÃO TRANSITÓRIA

Art. 1º Os programas de Pós-graduação stricto sensu terão cento e vinte dias, a partir da data da publicação do presente Regimento, para encaminhar à CCPG a adequação dos seus regulamentos.

APÊNDICE V – Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Cursos: Mestrado Acadêmico e Doutorado, da Faculdade de Filosofia e Ciências.

Resolução UNESP nº 61, de 22/12/2011

Aprova o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação, Cursos: Mestrado Acadêmico e Doutorado, da Faculdade de Filosofia e Ciências

TÍTULO I

Do Programa

Artigo 1º - O Programa de Pós-graduação em Educação, Cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado, levará aos títulos de Mestre ou de Doutor em Educação.

Artigo 2º - O Programa será estruturado e regido em seus aspectos gerais pelos critérios de qualidade estabelecidos pela legislação da UNESP, por este Regulamento, por Instruções Normativas do Conselho do Programa e pela CAPES/MEC.

TÍTULO II

Dos Cursos

Artigo 3º - Para a obtenção do título de Mestre o aluno deverá:

I – integralizar o número de créditos para a conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico, conforme o estabelecido no RGPG, na seguinte proporção:

- a) 62 créditos na elaboração da dissertação de Mestrado ou trabalho equivalente;
- b) 30 créditos em disciplinas;
- c) 04 créditos em outras atividades, dentre as estabelecidas pelo Conselho do Programa, sendo a participação no Seminário de Pesquisa atividade obrigatória.

II – comprovar proficiência em idioma estrangeiro – inglês ou francês, no processo seletivo;

a) o instrumento de proficiência será definido por Instrução Normativa do Conselho do Programa.

III – comprovar participação em grupo de pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências.

IV – ser aprovado em exame geral de qualificação, conforme Instrução Normativa do Conselho do Programa;

V – ser aprovado na defesa de dissertação no prazo máximo de 24 meses.

Artigo 4º - Para a obtenção do título de Doutor o aluno deverá:

I – integralizar o número de créditos para a conclusão do Curso de Doutorado, conforme o estabelecido no RGPG, na seguinte proporção:

- a) 136 créditos na elaboração da tese de Doutorado;
- b) 48 créditos em disciplinas;
- c) 08 créditos em outras atividades, dentre as estabelecidas pelo Conselho do Programa, sendo a participação no Seminário de Pesquisa atividade obrigatória.

II – comprovar no processo seletivo a proficiência em dois idiomas estrangeiros, sendo o inglês obrigatório e o segundo idioma escolhido entre francês, italiano ou espanhol.

a) o instrumento de proficiência será definido por Instrução Normativa do Conselho do Programa;

b) a proficiência em idioma estrangeiro demonstrada para o nível de Mestrado poderá ser aproveitada no Doutorado.

III – comprovar participação em grupo de pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências.

IV – ser aprovado em exame geral de qualificação, conforme Instrução Normativa do Conselho do Programa;

V – ser aprovado na defesa de tese no prazo máximo de 48 meses.

Artigo 5º - Havendo vagas e com anuência do orientador, será aceita a transferência de aluno de outro Programa de Pós-graduação de área afim para este Programa, conforme instrução normativa do Conselho do Programa.

§ 1º – Caberá ao Conselho deliberar sobre o aproveitamento de créditos realizados no Programa de origem.

§ 2º – Os casos de aproveitamento serão analisados individualmente pelo Conselho do Programa mantidos os critérios de excelência da área.

TÍTULO III

Do Aproveitamento de Créditos

Artigo 6º - Será permitido aos alunos do Doutorado o aproveitamento de créditos cumpridos no Mestrado, conforme instrução normativa do Conselho do Programa.

Artigo 7º - Será permitido aos alunos do Mestrado e do Doutorado o aproveitamento de créditos obtidos em disciplinas isoladas, cursadas na qualidade de aluno vinculado ou especial, conforme instrução normativa do Conselho do Programa.

TÍTULO IV

Do Corpo Docente

Artigo 8º - O corpo docente será constituído de acordo com o estabelecido no artigo 8º do RGPG da UNESP levando em consideração os critérios de qualidade que devem nortear o Programa.

Artigo 9º - O processo e os prazos de credenciamento e descredenciamento de docentes serão estabelecidos conforme Instrução Normativa do Conselho do Programa.

Artigo 10 - O número máximo de orientandos por orientador será de seis, considerados conjuntamente os cursos de Mestrado e Doutorado e levando-se em consideração todos os Programas nos quais o orientador estiver credenciado.

§ 1º - O número máximo de orientandos por orientador poderá ser modificado de acordo com a produção científica do orientador, desde que devidamente justificado e aprovado pelo Conselho do Programa.

§ 2º - Não serão computados no número máximo de orientandos por orientador, os alunos de origem estrangeira, os oriundos de programas Minter e Dinter e de programas de auxílio

de instituições públicas ou privadas. Nesses casos, o orientador poderá ter este número elevado para o máximo de oito.

TÍTULO V

Do Corpo Discente

Artigo 11 - O corpo discente será constituído por alunos regulares portadores de diploma de curso superior.

Parágrafo único - Na hipótese da existência de vagas na disciplina e, a critério do docente responsável, poderão ser aceitas matrículas de alunos especiais não vinculados a programas de pós-graduação, conforme Instrução Normativa do Conselho do Programa.

Artigo 12 - O número de vagas oferecidas para ingresso a cada seleção deverá ser definido pelo Conselho do Programa, com a aprovação da Congregação, respeitando-se o limite estabelecido para cada orientador e as resoluções vigentes na UNESP.

Artigo 13 - Para inscrever-se no processo seletivo, o candidato deverá apresentar os documentos especificados em Edital.

Artigo 14 - Terá direito à matrícula o candidato aprovado no exame de seleção e classificado dentro do número de vagas oferecidas.

§ 1º - Cada aluno regular será orientado em suas atividades por um orientador credenciado no Programa, podendo haver um ou mais co-orientador(es).

§ 2º - A indicação de co-orientador deverá obedecer ao estabelecido no artigo 10 do RGPG da UNESP.

§ 3º - O orientador deverá formalizar a aceitação do respectivo orientando por escrito, em documento que deverá constar no prontuário do aluno.

§ 4º - Poderá ser aprovada pelo Conselho do Programa a transferência de orientando para outro orientador, por proposta de um ou de outro e com a ciência dos envolvidos.

Artigo 15 - O orientador poderá solicitar a aprovação do Conselho, para transferência do aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado para o Curso de Doutorado, obedecida a Instrução Normativa do Conselho do Programa.

Artigo 16 - O aluno de Doutorado em Co-tutela deverá seguir o disciplinado na Convenção estabelecida entre as instituições envolvidas, conforme Resolução vigente que disciplina o assunto.

Artigo 17 - O aluno será desligado do Programa na ocorrência das seguintes situações:

- I – por não renovação de matrícula;
- II - por não defender a dissertação ou trabalho equivalente ou tese no prazo estabelecido nos artigos 3º e 4º do presente Regulamento;
- III - por reprovação na defesa de dissertação ou trabalho equivalente ou tese;
- IV - por descumprimento dos prazos fixados neste regulamento ou em Instruções Normativas do Conselho do Programa;
- V – por sua própria iniciativa;

VI - por solicitação do orientador, junto ao Conselho do Programa, mediante justificativa, garantido o direito de defesa do aluno;

VII - por medida disciplinar;

VIII - por outras situações não previstas acima, a critério do Conselho do Programa, garantido o direito de defesa do aluno.

§ 1º - o aluno desligado poderá reingressar no programa mediante novo processo seletivo.

§ 2º - o reingresso do aluno desligado por medida disciplinar será permitido apenas após transcorrido 5 anos.

§ 3º - O aproveitamento das atividades anteriormente realizadas pelo aluno dependerá de análise do Conselho do Programa, deduzido o tempo nelas utilizado.

TÍTULO VI

Da Coordenação do Programa

Artigo 18 – A Coordenação do Programa será composta de acordo com os artigos 20 e 21 do RGPG da Unesp.

Parágrafo único – as atribuições do Conselho e do Coordenador do programa seguirão o determinado pelos artigos 22 e 23 do RGPG da Unesp.

TÍTULO VII

Do Regime Didático

Artigo 19 - O primeiro dia letivo do calendário escolar deverá ser considerado como referência para a contagem de todos os prazos estabelecidos neste regulamento.

Artigo 20 - O ano letivo do Programa de Pós-graduação será dividido em semestres para atender às exigências de planejamento didático e administrativo.

Artigo 21 – Será obrigatória a frequência dos alunos a, pelo menos, setenta e cinco por cento das atividades programadas na disciplina.

Artigo 22 - Será facultado ao aluno o cancelamento da matrícula em disciplina, desde que o requerimento seja apresentado à Seção de Pós-graduação de acordo com o estabelecido no calendário escolar.

Parágrafo único - O aluno regular deverá ter anuência do orientador para solicitar o cancelamento da matrícula em disciplina.

TÍTULO VIII

Da Dissertação ou Trabalho Equivalente e da Tese

Artigo 23 – Para obtenção do título de Mestre ou de Doutor, além das outras exigências estabelecidas neste Regulamento e no RGPG da UNESP, é obrigatória a aprovação na defesa de dissertação ou trabalho equivalente ou tese, de acordo com o estabelecido no artigo 26 do RGPG da UNESP.

Artigo 24 – Caberá ao Conselho do Programa a definição dos membros que constituirão a Comissão Examinadora, nos termos do artigo 27 do RGPG da UNESP, podendo ser atendida a sugestão do orientador.

Artigo 25 – O aluno deverá entregar na Seção Técnica de Pós-Graduação a versão final da dissertação ou da tese defendida e aprovada, para homologação do título pela Congregação da Unidade, conforme Instrução Normativa do Conselho do Programa.

Das Disposições Gerais

Artigo 26 - Prevalecerá, nos casos não previstos neste Regulamento, as disposições estabelecidas no RGPG da UNESP, baixado pela Resolução Unesp 30, de 17/06/2010, e por outras resoluções que venham a ser implantadas na UNESP.

Artigo 27 - Os casos omissos serão resolvidos, conforme o grau de competência e oportunidade, pelo Conselho do Programa de Pós-graduação em Educação, Congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências ou Câmara Central de Pós-graduação.

Da Disposição Transitória

Artigo 1º - No prazo máximo de 60 dias, a contar da data da publicação deste Regulamento, os alunos atualmente matriculados no Programa de Pós-graduação em Educação poderão optar por este Regulamento.

Publicado no D.O.E. em 23/12/2011, Seção I, pag 52.

Republicado no D.O.E. em 27/01/2012, Seção I, pag. 61, por ter saído com incorreções.

APÊNDICE VI- Convênio de Cooperação entre a Unesp/FFC – Marília e a Prefeitura Municipal de Marília



Secretaria Geral

Fis.
Proc. 1577/2018
Rub. Tatiane

GAACC/CEPE/TMS

PROCESSO Nº: 1577/2018
INTERESSADA: FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DO CÂMPUS DE MARÍLIA
DESPACHO Nº: 033/2019-CEPE/SG

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, em sessão de 12/02/2019, deliberou, por unanimidade, aprovar o Parecer nº 014/2019-CEPE/SG, **favorável** ao Convênio de Cooperação entre a Unesp/FFC do câmpus de Marília e a Prefeitura Municipal de Marília, por meio da Secretaria Municipal da Educação.

Encaminhe-se ao Conselho Universitário.

São Paulo, 13 de fevereiro de 2019.

ARNALDO CORTINA
Secretário Geral

Fls.	48
Proc.	1577/18
Rub.	2

Secretaria Geral

Processo no.: MAR/FFC – 1577/2018 – vol. 1
Interessado: Faculdade de Filosofia e Ciências / Câmpus de Marília
Assunto: Convênio de Cooperação entre a Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e a Prefeitura Municipal de Marília
Relator: Comissão Permanente de Convênios

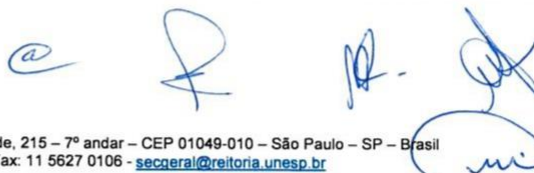
PARECER CEPE Nº 014/2019

A Comissão Permanente de Convênios, reunida em 29 de janeiro de 2019, verificou no processo que:

- trata-se de **proposta de Convênio de Cooperação entre a Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), por meio da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília e a Prefeitura Municipal de Marília**, tem por objeto a cooperação para a execução de serviço de educação continuada através de Mestrado e Doutorado *Stricto Sensu*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UNESP – Campus de Marília, para professores, diretores e instrutores de treinamento de informática da Secretaria Municipal de Educação de Marília (fls. 06 a 17);
- consta o Ofício SE.10 nº 284/2018, de 05 de outubro de 2018, em que o Secretário Municipal da Educação de Marília solicita a viabilização da parceria com a UNESP para executar serviço de educação continuada por meio dos PPGs em Educação e em Ciência da Informação (fls. 03);
- consta o Ofício STPG nº 04/2018-EDU, de 19 de janeiro de 2018, em que a Coordenadora do PPG em Educação indica que o Conselho aprovou a realização do Convênio com o objetivo de oferecimento de vagas para professores da rede municipal da cidade de Marília para cursarem mestrado e doutorado (fls. 04);
- consta o Ofício STPG nº 05/2018-CI, de 01 de fevereiro de 2018, em que a Coordenadora do PPG em Ciência da Informação indica que o Conselho aprovou a realização do Convênio com o objetivo de oferecimento de vagas para professores da rede municipal da cidade de Marília para cursarem mestrado e doutorado (fls. 05);
- na Cláusula Primeira (Do Objeto) da minuta do Convênio se estabelece como objetivo a execução do serviço de educação continuada através da especialização *Stricto Sensu* (sic) por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) (fls. 06);

Secretaria Geral

- na Cláusula Segunda (Dos Recursos) da minuta do Convênio é definido que não haverá repasses de recursos entre as partes, cabendo à Secretaria Municipal de Educação a alocação de um oficial administrativo para acompanhar o percurso acadêmico dos pós-graduandos selecionados (fls. 07);
- na Cláusula Quarta (Da Execução e Fiscalização do Convênio) da minuta do Convênio se define que os coordenadores representantes da UNESP serão a Dra. Graziela Zambão Abdian, a Dra. Patrícia Unger Bataglia, a Dra. Marta Lígia Pomim Valentin e o Dr. Daniel Martínez Ávila, e o coordenador representante da PREFEITURA será o Prof. Helder Rogério Bochi (fls. 07);
- na Cláusula Quinta (Das Responsabilidades) da minuta do Convênio fica estabelecido que são obrigações da UNESP oferecer disciplinas, orientação de pesquisa e demais atividades acadêmicas necessárias aos cursos de mestrado e doutorado e que são obrigações da PREFEITURA oferecer apoio técnico na cessão de funcionário administrativo para acompanhar a vida acadêmica dos pós-graduandos selecionados, bem como liberar os servidores selecionados para o cumprimento das atividades acadêmicas obrigatórias dos cursos (fls. 08);
- na Cláusula Sexta (Da Propriedade Intelectual Sobre os Resultados) da minuta do Convênio é definida a forma de particionamento de resultados auferidos com o desenvolvimento de projetos vinculados ao Convênio (fls. 08);
- na Cláusula Sexta (Da Vigência, Denúncia e Rescisão do Convênio) da minuta do Convênio se estabelece a vigência de cinco anos, contados a partir da assinatura do Convênio, além de normas para sua denúncia ou rescisão (fls. 09);
- consta Plano de Trabalho para a Implantação do Convênio contemplando: Introdução e Justificativa; Objetivos; Descrição do Convênio (Duração, Beneficiários, Etapas, Previsão de Ingresso e Titulação); Monitoramento e Avaliação (fls. 10 a 17);
- consta documento da DTA da Unidade encaminhando, em 09 de outubro de 2018, o processo para análise na Comissão Permanente de Ensino (fls. 18);
- consta parecer emitido para a Comissão Permanente de Ensino em 15 de outubro de 2018, no qual o relator se manifesta favoravelmente à aprovação da proposta de Convênio (fls. 19);
- consta manifestação favorável da CPE à formalização do Convênio, datada de 15 de outubro de 2018 (fls. 20);





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

Fls.	50
Proc.	1574/18
Rub.	@

Secretaria Geral

- consta Deliberação da Congregação da Unidade, datada de 26 de outubro de 2018, em que aprova a proposta de Convênio em reunião realizada em 16 de outubro de 2018 (fls. 21);
- consta a Justificativa para a assinatura do Convênio, assinada pelas coordenadoras dos PPGs em Educação e em Ciência da Informação (fls. 22 e 23);
- a AREX, por meio da Informação nº 252/2018-AREX, de 14 de novembro de 2018, verificou que "o processo está instruído de acordo com a legislação vigente sobre o assunto, ou seja, a Resolução UNESP nº 48/2010, que trata da tramitação de propostas de Convênios, de Protocolos e assemelhados, a serem celebrados pela Universidade". Quanto à minuta apresentada observou que "o modelo é semelhante aos utilizados por esta Universidade, constantes no Manual de Convênios, divulgado por esta Assessoria. No entanto, no item III do Plano de Trabalho integrante do Ajuste, à fl. 15, o prazo de duração do convênio deverá ser revisto, uma vez que contempla vigência de 5 anos, mas o período consta de novembro de 2018 a março de 2023". Em seguida, encaminhou o processo à Assessoria Jurídica para análise e manifestação (fls. 24);
- a Assessoria Jurídica, por meio do Parecer nº 60/19-AJD, de 30 de novembro de 2018, após análise concluiu que "Analisada a minuta, quanto ao aspecto legal, a proposta pode ser levada a efeito pela modalidade escolhida, ou seja, Convênio, e, após observada a consideração da AREX (fl. 24), pode ter seu regular prosseguimento" (fls. 25 e 26);
- a AREX, por meio do Despacho nº 420/2018-AREX, de 11 de dezembro de 2018, encaminhou o processo à Unidade para tomar as providências indicadas (fls. 28);
- consta nova minuta do Convênio, com a correção de prazos no Plano de Trabalho (fls. 29 a 40);
- a AREX, por meio do Despacho nº 011/2019-AREX, de 14 de janeiro de 2019, encaminhou o processo para manifestação do CEPE e posterior homologação pelo Conselho Universitário (fls. 41);
- em análise do processo a Comissão Permanente de Convênios entendeu ser necessário corrigir a expressão "especialização Stricto Sensu", contactando a Unidade por telefone para providenciar tal correção;
- consta mensagem eletrônica enviada pelo Escritório de Pesquisa e Internacionalização da Unidade, encaminhando nova minuta do Convênio, com a correção sugerida pela Comissão Permanente de Convênios (fls. 42 e 43);

Secretaria Geral

- consta a minuta corrigida do Convênio, agora tendo como objeto "a cooperação para a execução de serviço de educação continuada através de Mestrado e Doutorado Stricto Sensu" (fls. 44 a 47).

Em face de todo o exposto, a Comissão Permanente de Convênios manifesta-se favorável à aprovação da proposta de Convênio de Cooperação entre a Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), por meio da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília e a Prefeitura Municipal de Marília, tem por objeto a cooperação para a execução de serviço de educação continuada através de Mestrado e Doutorado *Stricto Sensu*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UNESP – Campus de Marília, para professores, diretores e instrutores de treinamento de informática da Secretaria Municipal de Educação de Marília.

Era o que tínhamos a relatar.

São Paulo, 29 de janeiro de 2019.


Aleardo Manacero Junior


Marcos Barros de Souza


Wellerson Rodrigo Scarano


Ana Lúcia de Jesus Almeida


Maria Auxiliadora Neves de Carvalho

44
 Fis. 1577/18
 Proc. 1577/18
 Rubr. 1577/18



CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP), POR MEIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS (FFC) DO CAMPUS DE MARÍLIA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA, POR MEIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.

Pelo presente instrumento, a **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do Campus de Marília, autarquia estadual de regime especial, criada pela Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 48.031.918/0001-24, com sede à Rua Quirino de Andrade, 215, Centro, São Paulo – Capital, doravante denominada **UNESP**, neste ato representada na forma do inciso I do artigo 34 de seu Estatuto, por seu Magnífico Reitor, **Prof. Dr. SANDRO ROBERTO VALENTINI**, CPF nº 083.891.058-02, RG nº 10.289.419-X, e a **PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 44.477.909/0001-00, com sede na Rua Bahia, 40, Centro - Marília, representada pela **SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME**, doravante denominada **CONVENIENTE**, neste ato representado pelo **PREFEITO MUNICIPAL, DANIEL ALONSO** CPF nº 068.109.088-03, RG nº 18.344.006, resolvem celebrar este Convênio, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Este Convênio tem por objeto a cooperação para a execução de serviço de educação continuada através de Mestrado e Doutorado Stricto Sensu, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UNESP – Campus Marília, para professores, diretores e instrutores de treinamento de informática da SME de Marília, de acordo com o Plano de Trabalho, Anexo I, do presente Instrumento, e parte integrante do mesmo.

CLÁUSULA SEGUNDA – DOS RECURSOS

Os recursos materiais e humanos necessários para a realização das atividades previstas neste Convênio deverão ser obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Marília, especificamente, materiais para a elaboração e aplicação da prova do processo seletivo e de um funcionário, oficial administrativo, para acompanhar o percurso acadêmico dos pós-

Fls. 45
 Págs. 1577/18
 Rubrica



graduandos, desde o início do processo seletivo até a titulação do último candidato; e a dispensa (de acordo a legislação municipal vigente), por meio da aprovação de um plano de trabalho acadêmico individual, de cada ingressante no Programa de Pós-graduação para o cumprimento das atividades obrigatórias do curso, (Anexo 1).

A UNESP cederá os espaços físicos necessários ao Programa, efetuará a matrícula dos alunos, segundo as normas vigentes na UNESP e cumprirá o Plano de Trabalho anexo.

PARÁGRAFO ÚNICO: Não haverá repasse de recursos financeiros por parte da Prefeitura Municipal de Marília.

CLÁUSULA TERCEIRA – DO ADITAMENTO

As alterações e revisões do conteúdo e das cláusulas deste Convênio deverão ser formalizadas mediante lavratura de Termos apropriados, com a aprovação dos partícipes.

CLÁUSULA QUARTA – DA EXECUÇÃO E FISCALIZAÇÃO DO CONVÊNIO

Os coordenadores deste Convênio serão responsáveis pelo controle e fiscalização da execução das atividades propostas.

Os coordenadores deste Convênio, representantes da UNESP, serão a Dra. Graziela Zambão Abdian e a Dra. Patrícia Unger Bataglia, coordenadora e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, gestão 2017-2020 respectivamente; e a Dra. Marta Lígia Pomim Valentim e o Dr. Daniel Martínez Ávila, coordenadora e vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, gestão 2017-2020 respectivamente.

O coordenador representante da Prefeitura Municipal de Marília, será o Secretário Municipal de Educação Prof. Helter Rogério Bochi.

Compete aos coordenadores a apresentação de relatório final circunstanciado das atividades desenvolvidas, acompanhado da prestação de contas detalhada, no caso de envolvimento de recursos financeiros recebidos no ato da inscrição.

CLÁUSULA QUINTA – RESPONSABILIDADES

I - São obrigações da UNESP, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – Campus Marília:

- Oferecer disciplinas, espaço de convívio acadêmico por meio de seminários e congressos, grupos de pesquisa, orientação de pesquisa. Todas as atividades acadêmicas serão oferecidas por esta parte do Convênio.

46
Proc 1517/17
Rubrica C

II- CONVENIENTE:

- Oferecer apoio técnico na cessão de funcionário(s) administrativo(s) que acompanhem desde a divulgação do Edital público para ingresso de mestrandos e doutorandos até o acompanhamento da vida acadêmica documental e emissão do título;
- Liberar os servidores selecionados em Edital específico ao mestrado acadêmico ou ao doutorado, para o cumprimento das atividades obrigatórias acadêmicas (disciplinas, orientação, seminários, congressos e grupos de pesquisa), de acordo com a legislação municipal vigente.

CLÁUSULA SEXTA – DA PROPRIEDADE INTELECTUAL SOBRE OS RESULTADOS

Os resultados, as metodologias, os “softwares” e as inovações técnicas, privilegiáveis ou não, de acordo com o Código de Propriedade Industrial/Lei de Software vigentes e obtidos em virtude da execução de atividades cobertas por este Convênio serão, em proporções iguais, de propriedade comum das partes convenientes.

Cada um dos convenientes poderá, para fins de pesquisa e desenvolvimento, utilizar em benefício próprio esses resultados, metodologias, softwares e inovações técnicas sem que seja obrigada a consultar a outra ou a pagar-lhe qualquer indenização ou recompensa.

As despesas cobradas pelos Órgãos Oficiais referentes à proteção dos direitos de propriedade intelectual, bem como as taxas referentes ao acompanhamento dos processos depositados em regime de co-propriedade junto a esses órgãos, serão divididas entre os convenientes em partes iguais.

O licenciamento de terceiros para fins de industrialização e/ou comercialização de qualquer produto resultante de atividades cobertas por esse Convênio fica sujeita à aprovação, pelos convenientes, de suas condições. O rendimento líquido auferido deste licenciamento será distribuído entre eles, na proporção de seus direitos.

Caso um dos convenientes queira industrializar e/ou comercializar qualquer produto resultante direto de atividades cobertas por esse Convênio, fica acertado, desde já, que eles se obrigam a firmar, previamente, instrumento específico, circunstanciando as condições de industrialização e/ou comercialização e de divisão de contrapartida financeira a ser obtida.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA VIGÊNCIA, DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

O presente Convênio terá vigência de 5 (cinco) anos, a contar da data de sua assinatura, podendo ser rescindido, por infração legal ou descumprimento de suas cláusulas, ou denunciado, por desinteresse unilateral ou consensual, mediante comunicação expressa, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias, respondendo cada partícipe, em qualquer hipótese, pelas obrigações assumidas até a data do rompimento do Convênio.



47
15/11/18
Ribeiro

CLÁUSULA OITAVA – DO FORO

Fica eleito o Foro da Comarca da Capital de São Paulo, com expressa renúncia a qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para dirimir quaisquer dúvidas ou questões decorrentes do presente Convênio, que não forem resolvidas administrativamente.

E por estarem justos e convenientes, firmam este Convênio do qual faz parte integrante o Plano de Trabalho, ambos em 3 (três) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo identificadas.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Prefeitura Municipal de Marília

Data: ____/____/____

Data: ____/____/____

Reitor: Sandro Roberto Valentini

Prefeito: Daniel Alonso

Testemunhas:

1) _____
(Nome)

(Assinatura)

2) _____
(Nome)

(Assinatura)

APÊNDICE VII- Seleção do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (Unesp), campus de Marília, para o sistema de educação municipal de marília – convênio Unesp/prefeitura municipal de marília (proc. Mar/ffc 1577/2018)



SELEÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA ‘JÚLIO DE MESQUITA FILHO’ (UNESP), CAMPUS DE MARÍLIA, PARA O SISTEMA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MARÍLIA – CONVÊNIO UNESP/PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA (PROC. MAR/FFC 1577/2018).

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Marília-SP, comunica a abertura de edital de seleção para o preenchimento de até 15 (quinze) vagas, 10 para mestrado e 5 para doutorado, para profissionais da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Marília-SP.

1. DO PÚBLICO ALVO

- 1.1 Poderão se inscrever os docentes e servidores técnico-administrativos do quadro permanente do Sistema de Educação Municipal de Marília, da Prefeitura Municipal de Marília/SP.

2. DO NÚMERO DE VAGAS E LINHAS DE PESQUISA

- 2.1 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília é composto por 05 (cinco) Linhas de Pesquisa, sendo nesta seleção ofertadas vagas em todas as linhas.
- 2.2 Os candidatos deverão escolher 1 (uma) Linha de Pesquisa a qual pretendem se vincular.
- 2.3 As vagas ofertadas ou candidatos aprovados e classificados poderão ser remanejadas no âmbito de cada Linha de Pesquisa e entre as Linhas, desde que a Comissão de Seleção e Representantes de Linhas julguem necessário e somente na última fase da Seleção, em função do desempenho do candidato na etapa anterior e da disponibilidade de vaga.



- 2.4 Informações gerais sobre o curso (docentes, áreas de pesquisa, projetos, disciplinas, etc.) poderão ser obtidas nos documentos disponíveis no site do Programa (<https://www.marilia.unesp.br/posedu>).
- 2.5 O preenchimento das vagas ficará condicionado à aprovação dos candidatos no Processo Seletivo, não havendo obrigatoriedade de que todas as vagas sejam preenchidas.
- 2.6 No caso de preenchimento de todas as vagas, se ocorrer após a última fase da seleção empate na classificação de dois candidatos ficará sob decisão da Comissão e das Coordenações envolvidas a decisão quanto a permanência ou não de ambos.

3. DAS INSCRIÇÕES

- 3.1 O interessado ou seu representante legal, munido de documento de registro geral e procuração emitida pelo interessado com data equivalente ao período da inscrição, deverá realizar a inscrição **presencialmente**, no período de **5 de agosto a 9 de setembro de 2019**.
- 3.2 **As inscrições devem ser realizadas exclusivamente na Secretaria Municipal de Educação (SMEd), Setor de Estágio, à Rua Benjamin Pereira de Souza, nº 23, CEP 17.506-001, telefone (14) 3402-6300, às segundas-feiras e às sextas-feiras, das 09h00 às 11h30 e das 14h00 às 16h30.**
- 3.3 No momento da inscrição, deve ser entregue pelo interessado ou seu representante legal, a documentação exigida conforme o Item 3.5 deste Edital.
- 3.4 Os documentos não entregues pessoalmente ou por meio de representante legal não serão considerados.
- 3.5 A validação do pedido de inscrição do candidato está condicionada à **apresentação de originais e a entrega das cópias dos documentos a seguir discriminados:**
 - a) Comprovante do depósito bancário;

- b) Requerimento de inscrição no Processo Seletivo (Anexo II) – via original apenas;
- c) Entrega de 1 (uma) foto 3x4 – via original apenas;
- d) Documento pessoal: Registro Geral (RG) – não pode ser substituído por outro documento de identificação;
- e) Cadastro de Pessoa Física (CPF) ou comprovante de situação cadastral emitido pelo site da Receita Federal;
- f) Título de Eleitor ou Certidão de Quitação Eleitoral;
- g) Comprovante de alistamento ou de dispensa do serviço militar para os candidatos do sexo masculino;
- h) Cópia impressa e em CD-ROM ou Pen Drive do projeto de pesquisa, conforme modelo indicado no Item 4.4 deste Edital;
- i) Diploma de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), com duração plena ou comprovante que o substitua;
- j) Diploma de Mestrado ou cópia da Ata de Defesa da Dissertação de Mestrado, em curso submetido à avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação da CAPES, com conceito mínimo 3, para os candidatos ao Doutorado.

3.6 Pagamento de Inscrições:

- a) Taxa: R\$ 70,00

Depósito Bancário:

Banco do Brasil (001)

Agência: 6605-2

Conta Corrente: 8188-4

Favorecido: Unesp - Campus de Marília

CNPJ: 48.031.918/0008-09

- 3.7 O projeto de pesquisa deverá conter na folha de rosto o nome do candidato, o título e a linha de pesquisa à qual se vincula. O projeto deverá ter no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) páginas, excluídas as utilizadas para bibliografia.



- 3.8 O projeto de pesquisa deverá atender obrigatoriamente à ementa da linha, devendo compreender:
- Resumo (20 linhas);
 - Introdução (contendo justificativa da relevância de estudo e evidenciando domínio da bibliografia fundamental sobre o tema);
 - Objetivos (geral e específicos);
 - Procedimentos metodológicos (método de abordagem e coleta de dados; forma de análise dos resultados);
 - Atividades e cronograma de execução;
 - Referências (de acordo com normas da ABNT).
- 3.9 Divulgação das inscrições deferidas e indeferidas: **16 de setembro de 2019.**

4. DAS ETAPAS/ CRONOGRAMA DO PROCESSO SELETIVO

- 4.1 O processo de seleção compreenderá duas etapas, sendo todas acompanhadas por comissão própria indicada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1ª. ETAPA: PROVA DISSERTATIVA E PROVA DE PROFICIÊNCIA – ELIMINATÓRIA

- 4.2 Prova dissertativa sobre tema extraído da bibliografia da linha de pesquisa em que o candidato se inscreveu (vide Anexo I deste edital).
- 4.3 A prova não será de consulta e terá duração de três horas, sendo assegurado o anonimato dos candidatos.
- 4.4 A data da prova será no dia **28/09/2019, às 09h00**, no Campus I da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Av. Hygino Muzzi Filho, 737 – Jardim Mirante. Marília-SP, CEP 17525-000.
- 4.5 O candidato deverá obter nota mínima de 5,0 (cinco), no intervalo de 0 a 10, para passar à próxima etapa.



- 4.6 Os candidatos serão avaliados em relação à consistência teórica, a sistematização e a articulação de ideias, a capacidade de compreensão e síntese, a correção da linguagem e a clareza de expressão.
- 4.7 Poderão ser dispensados da prova dissertativa os aprovados no processo seletivo 2019 do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/Marília, com aproveitamento igual ou superior a 50%, desde que apresentem, **no momento da inscrição**, comprovante de aprovação na prova realizada.
- 4.8 Prova de Proficiência: Essa prova terá a duração de 3 (três) horas, o candidato poderá consultar dicionário impresso bilíngue: idioma escolhido/português e português/idioma escolhido. Será expressamente proibido o uso de celulares, tablets e outros equipamentos eletrônicos equivalentes durante a prova.
- 4.9 A data da prova de proficiência será realizada no dia **05/10/2019 às 09h00** no Campus I da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Av. Hygino Muzzi Filho, 737 – Jardim Mirante. Marília-SP, CEP 17525-000.
- 4.10 O candidato deverá obter nota mínima de 5,0 (cinco), no intervalo de 0 a 10, para passar à próxima etapa.
- 4.11 Serão dispensados os candidatos que, **no ato da inscrição**, optarem pela dispensa, anexando comprovante válido de acordo com Anexo III deste Edital.
- 4.12 Divulgação dos aprovados na 1ª etapa: **21/10/2019**.
- 4.13 Solicitação de vistas e/ou reconsideração à prova dissertativa e/ou prova de proficiência: somente presencialmente, no período **de 22/10/2019 a 24/10/2019** na sala da Seção Técnica de Pós-Graduação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. End.: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 – Jardim Mirante. Marília-SP, CEP 17525-000, das 08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.
- 4.14 Divulgação do resultado final após análises de recursos: **25/10/2019**.



*2ª. ETAPA: ARGUIÇÃO SOBRE O PROJETO DE PESQUISA–
ELIMINATÓRIA*

- 4.15 Nesta etapa, só serão arguidos os candidatos aprovados na etapa anterior.
- 4.16 Data da arguição dos candidatos: **06/11/2019**, das 19h às 22h.
- 4.17 O horário de cada entrevista e o local serão divulgados juntamente com a lista dos aprovados para a 2ª etapa.
- 4.18 A arguição dos candidatos será realizada pela Comissão de Seleção podendo ocorrer participação, por videoconferência, dos orientadores do PPGEdu.
- 4.19 O projeto de pesquisa será avaliado quanto à sua relevância e vinculação com a linha de pesquisa escolhida e quanto à sua viabilidade, consistência teórica e metodológica e vínculo com a pesquisa do docente.

5. DO RESULTADO FINAL

- 5.1 Divulgação do resultado final: **11/11/2019**.

6. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- 6.1 O candidato com deficiência que necessitar de qualquer tipo de condição especial para a realização das provas, deverá indicar claramente quais os recursos especiais necessários, por meio de solicitação específica, no ato da inscrição.
- 6.2 Em caso de indeferimento da inscrição não haverá devolução da taxa de inscrição.
- 6.3 O candidato que não comparecer a qualquer prova ou não realizar a matrícula na data e horário estabelecido será considerado desistente.
- 6.4 Os documentos dos candidatos **não aprovados** devem ser retirados pelos interessados, no prazo de 30 dias após a divulgação do resultado final da seleção, **na Secretaria Municipal de Educação (SMEd)**, Setor



de Estágio, à Rua Benjamin Pereira de Souza, nº 23, CEP 17.506-001, telefone (14) 3402-6300, às **segundas-feiras e às sextas-feiras, das 09h00 às 11h30 e das 14h00 às 16h30.**

- 6.5 A inscrição implica na ciência e aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, bem como do Convênio entre a UNESP e a Prefeitura Municipal de Marília (PROC. MAR/FFC 1577/2018), sobre as quais não poderá o candidato alegar qualquer espécie de desconhecimento.
- 6.6 A divulgação dos resultados parciais e final indicará apenas os nomes dos candidatos aprovados, relacionados em ordem alfabética.
- 6.7 Recursos administrativos devem seguir as normas vigentes da Unesp e somente podem ser interpostos no prazo de 48 horas após a divulgação dos resultados.
- 6.8 A aprovação e a classificação no processo seletivo não asseguram a concessão de nenhuma espécie de bolsa ou auxílio por parte do Programa de Pós-Graduação em Educação.
- 6.9 A relação final dos aprovados com seus respectivos orientadores será publicada em ordem alfabética, por Linha de Pesquisa.
- 6.10 Os casos omissos no Edital serão resolvidos pela Coordenação do Programa em conjunto com a Comissão de Seleção.

7. INFORMAÇÕES

- a) E-mail: posedu.marilia@unesp.br
- b) <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/administracao/secretarias/secretaria-da-educacao/>
- c) <https://www.marilia.unesp.br/posedu>



Marília, 02 de agosto de 2019.

Graziela Zambao Abdian
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação



ANEXO I

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Linha 1: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). Jean Piaget: sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação? Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1975.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970

PUIG, J.M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

ZORZI, J.; CAPELLINI, S. (Org.). Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos:Ed. Pulso, 2009.

Linha 2: Educação Especial

Edições Especiais de Periódicos

Revista Brasileira de Educação Especial. Volume 24, Número Especial, Bauru, 2018. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: fevereiro de 2018.

Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE). Volume 5, Número 1, 2018. Disponível em: www.marília.unesp.br Acesso em: fevereiro de 2018.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives. Volume 23, Número 27, 2015. Disponível em: www.epaa.asu.edu Acesso em: fevereiro de 2018.

Livros

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzine, 2015. v. 3. 530p.

MELLA, E.R; LAVOIE, G; RAPIMÁN, D. Q; MILLÁN, Q (2017). Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a



Cultural Diversity Setting1 Emoção e Exclusão: Ideias-Chave de Vygotsky para Rever Nosso Papel em uma Escola com um Ambiente de Diversidade Cultural.

Linha 3: Teoria e Práticas Pedagógicas

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs.) Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135p. il. (Ensaio comentado).

VOLÓCHINOV, V. A importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo. In: VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. (p. 89-140).

Linha 4: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DE SISTEMAS E ORGANIZAÇÕES, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza no Brasil. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2009.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

REVISTA FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 19, n. 34, jul./dez. 2010. (Educação e Movimentos Sociais). Disponível no site da Revista.

SAVIANI, Dermeval. História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

SHIROMA, E. et. al. Política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Linha 5: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LE GOFF, Jacques. A História deve ser dividida em pedaços? São Paulo: Editora UNESP, 2014.



MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RESENDE, Haroldo de (Org.). Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAVIANI, Dermeval. História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.



ANEXO II

REQUERIMENTO, DEVIDAMENTE ASSINADO, INDICANDO O PROGRAMA E O CURSO

ILUSTRÍSSIMO SENHOR DIRETOR
UNESP, FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, CAMPUS DE
MARILIA

Eu,

_____,
RG. nº. _____, CPF nº. _____,
venho nos termos do Art. 15, Inciso I, da Resolução Unesp nº 30/2010,
requerer minha inscrição no Processo de Seleção ao curso de [] Mestrado
Acadêmico [] Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

_____, ____ de _____ de 2019.

(Assinatura)

ANEXO III

Proficiência em língua estrangeira

Para o Mestrado, o candidato deve comprovar na inscrição do processo seletivo proficiência em um dos seguintes idiomas: inglês ou francês. Para o Doutorado, o candidato deve comprovar na inscrição do processo seletivo proficiência em dois idiomas, sendo o inglês obrigatório e o segundo escolhido entre francês, italiano e espanhol. No caso do Doutorado, poderá ser aproveitada a proficiência do Mestrado, com prazo de validade indeterminado, comprovada por meio de registro no Histórico Escolar ou declaração emitida em papel timbrado da Instituição onde foi realizado o Mestrado (este documento deve ser anexado à inscrição no campo destinado a este fim). A comprovação da proficiência em língua estrangeira é requisito para o deferimento da inscrição do processo seletivo.

Serão deferidas as inscrições cujo os candidatos apresentarem comprovantes válidos de proficiência, a saber:

1- Para língua inglesa: Certificado do Test of English as a Foreign Language (TOEFL), em uma das seguintes modalidades: Paper Based Test, com o resultado no mínimo de 550 pontos; Computer Based Test, com o resultado no mínimo de 213 pontos; Internet Based Test, com o resultado no mínimo de 80 pontos; Institutional Testing Program (ITP), com o resultado no mínimo de 499 pontos; Test of English for International Communication (TOEIC), com o resultado no mínimo de 605 pontos; International English Language Test (IELTS), com o resultado no mínimo de 6,0 pontos.

Todos os certificados terão sua validade considerada no período de dois anos desde sua obtenção.

2- Para língua francesa: Certificado da Aliança Francesa, com o resultado no mínimo de 70 pontos; diploma DALF ou DELF, com o resultado igual ou superior a B2.

3- Para língua espanhola: Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), com o resultado no mínimo de nível B2 intermediário, emitido pelo Instituto Cervantes; Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), com o resultado no mínimo de nível intermediário.

4- Para língua Italiana: Teste Lato Sensu do Instituto Italiano de Cultura, com aproveitamento igual ou superior a 50%, com validade de cinco anos.



5- Em relação aos idiomas mencionados acima, será aceito comprovante de aprovação em prova de proficiência em língua estrangeira realizada em Processos Seletivos do Programa pretendido em anos anteriores com aproveitamento igual ou superior a 50% e com validade considerada no período de dois anos desde sua obtenção

APÊNDICE VII– Plano de Ensino da Disciplina “Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em - Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em
 Docente: Maria do Rosário Longo Mortatti

Data Aprovação: 21/07/2009		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	0	0	90	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo:

1. Aspectos metodológicos da pesquisa da pesquisa científica, em especial da pesquisa de histórica (em educação)
2. Concepção interacionista de linguagem
 - ¿ linguagem como forma de interação
 - ¿ discurso/texto como unidade de sentido
 - ¿ atividades de leitura e produção de textos
3. A configuração textual
 - ¿ necessidades e finalidades do texto
 - ¿ sujeito do discurso
 - ¿ leitor previsto
 - ¿ contexto histórico e social
 - ¿ temas e conteúdos
 - ¿ forma e estrutura
 - ¿ relações intertextuais
 - ¿ história de leituras do texto e do leitor
4. O método da análise da configuração textual na pesquisa histórica (em educação)
 - ¿ documento escrito como configuração textual
 - ¿ procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de documentos e descrição dos aspectos de sua configuração textual
 - ¿ o ato interpretativo e os processos de análise e síntese
 - ¿ a elaboração do texto resultante da pesquisa: produção/materialização discursiva do objeto de investigação e do sujeito do discurso

Ementa: Com o objetivo de problematizar aspectos metodológicos da pesquisa científica, em especial da pesquisa de fundo histórico (em educação), a partir de uma concepção interacionista de



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em - Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em
 Docente: Maria do Rosário Longo Mortatti

tipos de documentos escritos

Bibliografia: BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Viera. SP: Hucitec, 1981

_____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: _____. Magia, técnica, Arte, política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-32 (Obras escolhidas, v. 1)

BLOCH, Marc. Introdução à história. Trad. M. Manuel e R. Grácio. 5. Ed. s.i. Europa-américa, [1987].

_____. Apologia da história ou o ofício de historiador. Trad. André Telles. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter (Org.) A escrita da história: novas perspectivas. Trad. M. Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CANDIDO, Antonio. O discurso e a cidade. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. 5. ed. ver. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. A educação pela noite & outros ensaios. São Paulo: Ática, 1987.

CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LE GOFF, J., NORA, P. História: novos problemas. Trad. T. Santiago. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 17-48

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados. n. 5, p. 173-91, abr. 1991.

_____. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

ECO, Umberto. Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. Trad. L. F. Baeta. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em - Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em
 Docente: Maria do Rosário Longo Mortatti

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JANCSÓ, I. (Org.) Humanidades, pesquisa e universidade. São Paulo: Comissão de Pesquisa/ FFLCH-USP, 1995.

JAUSS, Hans Robert e outros. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. Trad. S. F. Borges. In: _____. Enciclopédia Einaudi: I. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 95-106.

_____. A nova história. In: _____. Reflexões sobre a história. Trad. A.J.P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, s. d., p.63-101

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Em sobressaltos: formação de professora. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

_____. Prefácio. In: _____. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994. 3. reimpr. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

_____. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. História da Educação. Pelotas, v.6, p. 69-77, out. 1999.

ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi e outros. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

_____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

STAROBISNKY, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, J. NORA, P. (Dir.). História: novas abordagens. Trad. H. Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.132-43.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica: análise da configuração textual
Nível: Mestrado e Doutorado
Parecer: Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em - Aprovado em Reunião da Comissão Permanente de Ensino em
Docente: Maria do Rosário Longo Mortatti

VEYNE, Paul. Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história.. trad. Alda Balar e M. Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed. UnB, 1982.

Objetivos:

- ¿ Problematizar aspectos metodológicos da pesquisa científica, em especial da pesquisa histórica (em educação); e
- ¿ apresentar o método de análise da configuração textual, seus fundamentos teóricos e possibilidades de aplicação na análise de diferentes tipos de documentos escritos.

Crêterios:

- ¿ instrumentos: textos (orais e escritos) produzidos pelos alunos, no decorrer das atividades da disciplina.
- ¿ resultado final: síntese dos avanços de cada aluno, em relação aos objetivos propostos.

APÊNDICE IX – Plano de Ensino da Disciplina “Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em Educação
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE em reunião realizada em 06/03/2018
 Docente: Alessandra de Moraes

Data Aprovação: 06/03/2018		Data Desativação:		Nº Créditos : 3	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
45	0	0	45	0	0

Programa: **Educação**

- Conteúdo: 1 Análise quantitativa de dados textuais: o caso do software ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte).
 1.1 Objetivos, materiais de análise, procedimentos, vantagens e limitações.
 1.2 Campos de aplicação e exemplos de pesquisas com o emprego do software ALCESTE.
 1.3 Descrição do manejo do software Alceste: coleta e preparo do material, etapas de análise e relatórios de dados.
 2 Análise quantitativa de dados textuais: o caso do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).
 2.1 Objetivos, materiais de análise, procedimentos, vantagens e limitações.
 2.2 Campos de aplicação e exemplos de pesquisas com o emprego do software IRAMUTEQ.
 2.3 Manejo e prática do software IRAMUTEQ: coleta e preparo do material, etapas de análise e relatórios de dados.
- Ementa: A disciplina tem como foco introduzir aos participantes recursos informatizados voltados para a análise de dados textuais, decorrentes de entrevistas, questionários, documentos, dentre outras fontes. Aborda os softwares ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte) e IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). São apresentados os objetivos, procedimentos básicos, manejo, limites e alcances relativos ao uso desses recursos computacionais na pesquisa em Educação.
- Bibliografia: CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: PAREDES, A. S. P. M.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539.
 CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. Temas em Psicologia, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
 CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Análise de dados textuais: os softwares ALCESTE e IRAMUTEQ como ferramentas na pesquisa em Educação
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE em reunião realizada em 06/03/2018
 Docente: Alessandra de Moraes

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.
 MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; SILVA, Divino José da; LORENZI-CIOLDI, Fabio; BUSCHINI, Fabrice. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p.255-272, ago. 2008.
 MENIN, Maria Suzana de Stefano; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger R.; MARTINS, Raul A.. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. Revista Portuguesa de Educação, 2014, v.27, n.1, p. 133-155.
 NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, dez. 2006.
 OLIVEIRA, D.C.; GOMES, A. M. T.; MARQUES, S. C. Análise estatística dos dados textuais na pesquisa das representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Experiência e Representação Social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 156-200.
 RATINAUD, P. Iramuteq. Version 7.0 alpha 2. Laboratoire LERASS, 2008-2014.
 REINERT, M. ALCESTE© version 4.8 pour Windows. Toulouse: Image, 2005. 1 CD-Rom.

Objetivos: - Introduzir recursos informatizados para a análise quantitativa de dados textuais.
 - Apresentar os objetivos, procedimentos básicos, alcances e limitações dos softwares ALCESTE e IRAMUTEQ.
 - Discutir o emprego dessas ferramentas na pesquisa em Educação.
 - Manejar, de modo básico, o software IRAMUTEQ.

Critérios: A avaliação ocorrerá durante o semestre letivo e será expressa pela média aritmética dos conceitos obtidos mediante as seguintes atividades:
 - participação nas discussões e atividades realizadas em sala de aula (valor de 0 a 10,0 pontos),
 - e elaboração de um relatório com a aplicação de um dos softwares abordados (valor de 0 a 10,0 pontos).

APÊNDICE X – Plano de Ensino da Disciplina “ Coleta de Dados por Meio de Entrevista e Diálogos”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: - COMISSÃO DE ENSINO DE 22/10/2002
 Docente: Eduardo Jose Manzini

Data Aprovação: 22/10/2002		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	48	42	0	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo:

- 1 definição de entrevista
- 2 indicações para utilização da entrevista enquanto fonte dados
- 3 Classificação dos tipos de entrevista: estruturadas, semi-estruturadas, não estruturadas
- 4 diferenças entre questionário e entrevista
- 5 Vantagens e desvantagens do uso da entrevista para coleta de informações
- 6 Formas de registro das entrevistas
 - 6.1 a entrevista filmada (vídeo)
 - 6.2 a entrevista gravada (áudio)
- 7 Diretividade e não diretividade em entrevistas
- 8 Influência de papéis sociais na entrevista
- 9 Influência de fatores físicos-sociais na coleta pro meio de entrevistas
 - 9.1 o local
 - 9.2 o contexto
 - 9.3 o entrevistado
- 10 Cuidados na elaboração de roteiros
 - 10.1 Aspectos lingüísticos
 - 10.2 Aspectos psico-lingüísticos
 - 10.3 Aspectos cognitivos
 - 10.4 Aspectos sócio-culturais
- 11 Adequação de roteiros de entrevistas
 - 11.1 Juízes externos
 - 11.2 entrevista piloto

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: - COMISSÃO DE ENSINO DE 22/10/2002
 Docente: Eduardo Jose Manzini

11.3 análise de ações verbais do roteiro
 11.4 análise de ações verbais na entrevista piloto

Ementa: Pretende-se conceituar o procedimento de coleta de informações por meio de entrevistas e diálogos, enfocando formas consideradas científicas para registrar, elaborar roteiros para entrevistas e adequar os processos de aquisição de informações verbais.

Bibliografia: BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
 GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 67-80.
 GOMES, W. B. Aplicações sociais da pesquisa qualitativa. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, UFRGS, v.2, n.1, p.3 - 12, 1987.
 GOMES, W. B. As contribuições e possibilidades dos dados de entrevista na teorização em psicologia In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 2, Gramado, 1989. Anais... ANPEPP, Gramado, 1989. p.301 e 306.
 GOMES, W. B. O Critério metodológico da fenomenologia estrutural na análise de depoimentos. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, UFRGS, v.4, n.1, p.98 - 102, 1988.
 GOMES, W. B., OLIVEIRA, V. Z. Fenomenologia e pesquisa em psicologia. In: Fenomenologia e pesquisa em psicologia. 1 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998
 GOODE, W.J.; HATT, P.K. Métodos em pesquisa social. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
 LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: atlas, 1985. p. 120-129.
 MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática: São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.
 MANZINI, E.J. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1995.
 MANZINI, E. J. . Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru : USC, 2004. v. 1. p. 12p. 1CD.
 MANZINI, E. J. . Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: Denise Meyrelles de Jesus, Cláudio Roberto Baptista; Sonia Lopes Victor. (Org.). Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções. 1 ed. Vitória: EDUFES, 2006, v. 1, p. 361-387.
 MANZINI, E. J. . Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Maria Cristina Marquezine; Maria Amélia Almeida; Sadao Omote. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. 1 ed. Londrina: Eduel, 2003, v. 1, p. 11-25.
 MEIHY, J.C.S.B. Manual de História Oral. 2.Ed. São Paulo: Loyola, 1998. 86p. MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994a. p. 16-22.
 MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo e Rio de Janeiro: HUCITEC e ABRASCO, 1994b. 269p.
 MOSCOVICI, S. A representação social da psicologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
 QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: CERU/FFLCH/USP, 1985. 182p. (Coleção Textos)
 REA, L.M.; PARKER, R.A. Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos

Nível: Mestrado e Doutorado

Parecer: - COMISSÃO DE ENSINO DE 22/10/2002

Docente: Eduardo Jose Manzini

SIEDMAN, I. Interview as a qualitative research teachers. In: _____. A structure for in ¿ Depth, Phenomenological Interviewing. College Press, New york, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994. 178p.

Objetivos: Identificar os meios mais adequados para registrar, elaborar e adequar os processos de aquisição de informações verbais

Critérios: Aulas expositivas
Discussão de textos
Exercícios práticos
Análise de dissertações e teses que utilizaram a entrevista como fonte de informação

APÊNDICE XI – Plano de Ensino da Disciplina “Contribuições da Filosofia da Linguagem para a construção do método nas pesquisas em Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE em reunião realizada em 07/12/2017
 Docente: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins / Dagoberto Buim Arena / Claudia Regina Mosca Giroto

Data Aprovação: 07/12/2017		Data Desativação:		Nº Créditos : 4	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
60	0	0	60	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo:

1. A natureza social e ideológica da linguagem.
2. Dialogismo e alteridade: implicações na constituição das relações estabelecidas no contexto de pesquisa.
3. Pesquisas em ciências humanas: o método em destaque
4. Precisão e profundidade e contextos de interpretação nas pesquisas em ciências humanas: considerações sobre coisificação e personificação, relações entre o sujeito interpretado e o interpretador.
5. O método nos estudos de Medviédev e sua contribuição para pesquisas em Educação.
6. Construção do método a partir de pressupostos bakhtinianos: análise de dissertações e teses.

Ementa: A natureza social e ideológica da linguagem. Dialogismo e alteridade: implicações na constituição das relações estabelecidas no contexto de pesquisa. Pesquisas em ciências humanas: coisificação e personificação. Precisão e profundidade e contextos de interpretação nas pesquisas em ciências humanas. O método formal nos estudos de Medviédev e sua contribuição para pesquisas em Educação. Construção do método a partir de pressupostos bakhtinianos: análise de dissertações e teses.

Bibliografia:

BAKHTIN, M. Metodologias das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 239-410.

MEDVIEDEV, P.N. O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2010.

SERODIO, L.A.; PRADO, V.T Metodologia narrativa em educação na perspectiva do gênero do discursivo Bakhtiniano. In: Educação: perspectiva Bakhtiniana. (Org) Guilherme Val Prado et al PRADO, V.T São Carlos: Pedro & João, 2015, 91 – 128 p.

IVANOVA, I. El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. In: Riestra, D. Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2010.

JAKUBINSKI, L. Sobre a fala dialogal. Ed. Sériot e Ivanova. São Paulo: Parábola.

RIESTRA, D. El contexto y la obra de Voloshinov-las controversias ideológicas- casi un siglo después. Saga Revista de Letras. N°3. Primer Semestre/15, 2015

SAUSSURE, F. (2004). Escritos sobre lingüística general. Barcelona: Gedisa. Pgs. 13-30, 72-81, 251-258.

VOLOSHINOV, V. El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje y Problema de la relación entre las bases y las superestructuras. In El marxismo y la filosofía del



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em educação
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE em reunião realizada em 07/12/2017
 Docente: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins / Dagoberto Buim Arena / Claudia Regina Mosca Giroto

lenguaje. Bs. As.: Godot, 2009.
 VYGOTSKI, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. In Luria, Leontiev, Vygotski. Psicología y Pedagogía (1934). Madrid: Akal, 2004
 VYGOTSKI, L. S. 6. Pensamiento y palabra. In Pensamiento y lenguaje (1934). Buenos Aires: La Pléyade, 1973.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
 BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. São Paulo: Pedro & João, 2010.
 BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin, Dialogismo e a Construção do Sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 91 - 104.

Objetivos: - Alinhados aos pressupostos da filosofia da linguagem de Bakhtin, esta disciplina objetiva verticalizar as discussões acerca das implicações desses pressupostos para a construção do método nas pesquisas em Educação.
 A articulação entre:
 a) Os conceitos de signo e semiose de Ferdinand de Saussure, Valentin Voloshinov e Lev Vygotski.
 b) O conceito de diálogo de Jakubinskij e o conceito de gênero de Voloshinov.

Critérios: 1. Avaliação da participação do aluno nos debates promovidos durante as aulas;
 2. Avaliação da qualidade do "paper" solicitado aos alunos no final da disciplina.

APÊNDICE XII – Plano de Ensino da Disciplina “Currículo, Cultura e Poder”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Currículo, Cultura e Poder
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE, em reunião ordinária.
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

Data Aprovação: 03/05/2018		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	0	0	90	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo:

1. Cultura, Educação e poder
2. A Nova Sociologia do Currículo: a relação entre conhecimento e sociedade
3. A abordagem neomarxista de Michael Apple
4. A abordagem teórico-prática do currículo de Gimeno Sacristán
5. A política curricular no âmbito das políticas educacionais
6. Reformas Curriculares no Brasil no século XXI: as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio.

Ementa: A problemática do currículo como objeto de investigação em educação. Abordagens teórico-metodológicas para o estudo do currículo. A relação entre escola, currículo, cultura e poder. O significado e as dimensões do currículo escolar enquanto projeto político e cultural. A relação currículo, sociedade e cultura tendo em vista as determinações no processo de prescrição e concretização curriculares. Possibilidades interpretativas para a compreensão das permanências e mudanças em educação.

Bibliografia:

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
 APPLE, Michael. Trabalho Docente e Textos. Petrópolis: Vozes, 1991.
 APPLE, Michael. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
 APPLE, Michael. Conhecimento Oficial. Petrópolis: Vozes, 1997.
 BALL, Stephen J. Diretrizes políticas e globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras. V. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001.
 BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
 BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Currículo, Cultura e Poder
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE, em reunião ordinária.
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
 BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
 BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os Currículos
 CENPEC. Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Relatório de Pesquisa. São Paulo, fev. 2015. Disponível em:
http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf
 EISNER, E. The Educational Imagination, New York: Macmillan Publishing Company, 1979.
 FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves.
 GONÇALVES, Irlan Antônio. PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação brasileira. São Paulo, Educação e Pesquisa, n.29, v. 1, p.139-160, 2004.
 FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
 FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
 FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. In: Teoria & Educação. Porto alegre, nº 6, 1992.
 GIMENO, Jose, Currículo: uma reflexão sobre a prática . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
 GIMENO, Jose. Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores, in: Revista de Educación, n. 284, p. 245-271, 1987.
 GOODSON, I. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.
 GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
 GOODSON, Ivor. The Making of Curriculum: collected essays. London, New York, The Falmer, 1987.
 GOODSON, Ivor. La Construcción Social del Currículum: posibilidades y

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	Currículo, Cultura e Poder
Nível:	Mestrado e Doutorado
Parecer:	Aprovado pelo Conselho do PPGE, em reunião ordinária.
Docente:	Rosa Fátima de Souza Chaloba

ámbitos de investigación de la História del Cu rriculum. In: Revista de Educación, Madrid, nº 295, 1991, p. 7 -38.
 GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1978.
 GRUNDY, Shirley. Curriculum: product or praxis. The Falmer Press, London, New York, Philadelphia, 1991.
 HAMILTON, D. Towards a Theory of Schooling; London/ New York: The Falmer Press, 1989.
 HÉBRARD, Jean. A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna in: Teoria & Educação, n. 2, p. 65 - 110, 1990.
 JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. V. 1, jan./jun. 2001, p. 9 -43.
 KEMMIS, S. Curriculum Teorising: beyond reproduction theory . Deakin University Press, Victoria, 1986.
 KLIEBARD, Herbert M. Forging the American Curriculum: e ssays in curriculum history and theory . Routledge, New York, London, 1992.
 KLIEBARD, Herbert M. The Struggle for the American Curriculum (1893 - 1958). New York: Routledge, 1995 a. (1s t edition 1986)
 KLIEBARD, Herbert M. and FRANKLIN, Barry M. The Course o f the Course of Study: history of curriculum. In: BEST, John H. (ed.) Historical Inquiry in Education: a research agenda. American Educational Research association, 1995b, pp. 138-157.
 MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45 -67, abril/ jun. 2016.
 MARSIGLIA, Ana C. Galvão; PINA, Leonardo D.; MACHADO, Vinicius O.; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um ep isódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germina: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 9, n. 1, p. 107 -121, abr. 2017.
 MEYER, John W. KAMES, David, and BENAVIDES, Aaron, with Yun - Kyung Cha and Suk-Ying Wong. School Knowledge for the Masses: world models

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Currículo, Cultura e Poder
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE, em reunião ordinária.
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

and national primary curricular categories in the twentieth century. London: Falmer Press, 1992.

MEYER, John W. Globalização e Currículo: problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In: NOVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (eds.) A Difusão Mundial da Escola. Lisboa: Educa, 2000.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO OU BASE NACIONAL COMUM: debates e tensões. Dossiê. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13 -17, abril/ jun. 2016.

POPKEWITZ, T. The Formation of School Subjects: the struggle for creating an American Institution. New York: Falmer Press, 1987.

POPKEWITZ, Thomas S. Policy, Knowledge and Power: some issues for the study of educational reform. In: COOKSON P.; SCHNEIDER B. (org.) Transforming Schools: trends, dilemmas and prospects. New York: Garland Press, 1995.

POPKEWITZ, T. (org.) Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education. New York: Teachers College Press, 1998 a

POPKEWITZ, Thomas S. The culture of redemption and the administration of freedom as research. In: Review of Educational Research, v. 68, n. 1, 1998b, pp. 1-34.

POPKEWITZ, T. A social epistemology of educational research. In: Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. (ed.) Educational Knowledge: changing relationships between the state, civil society and the educational community. New York: State University of New York Press, 2000 a

POPKEWITZ, Thomas S. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and inclusion and exclusion policy and research. Discourse: studies in the cultural politics of education, vol 21, no. 1, 2000. pp. 5-44.

POKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M. PEREYRA, M. A. (eds). Cultural History and Education; critical essays on knowledge and schooling. New York

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Currículo, Cultura e Poder
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE, em reunião ordinária.
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

and London: RoutledgeFalmer, 2001 a.
 POPKEWITZ, Thomas S. & BLOCH, Marianne. Administering Freedom: a history of the Present: rescuing the parent to rescue the child for society. In: HULTQVIST, Kenneth and DAHLBERG, Gunilla. The Changing Child in a Changing World. London: Routledge, 2001b.
 POPKEWITZ, Thomas S. & BLOCH, Marianne. Fabricating the Child and Family: the practice of reason as the politics of social inclusion and exclusion. In: Journal of Curriculum Theorizing, Fall 2001c.
 POPKEWITZ, Thomas S. Rethinking the political: reconstituting national imaginaries and producing difference. In: International Journal of Inclusive Education, 2001d, pp. 1-29.
 POPKEWITZ, Thomas. The study of curriculum history, social regulation and power in school. In: The Journal of Curriculum Studies, v. 29, n. 2, 1997.
 POPKEWITZ, Thomas. Reforma Educacional: um política sociológica. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.
 SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Um Gosto Amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São paulo: Educ/Fapesp, 1998.
 SCHWAB, J, Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum in: GIMENO, J. y PEREZ, A. (comp.) La Enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid, pp. 197-209.
 SILVA, Mônica Ribeiro. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91 - 110, abril/ jun. 2016.
 SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados in Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
 SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
 SILVA: Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Currículo, Cultura e Poder
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE, em reunião ordinária.
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

numa paisagem pós-moderna. In: SILVA: Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio. Territórios Contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima. A produção intelectual brasileira no campo do currículo a partir dos anos 80. in: Em Aberto, n. 12, v. 58, p. 117-128, 1993.

SOUZA, Rosa Fátima. Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 -1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima et al. Um Itinerário de Pesquisa sobre a Cultura Escolar. In: VINICIUS, Marcus. Ideário e Imagens da Educação Escolar. São Paulo: Autores Associados, 2000 a, p. 3 -28.

SOUZA, R. F. Inovação Educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. In: Cadernos Cedes, v. 51, p. 33-44, 2000c.

SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T. (orgs.). A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Rosa F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M.M.C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J.L. Escola, cultura e Saberes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005b, p. 74 -91.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata, 1991.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica. Disponível em:
http://www.quimica.ufpr.br/tonegutti/Artigos/Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf

WILLIAMS, Raymond, Cultura e Sociedade (1780 - 1950). São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

YOUNG, M. F. D. Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education. Londres, Collier-Macmillan, 1971.

VIÑAO, Antonio. Sistemas Educativos, Culturas escolares y Reformas. Madrid: Morata, 2002.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	Currículo, Cultura e Poder
Nível:	Mestrado e Doutorado
Parecer:	Aprovado pelo Conselho do PPGE, em reunião ordinária.
Docente:	Rosa Fátima de Souza Chaloba

Objetivos:	Possibilitar uma compreensão crítica da escola de uma perspectiva sócio-política e cultural. Discutir os processos de organização e distribuição do conhecimento escolar considerando o currículo como estratégia política e sociocultural. Analisar as contribuições das diversas abordagens teóricas da tradição crítica do currículo para uma melhor compreensão da cultura escolar e do processo educacional. Examinar as perspectivas teórico-metodológicas de investigação na área do currículo oferecendo subsídios para a elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa na área da Educação.
Critérios:	Seminários Relatórios de leituras. Trabalho final compreendendo a produção de artigo sobre temática abordada na disciplina.

APÊNDICE XIII – Plano de Ensino da Disciplina “Educação Desenvolvidor e Atividade de Estudo”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Educação Desenvolvidor e Atividade de Estudo
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE em 16/11/2016
 Docente: Stela Miller

Data Aprovação: 16/11/2016		Data Desativação:		Nº Créditos : 3	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
45	0	0	45	0	0

Programa: **Educação**

- Conteúdo:** Aspectos históricos da proposta de atividade de estudo: o sistema Elkonin-Davidov para a educação desenvolvidor. Fundamentos histórico-culturais da proposta de atividade de estudo: as contribuições de Vigotski e de Leontiev para proposta de atividade de estudo. Conceito e estrutura da atividade de estudo. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico. Implicações pedagógicas da proposta de atividade de estudo.
- Ementa:** Estudo dos aspectos históricos do sistema Elkonin-Davidov para a atividade de estudo no contexto da educação desenvolvidor. Estudo dos fundamentos histórico-culturais da atividade de estudo: reflexão sobre as contribuições de Vigotski e de Leontiev para a compreensão da atividade de estudo como uma das atividades do sujeito que conduzem o seu desenvolvimento. Análise do conceito e da estrutura da atividade de estudo. Reflexões sobre a relação entre atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico do aluno. Análise das possibilidades de implementação da atividade de estudo no ensino básico.
- Bibliografia:** DAVÍDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
 DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
 DAVÍDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. Revista «Escola inicial», n.7, p 1-7. ano 1999. (Tradução do Russo de Ermelinda Prestes)
 DAVÍDOV, V. V. Acerca do conceito de educação desenvolvidor. . n.1, 1995. (Tradução do Russo de Ermelinda Prestes)
 DAVÍDOV, V. V. Da história do estabelecimento do sistema de educação Desenvolvidor (sistema de D.B. Elkonin-V.V. Davidov); Mimeo.
 DAVÍDOV, V. V. História do estabelecimento do sistema de educação Desenvolvidor (sistema de D.B. Elkonin-V.V. Davidov) Segunda comunicação; Mimeo.
 DAVÍDOV, V. e MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.
 DAVYDOV, V.V., SLOBODCHIKOV, V. I., & TSUKERMAN G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. Ensino Em Re-Vista, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun. 2014.
 ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Editorial Grijalbo, 1960, p. 504-522.
 ELKONIN, D.B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS - Antología. Moscú: Progreso, 1987. p.104-124.

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Educação Desenvolvidor e Atividade de Estudo
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do PPGE em 16/11/2016
 Docente: Stela Miller

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
 REPKIN, V. V. Ensino desenvolvedor e atividade de estudo. Ensino em Re-Vista, v.21, n.1, p. 85-99, jan./jun. 2014.
 VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. Psicologia. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701. Confira o "dossiê Vigotski" no link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso
 VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118.
 VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, v. III, p. 139-168.

Bibliografia Complementar

ELHAMMOUNI, Mohamed. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria, MILLER, Stela & MELLO, Suely Amaral (org.). Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
 MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 49-61.
 MENDONÇA, Suely Guadalupe de L., SILVA, Vandei Pinto da & MILLER, Stela (org.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.
 MILLER, Stela, BARBOSA, Maria Valéria & MENDONÇA, Suely Guadalupe de L. (org.). Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.
 PUENTES, Roberto Valdés & LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). Ensino desenvolvedor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.
 SOLOVIEVA, Yulia & ROJAS, Luis Quintanar (org.). La formación de las funciones psicológicas en el desarrollo humano. In: BARBOSA, Maria Valéria, MILLER, Stela & MELLO, Suely Amaral (org.). Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

Objetivos: Compreender as raízes históricas da proposta de Elkonin-Davidov para a atividade de estudo. Relacionar as propostas de Vigotski e Leontiev sobre a atividade humana e a proposta de Elkonin-Davidov para a atividade de estudo. Apreender o conceito de atividade de estudo e compreender a forma pela qual ela se estrutura. Compreender a relação que há entre o desenvolvimento do pensamento teórico e a atividade de estudo. Avaliar as possibilidades de implementação da atividade de estudo no ensino básico.

Crerérios: Avaliação de texto produzido ao final da disciplina.

APÊNDICE XIV – Plano de Ensino da Disciplina “Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado
 Docente: Graziela Zambao Abdian

Data Aprovação: 16/12/2016		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	0	0	90	0	0

Programa: **Educação**

- Conteúdo:
- 1- A escola como local de pesquisa em educação: quando, como e por que?
 - 2- Perspectivas epistemológicas das pesquisas em educação em debate
 - 3- Os estudos de caso nas pesquisas sobre a escola:
 - a. Por dentro da escola pública
 - b. A escola pública como local de trabalho
 - 4- Perspectiva crítica:
 - a. Educação escolar e teoria do cotidiano
 - b. O institucional, a organização e a cultura da escola
 - 5- Sociologia das organizações escolares e o estudo da escola: contribuições e limites
 - 6- Perspectiva pós-crítica:
 - a. Estudos no/com/sobre o cotidiano escolar
 - b. Teoria do discurso e o estudo da escola

Ementa: A escola como objeto de estudo das pesquisas em educação. Estudo do cotidiano escolar na perspectiva crítica. Estudo da escola na perspectiva da sociologia das organizações escolares. Estudos de caso e estudos etnográficos na pesquisa sobre a escola. Análise da escola na perspectiva pós-crítica em debate.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise
Nível: Mestrado e Doutorado
Parecer: Aprovado
Docente: Graziela Zambao Abdian

Bibliografia: BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições In: WERLE, F. O. C. Avaliação em larga escala: foco na escola. 1 ed. Brasília : Líber Livro, 2010, v.1, p. 50-68.
- _____. HERNANDES, E. D. K. As concepções de gestão e a vivência da prática escolar democrática. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. , v. 28, p. 144 - 162, 2012.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal, ano/vol. 14, n. 02, p. 1-37, 200
- _____. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/jun/jul/ago, 2003.
- _____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1222, out.-dez, 2010.
- BARROSO, J. (org.). O estudo da escola. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. Instituições escolares: por que e como pesquisar. 2ª Ed. Campinas: Alínea, 2013.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In BARROSO, J. (Org). O estudo da escola. Porto: Porto, 1996.
- COSTA, J. A. Imagens organizacionais da escola. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003. (Coleção Perspectivas actuais/Educação).
- DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição. In: BARROSO, J. (org.) O estudo da escola. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- DUARTE, N. Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky. 4. Ed. SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- LIMA, L. C. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, L. R. A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. Revista Portuguesa de Educação, v. 24, p. 73-93, 2011.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Escola: perspectivas teórico-metodológicas em análise
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado
 Docente: Graziela Zambao Abdian

_____. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democratização na educação. Educação & Sociedade, v. 29, p. 55-78, 2008.

_____. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, D. de. Pós-estruturalismo e Teoria do discurso. 2ª ed. POA: EdIPUCRS, 2014

NÓVOA, A. (org.). As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARO, V. H. Por dentro da escola pública. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA Jr. C. A. da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

SILVA JR., J. dos R. e FERRETTI, C. J. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo: Xamã, 2004.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando os enfoques das epistemologias em política educacional. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

Objetivos:

- Identificar e analisar as pesquisas em educação que têm a escola como locus de estudo: por que e como analisar as escolas.
- Discutir sobre diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o estudo da/na escola: seus limites e suas possibilidades.
- Analisar pesquisas sobre/na escola as quais apresentam diferentes referenciais teórico-metodológicos

Critérios:

- Painéis/participação dos alunos. Peso 3.
- Trabalho final de conclusão da disciplina. Peso 7.

APÊNDICE XV – Plano de Ensino da Disciplina “História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado ad-referendum em 26/06/2017
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

Data Aprovação: 26/06/2017		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	0	0	90	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo:

1. A renovação paradigmática no campo da História e da História da Educação
 - 1.1- Tendências da História Cultural
 - 1.2- Questões metodológicas da pesquisa histórica
2. A História da Cultura produzida pelo inglês Edward Thompson
 - 2.1 – A noção de experiência e a “história vista a partir de baixo”
3. A História Cultural na concepção de Roger Chartier
 - 3.1 – A História Cultural na História da Educação no Brasil
 - 3.2 – Concepções de Cultura Escolar e suas implicações nos estudos históricos da educação
4. A História Cultural praticada pela Micro História
 - 4.1 – O paradigma indiciário de Carlo Ginzburg
 - 4.2 – Microanálise e a construção do social
5. A renovação da historiografia da educação brasileira: história das instituições educativas escola e das disciplinas escolares

Ementa: A disciplina objetiva discutir a renovação da historiografia da educação com base nos referenciais da História Cultural. Nesse sentido, o curso propõe-se a examinar algumas abordagens teórico-metodológicas e suas implicações na produção do conhecimento histórico em educação

Bibliografia: BANN, S. As invenções da História. Ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: Editora da Unesp, 1994.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado ad-referendum em 26/06/2017
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos A. Taborda e RANZI, Serlei M. Fischer (orgs.). História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o Debate. Estudos CDAPH. Universidade São Francisco, 2003, p. 9-38.

BLOCH, M. Introdução à História. Edição revista e criticada por Étienne Bloch. Lisboa: Fórum da História. (Publicações Europa-América), 1997.

BOUTIER, J. & JULIA, D. Passados Recompuestos. Campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1998.

BURKE, P. (org.) A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, P. O que É História Cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BURKE, P. Variedades de História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CERTEAU, M. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990.

CHARTIER, A.M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, nº 2, p. 157-168, jul/dez 2000.

CHARTIER, R. A História cultural entre práticas e representações. Lisboa: Difel,

CHERVEL, A. La Culture Scolaire: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

DARNTON, Robert. O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

DARNTON, Robert. O Iluminismo como negócio: história da publicação da "Enciclopédia" 1775-1880. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

DOSSE, F. A Historia em Migalhas. Dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio/ Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

DUBY, G. Guilherme Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987, p. 7-38.

ESCOLANO, A. Las culturas escolares del siglo. Encuentros y Desencuentros. Revista de Education. Monográfico sobre la educación en España en el siglo XX, 2001.

FARIA FILHO, L. M. (org.). Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado ad-referendum em 26/06/2017
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

FARIA FILHO, L. M. Fazer História em Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). Pensadores Sociais e História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 239-256.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves. GONÇALVES, Irlen Antônio. PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação brasileira. São Paulo, Educação e Pesquisa, n.29, v. 1, p.139-160, 2004.

FONSECA, Thais N. L. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais N. L.; VEIGA, Cynthia G. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-75.

GINZBURG, Carlo. A micro-história e outros ensaios. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBSBAWN, E. Sobre História. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNT, L. A Nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. e MACEDO, E. (orgs.). Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.

LE GOFF, J. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, C.P. e CATANI, D. B. (orgs.) Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

NOVOA, A. Inovação e história da educação. Teoria & Educação, n. 6, 1992, p. 210 – 220.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado ad-referendum em 26/06/2017
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

NUNES, C. e CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da Educação e Fontes. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n. 5, 1993, p. 7-64.

PALLARES-BURKE, M. L. G. As muitas faces da História. Nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (Coleção História & ... Reflexões, 5)

PROST, Antoine. Doze Lições sobre a História. Belo Horizonte: autêntica, 2008. (Coleção História e Historiografia).

REIS, J. C. História & Teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

REVEL, Jacques (org.). Jogos de escala: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1996.

RIOX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François (orgs.). Para Uma história cultural. México: Taurus, 1998.

ROCHE, Daniel. A cultura das aparências: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII). São Paulo: Editora SENAC, 2007.

ROCHE, Daniel. O Povo de Paris: Ensaio sobre a cultura popular no século XVIII. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SOUZA, R. F. de. Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1889-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 117 – 151.

VIÑAO, Antonio. História da Educação e História Cultural: possibilidades, problemas e questões. Tradução de Sérgio Castanho. Revista Brasileira de Educação. ANPED: São Paulo, set., dez., 1996.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado ad-referendum em 26/06/2017
 Docente: Rosa Fátima de Souza Chaloba

VIÑAO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Educação no Brasil. História e historiografia. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p. 21-52. (Coleção Memória da Educação).

VIÑAO, Antonio. Innovación y Racionalidad Científica - La escuela graduada pública en España (1898 - 1936). Madrid: Akal Universitaria, 1990.

VINCENT, Guy et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7- 47, jun. 2001.

Objetivos: Identificar diferentes abordagens teóricas no âmbito da chamada História Cultural.
 Discutir as implicações da História Cultural para a produção da pesquisa no campo da História da Educação.
 Favorecer a leitura e discussões de autores representativos de três vertentes da História Cultural.
 Subsidiar o aprofundamento teórico-metodológico de investigações no campo da História da Educação.

Critérios: Seminários. Cada aluno deverá preparar dois seminários: um das leituras indicadas para discussão em sala de aula e outro de análise de uma tese em seus aspectos metodológicos.
 Trabalho final compreendendo um texto, de no mínimo 10 páginas, de revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa. Utilizar banco de teses da Capes e mais uma fonte que pode ser congressos da área ou revistas científicas.

APÊNDICE XVI – Plano de Ensino da Disciplina “História da Educação no Brasil”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Educação no Brasil
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012 - Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012
 Docente: Rosane Michelli de Castro

Data Aprovação: 16/05/2012		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	48	42	0	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo:

- 1) A educação no Brasil, entre os séculos XVI e XVIII
 - ¿ O período heroico ¿ esboço de um sistema educacional ¿ (1549-1570).
 - ¿ O Ratio Studiorum e a consolidação do sistema educacional colonial (1570-1759).
 - ¿ A reforma das escolas de primeiras letras
 - ¿ As reformas pombalinas da educação.
- 2) Aspectos da educação brasileira no século XIX: as ações dirigidas à organização de um sistema de instrução primária.
 - ¿ O longo processo de produção de uma nova ¿ forma escolar ¿
 - ¿ Instrução elementar no século XIX
 - ¿ O método de ensino mútuo e a instrução pública no Brasil
 - ¿ As escolas normais provinciais e a formação de professores
 - ¿ Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas.
 - ¿ Em busca de uma nova visibilidade aos temas educacionais
 - ¿ O processo de feminização do magistério.
- 3) A institucionalização do modelo escolar paulista no final do século XIX até os anos de 1930.
 - ¿ A Reforma Caetano de Campos, de 1890.
 - ¿ O pioneirismo na organização do ensino primário paulista na forma de grupos escolares.
 - ¿ Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)
 - ¿ A Reforma Sampaio Dória, de 1920.
 - ¿ O método de ¿ intuição analítica ¿
 - ¿ A constituição do discurso renovador da escola brasileira.

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	História da Educação no Brasil
Nível:	Mestrado e Doutorado
Parecer:	Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012 - Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012
Docente:	Rosane Michelli de Castro

4) As ideias político-pedagógicas e a organização da estrutura educacional no Brasil, entre 1931 e 1946.

¿ A educação como ¿ questão social ¿ e a Reforma Francisco Campos, de 1931.

¿ Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e as ideias escolanovistas.

¿ O ¿ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ¿, de 1932.

¿ A organização dos Institutos de Educação (1932-1939)

¿ A educação na constituinte de 1933-1934.

¿ A introdução da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no Estatuto das Universidades Brasileiras.

¿ Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

¿ A reorganização educacional com as Reformas Capanema, de 1942-1946.

5) Bases da educação brasileira após 1946: entre lutas e leis.

¿ As discussões sobre a lei de diretrizes e bases da Educação a partir de 1946.

¿ O lugar e o papel dos debates sobre escola pública e privada na educação entre 1945 e 1968.

¿ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

¿ As alterações da organização do Ensino Superior, com a Lei 5.540/61, e dos Ensinos Primário e Médio, com a lei 5.692/71

¿ O início de alguns projetos de alfabetização de adultos.

¿ Paulo Freire e a educação popular.

¿ A LDB n. 9.394/96 e a elaboração de um Plano Nacional.

¿ As instituições de formação de professores entre 1946 e 2006.

Ementa: Em busca de oferecer subsídios teóricos para a compreensão de aspectos da história da educação no Brasil, aborda-se a educação entre os séculos XVI e XVIII, desde o chamado período heroico ¿ (1549-1570) às Reformas pombalinas da educação; a educação brasileira no século XIX e as ações dirigidas à organização de um sistema de instrução primária; aspectos do processo de institucionalização do modelo escolar paulista no final do século XIX até os anos de 1930; as ideias político-pedagógicas e a organização da estrutura educacional no Brasil, entre 1931 e 1946; e, finalmente aspectos da trajetória de lutas e de elaboração das leis que se constituíam em bases da educação brasileira após 1946.

Bibliografia: ALMEIDA, J. R. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: EDUC; Brasília-DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, J. A. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil. In: SOUZA, R. F., VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. A. O legado educacional do século XIX. Araraquara-SP: UNESP ¿ Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 107-181.

ANTUNHA, H. C. G. A instrução pública no estado de São Paulo. A Reforma Sampaio Dória. São Paulo: FEUSP, 1976. ¿ (Coleção Estudos e Documentos).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	História da Educação no Brasil
Nível:	Mestrado e Doutorado
Parecer:	Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012 - Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012
Docente:	Rosane Michelli de Castro

AZEVEDO, F. A cultura brasileira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1971.

BARROS, R. S. M. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.

BASTOS, M. H. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 1: 115-133, abr., 1997.

BEISIEGEL, C. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.) História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1978. Tomo III, vol. 4, p. 383-416.

BUFFA, E. Ideologias em conflito: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CAMPOS, F. Exposição de motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior. In: FÁVERO, M. de. L. A. Universidade e Poder. 2. Ed. Brasília, Plano, 2000. p. 121-158.

CARVALHO, L. R. de. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: Saraiva; EDUSP, 1978.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. 500 anos de educação no Brasil. V. 3.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALCANTE, M. J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez.

CURY, C. R. J. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1988.

DEMO, P. A nova LDB: ranços e avanços. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1997.

DORIA, A. de S. Como se ensina. São Paulo: Monteiro Lobato e C. Editores, 1923.

_____. Como se aprende a língua 2 curso complementar. 4. ed. São Paulo: Monteiro Lobato e C. Editores, 1923.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários, Recife, n. 4, pp. 5-24, abr./jun, 1963.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	História da Educação no Brasil
Nível:	Mestrado e Doutorado
Parecer:	Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012 - Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012
Docente:	Rosane Michelli de Castro

_____. Educação como prática da liberdade. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GHIRALDELLI JR. P. A Primeira República. In: _____. História da Educação. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. p. 15-29.

HILSDORF, M. L. S. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, C. P. de (Org.). História da Educação: processos, práticas e sabers. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 95-113.

_____. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-58). Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, v. 2, pp. 521-528, 1998.

_____. As reformas pombalinas. In: _____. História da Educação Brasileira: leituras. São Paulo: Thomson, 2003. p. 13-24.

KUHLMANN JR. M. As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922. Tese (Doutorado em Educação), USP/FFLCH, São Paulo, 1996.

MATTOS, L. A. de. Primórdios da educação no Brasil: o período heroico. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: Rio de Janeiro, EPU; Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NÓVOA, A. ¿Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, pp. 109-119, 1991.

PINO, A. R. Os rumos da nova LDB: processos e conteúdos. Educação e Sociedade, n. 51, pp. 356-378, ago./1995.

REIS FILHO, C. A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública primária. Campinas-SP: Autores Associados, 1995. ¿ (Coleção Memória da Educação).

SANGENIS, L. F. C. Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed. e ampl. ¿ Campinas-SP: Autores Associados, 2008. ¿ (Coleção Memória da Educação).

_____. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. In: _____. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed. e ampl. ¿ Campinas-SP: Autores Associados, 2008. ¿ (Coleção Memória da Educação). p. 195-275.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	História da Educação no Brasil
Nível:	Mestrado e Doutorado
Parecer:	Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012 - Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012
Docente:	Rosane Michelli de Castro

_____. Predominância da Pedagogia Nova (1947-1961). In: _____. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed. e ampl. √ Campinas-SP: Autores Associados, 2008. √ (Coleção Memória da Educação). p. 277-346.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia (GO) de 5 a 8 de novembro de 2006.

_____. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. √ (Coleção Memória da Educação).

_____. A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F., VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. A. O legado educacional do século XIX. Araraquara-SP: UNESP √ Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 19-62.

_____. Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EDUNESP, 1999.

TANURI, Leonor Maria, O ensino normal no estado de São Paulo (1890-1930). Tese de doutorado, Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1973.

_____. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. nº 14, mai-jun-jul-ago/ 2000, p.61-88

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretativo. In: SOUZA, R. F., VALDEMARIN, V. T.;

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. 500 anos de educação no Brasil. V. 3.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 497-517.

VILLELA, H. A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação), UFF, 1990.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. 500 anos de educação no Brasil. V. 3.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 94-134.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Educação no Brasil

Nível: Mestrado e Doutorado

Parecer: Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012 - Aprovado pelo Conselho do Programa em 16/05/2012

Docente: Rosane Michelli de Castro

Objetivos: Oferecer subsídios teóricos para que os alunos e alunas da pós-graduação possam:

¿ Analisar aspectos da história da educação no Brasil, em diferentes períodos;

¿ Identificar e compreender as articulações entre educação, sociedade e cultura no Brasil;

¿ Refletir sobre os diferentes discursos e os seus desdobramentos no âmbito das legislações brasileiras e, consequente, organização da sua estrutura em diferentes momentos históricos;

¿ Inserir-se nos debates atuais sobre aspectos educacionais brasileiros.

Critérios: A avaliação será feita concomitantemente ao desenvolvimento das atividades mediante a participação de cada aluno e aluna em painéis integrados a ser realizado ao final de cada tópico do conteúdo. Ao final, serão avaliados os avanços de cada aluno e aluna em relação aos objetivos propostos, mediante análise da produção de texto escrito no formato de artigo científico, contendo entre 15 e 25 laudas, que contenha relação entre as apropriações dos alunos quanto ao conteúdo da disciplina e a temática desenvolvida em sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Juntamente com a entrega do artigo, deverá ser entregue pelo(a)s aluno(a)s um comprovante de encaminhamento do artigo para publicação em periódicos especializados ou em coletâneas.

APÊNDICE XVII– Plano de Ensino da Disciplina “História da Profissão Docente no Brasil”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: PARECER DA COMISSÃO DE ENSINO DE 10/02/2004 - COMISSÃO DE ENSINO DE 10/02/2004
 Docente: Ana Clara Bortoleto Nery

Data Aprovação: 10/02/2004		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	48	42	0	0	0

Programa: **Educação**

- Conteúdo:
1. Introdução
 - A estruturação do campo educacional no Brasil: a especificidade da Profissão Docente.
 2. A formação docente das Escolas Normais aos Institutos Superiores de Educação.
 - As primeiras experiências de Formação de Professores no Brasil.
 - As Reformas de Ensino e a Formação de Professores
 - Da Lei Orgânica do Ensino Normal a Lei 9.394/96.
 3. A Formação Docente no Estado de São Paulo
 - Da Escola Normal da Capital às Escolas Normais do Interior;
 - A Habilitação Específica Magistério e o CEFAM
 4. A organização docente como objeto de estudo
 - As associações docentes enquanto espaço de organização e luta em defesa da categoria
 - A legitimação dos discursos das associações
 - Momentos específicos de embates
 5. Saberes e práticas dos e para os professores
 - Os periódicos educacionais
 - Os manuais de ensino
 6. As imagens da profissão .
 - Em busca de identidade
 - Questões de gênero

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão
Nível:	Mestrado e Doutorado
Parecer:	PARECER DA COMISSÃO DE ENSINO DE 10/02/2004 - COMISSÃO DE ENSINO DE 10/02/2004
Docente:	Ana Clara Bortoleto Nery

Ementa: A estruturação do campo educacional brasileiro pelo recorte da Profissão Docente. História da Profissão e da Formação Docente no Brasil e o caso específico de São Paulo. Profissão e Formação Docente: em busca de uma identidade. As Associações docentes como espaços de organização da categoria. As publicações por e para professores enquanto legitimação de um saber: os periódicos educacionais e os manuais de ensino. Os saberes e práticas oficiais e os saberes e práticas dos professores. As imagens da Profissão Docente e as lutas em defesa da classe.

Bibliografia: ANTUNHA, H.C.G. A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920. São Paulo: FEUSP, 1976. (Série Estudos e Documentos, v.12)

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

_____. A educação na encruzilhada. São Paulo: Melhoramentos, 2.ed., 1960. 271 p. (Obras Completas, v.6)

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: _____. Sociologia. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993. p.89-4.

CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Marta M.C. A escola e a república e outros ensaios. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003.

_____. Molde nacional e forma cívica. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 1998.

_____. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.66, p.4-11, ago. 1988.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo A cultura brasileira. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.71, p.29-35, nov. 1989.

CATANI, Denice B. Educadores à meia-Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918). São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP.

_____. Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. 1994. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação - USP.

_____. Saberes pedagógicos e leituras de professores - Revista Educação (1927-1961). São Paulo: FEUSP. 1993. [Apresentada na 17ª Reunião da ANPUH, julho 1993]

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 351 p.

CHARTIER, Roger. História cultural entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

GIESBRECHT, Ralph M. Sud Mennucci: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo...São Paulo: Imprensa Oficial, 1998. 165 p.

GINZBURG, Carlo. Mitos emblemas sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 281 p.

HUBERMAN, Michaél. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). Vida de professores. Porto: Editora Porto, 1993, p.31-61

LUGLI, Rosário S.G. O trabalho docente no Brasil :o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP.

_____. Um estudo sobre o CPP e o movimento de organização dos professores (1964-1990). São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação - USP.

MCCULLOCH, Gary. The History of Education in England: From Social Progress to Social Equality. London, 2010.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1976.

NERY, Ana C. B. A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931). São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: PARECER DA COMISSÃO DE ENSINO DE 10/02/2004 - COMISSÃO DE ENSINO DE 10/02/2004
 Docente: Ana Clara Bortoleto Nery

_____. A Revista Escolar e o movimento de renovação educacional em São Paulo (1925-1927). São Carlos, 1993. Dissertação(Mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
 NÓVOA, Antonio (Org). Vida de professores. Porto: Editora Porto, 1993.
 OLIVEIRA, J.F. O ensino em São Paulo : algumas reminiscências. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1932.

Objetivos: Estudar momentos específicos da constituição do campo educacional no Brasil, privilegiando a profissão docente de professores, seus espaços de formação e a produção e circulação de saberes pelos professores. Analisar, no caso paulista, o significado das iniciativas dos educadores na organização da categoria profissional, das lutas no interior do campo educacional e o significado do desenvolvimento da imprensa periódica educacional. Compreender as várias nuances da Formação Docente nos vários períodos: as políticas públicas e os saberes legitimados para a formação de professores.

Critérios: 1 - Qualidade da participação nas aulas, nos seminários e nas discussões dos textos. Peso 3,
 2 - Seminários dos alunos. Peso 3,
 3 - Trabalho final de conclusão da disciplina. Peso 4.

APÊNDICE XVIII – Plano de Ensino da Disciplina “Leitura e Literatura Infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: APROVADO PELO CONSELHO DO PROGRAMA - APROVADO PELO CONSELHO DO PROGRAMA
 Docente: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Data Aprovação: 28/04/2006		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	0	0	90	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo: 1. Atos e gestos de ler na infância 2. Literatura infantil e os descompassos das práticas didáticas 3. O texto literário e suas nuances pedagogizantes 4. Escola, leitura e literatura e escolarização de leitores 5. Educação literária na formação de leitores 6. Literatura infantil e gêneros literários 7. Estratégias de leitura no ensino do ato de ler 8. As atividades de leitura literária e o leitor mirim 9. A importância da escolha do livro infantil: critérios e diretrizes de seleção do ponto de vista da literaridade

Ementa: A disciplina tem como base a perspectiva de aprendizagem do ato de ler, via o ensino das Estratégias de Leitura e a concepção de linguagem da Teoria da Enunciação. Focaliza a necessária busca de elementos mediadores estruturados que concretizem os princípios dessas teorias em práticas pedagógicas, apresentando o diálogo entre elas e a busca por diretrizes metodológicas para a formação da compreensão leitora. A partir de uma análise crítica da situação atual do ensino da leitura, objetiva a compreensão de sua necessária transformação, por meio da resignificação das práticas de leitura literária presentes nas escolas, que contribua de modo efetivo para a formação de leitores mirins.

Bibliografia: AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola (2001). In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 235-255. BAJARD, E. A descoberta da língua escrita. Ed. Cortez, 2013. _____. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994. _____. Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002. _____. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. COELHO, Nelly Novaes (2000). Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna. FOUNTAS, C.; PINNELL, GAY SU (2001) Guiding readers and writers grades 3-6: teaching comprehension, genre, and content literacy. Portsmouth: Heinemann. GIROTO, Cyntia G.G.S.; SOUZA, Renata J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de.; GIROTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim; MENIN, Ana Maria. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne (2008). Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers. PRESSLEY, Michael. (2002). Reading instruction that works: The case for balanced teaching, 2nd edition. New York: Guilford. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Objetivos: * Problematizar e compreender a ausência de práticas de leitura, principalmente da leitura literária na Educação Infantil e Ensino Fundamental; * Relacionar a leitura literária com o ensino de literatura infantil na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; * Comparar a leitura estética e a leitura utilitarista; * Discutir estratégias de



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras
Nível: Mestrado e Doutorado
Parecer: APROVADO PELO CONSELHO DO PROGRAMA - APROVADO PELO CONSELHO DO PROGRAMA
Docente: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

compreensão leitora. * Expor as dimensões do livro infantil (estética, material e verbal) numa relação com as escolhas feitas por órgãos públicos e a própria instituição escolar. * Propiciar aos alunos de pós-graduação situados no processo de pesquisa a tomada de consciência da interdisciplinaridade entre literatura, leitura, compreensão e educação mediante a análise de texto infantil literários.

Critérios: Ao conceitos final será o resultado da média aritmética das avaliações das atividades escritas, individuais (provas e/ou trabalhos dissertativos - peso 6) e das atividades orais em grupo (seminários e debates - peso4), realizadas durante a disciplina. O estudo de textos teóricos e a análise de textos literários constituirão o material programático das atividades a serem avaliadas.

APÊNDICE XIX – Plano de Ensino da Disciplina “Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado 'ad-referendum' 24/04/2017
 Docente: Maria do Rosário Longo Mortatti

Data Aprovação: 24/04/2017		Data Desativação:		Nº Créditos : 3	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
45	0	0	45	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo: Aspectos metodológicos da pesquisa da pesquisa científica, com ênfase na produção do texto acadêmico

2. Concepção de linguagem como forma de interação
 - linguagem, língua, interação verbal e constituição do sujeito
 - discurso/texto como unidade de sentido
 - atividades de leitura, produção e análise linguística de textos
3. A configuração textual
 - necessidades e finalidades do texto
 - sujeito do discurso
 - leitor previsto
 - contexto histórico e social
 - temas e conteúdos
 - forma e estrutura
 - relações intertextuais
 - história de leituras do texto e do leitor
4. A produção do texto acadêmico como configuração textual resultante de pesquisa
 - produção/materialização discursiva do objeto de investigação e do sujeito do discurso
 - diversidade de tipos e modalidades de textos
 - a especificidade do texto acadêmico
 - texto e trabalho acadêmico



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado 'ad-referendum' 24/04/2017
 Docente: Maria do Rosário Longo Mortatti

Ementa: Com o objetivo de problematizar aspectos metodológicos da pesquisa científica, será enfocada a produção do texto acadêmico, com base em concepção de linguagem centrada no interacionismo linguístico. Serão analisados textos acadêmicos dos alunos da disciplina, visando a identificar problemas teórico-metodológicos e a reestruturá-los, à luz do conceito de configuração textual.

Bibliografia: BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Viera. SP: Hucitec, 1981.
 BORGES, Jorge Luís. pierre menard, autor do quixote. In: _____. Ficções (1944). Trad. Davi Arrigucci Jr. . São Paulo: Companhia das letras, 2007. p. 34-45.
 CANDIDO, Antonio. O discurso e a cidade. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
 GARCIA, O. M.. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
 GERALDI, J. W.. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
 GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
 KOCH, I. G. V.. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.
 KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, Luís Carlos. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.
 MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Em sobressaltos: formação de professora. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.
 MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. História da Educação. Pelotas, v.6, p. 69-77, out. 1999. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30258>
 _____. O livro de Alzira. Educação Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/5864/4530>
 _____. O caderno de Daniella: esboço de uma autobiografia intelectual. Digitado (Aguardando publicação em livro do VI CIPA – Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica – UERJ – 16 a 19/11/2014)
 ORLANDI, E. P.. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
 3
 PÉCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica: Produção de Textos Acadêmicos

Nível: Mestrado e Doutorado

Parecer: Aprovado 'ad-referendum' 24/04/2017

Docente: Maria do Rosário Longo Mortatti

Orlandi e outros. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PÉCORA, A.. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988

Objetivos: Problematicar aspectos metodológicos da pesquisa científica, com ênfase na produção do texto acadêmico.

• Analisar textos acadêmicos, visando a identificar problemas teórico-metodológicos e a reestruturá-lo, à luz do conceito de configuração textual.

Critérios: textos produzidos/reestruturados pelos alunos, durante e ao final das atividades da disciplina.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Psicologia Social do Ensino
Nível: Mestrado e Doutorado
Parecer: R.U. 73/00 - R.U. 73/00
Docente: Sadao Omote

Data Aprovação: 15/09/2000		Data Desativação:		Nº Créditos : 6	
Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária Teórica/Prática:	Carga Horária Seminário:	Carga Horária Laboratório:
90	48	42	0	0	0

Programa: **Educação**

Conteúdo: 1. Introdução
1.1. Psicologia Social e suas Contribuições a Situações Escolares.

2. Percepção Interpessoal e Relação Professor-Aluno
 - 2.1. Percepção e Julgamento de Atributos e Desempenho do Aluno
 - 2.2. Aparência Física e Julgamento do Aluno
 - 2.3. A Importância do Estudo da Relação Professor-Aluno
 - 2.4. Estilo Pedagógico, Relação Pedagógica e Vínculo entre o Professor e o Aluno.
 - 2.5. Expectativas do Professor e do Aluno e o Desempenho Escolar.
 - 2.6. Crítica e Proposta de Pesquisa sobre a Relação Professor-Aluno.

- ### 3. Atribuição de Causalidade
- #### 3.1. Atribuição de Causalidade em Situação Escola.

4. Diferenças e Desempenho Diferente
4.1. Fracasso Escolar
4.2. Percepção, Avaliação e Administração de Diferenças e Desempenho Diferente

Ementa: A disciplina visa capacitar o aluno a compreender e analisar como um fenômeno micro-social o encontro entre o professor e os estudantes em situação escolar e realizar pesquisa nessa área. Para tanto, serão estudados assuntos relacionados à caracterização da Psicologia Social e da sua contribuição a situações escolares, com particular ênfase nas questões relativas a percepção interpessoal na relação professor-aluno, atribuição de causalidade e resultados escolares e o tratamento dado a diferenças e ao desempenho diferente.

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Psicologia Social do Ensino
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: R.U. 73/00 - R.U. 73/00
 Docente: Sadao Omote

A disciplina visa capacitar o aluno a compreender e analisar como um fenômeno micro-social o encontro entre o professor e os estudantes em situação escolar e realizar pesquisa nessa área. Para tanto, serão estudados assuntos relacionados à caracterização da Psicologia Social e da sua contribuição a situações escolares, com particular ênfase nas questões relativas a percepção interpessoal na relação professor-aluno, atribuição de causalidade e resultados escolares e o tratamento dado a diferenças e ao desempenho diferente.

- Bibliografia:** ANDRADE, A.S. Refletindo sobre a relação professor-aluno em um grupo de professores do Ensino Fundamental. *Paidéia*, v. 9, n. 16, p. 53-66, 1999.
- CABRAL, F.M.S. E Outros. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. *Paidéia*, v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004.
- CHECHIA, V.A.; ANDRADE, A.S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005.
- CIA, F. Outros. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, v.14, n. 29, p. 277-286, 2004.
- DzAVILA-BACARJI, K.M.G. e Outros. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005.
- DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, v. 6, n. 3, p. 205-215, 1998.
- EIRIZIK, M. F. Distorções perceptuais em situações educacionais: teoria e exemplos. *Educação e Realidade*, 1984, 9:7-18.
- GLÓRIA, D.M.A. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas da fratrias. *Paidéia*, v.15, n. 30, p. 31-42, 2005.
- GUIMARÃES, S.E.R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- KENEALY, P., FRUDE, N. 7 SHAW, W. Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations. *Journal of Social Psychology*, 1988, 128:373-378.
- MATTOS, C.L.G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 215-228, 2005.
- McCLANNAHAN, L.E.; McGEE, G.G.; MacDUFF, G.S.; KRANTZ, P.J. Assessing and improving child care: A personal appearance index for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 23, n. 4, p. 469-482, 1990.
- NEVES, M.M.B.J. 7 ALMEIDA, S.F.C. O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1996, 12:147-156.
- NUNES, A.N.A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1990, 6:139-154.
- OMOTE, S. Aparência e competência em Educação Especial. *Temas em Educação Especial I*, Universidade Federal de São Carlos, 1990, 11-26.
- OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, 1986/1987, 22/23 : 167-180.
- OMOTE, S. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, v. 26/27, p. 139-147, 1990/1991.
- RIBEIRO, D.F.; ANDRADE, A.S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L...; JABLONSKI, B; *Psicologia Social*. 23ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. Capítulo 1. Psicologia Social: conceito, aplicações, métodos de investigação e histórico. p. 21-64.
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia Social*. 23ª edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2005. Capítulo 11. Algumas áreas de aplicação da Psicologia



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Psicologia Social do Ensino
Nível: Mestrado e Doutorado
Parecer: R.U. 73/00 - R.U. 73/00
Docente: Sadao Omote

Social. p. 395-419.

ROSÁRIO, P. e Outros. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudos*, v. 10, n. 3, p. 343-351, 2005.

ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 2, p. 239-256, 2007.

SILVA, A.M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

Objetivos: Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de analisar as relações interpessoais que ocorrem no interior da sala de aula, sobretudo entre o professor e os alunos, utilizando-se de alguns conceitos básicos da Psicologia Social, compreendendo que o desempenho escolar de cada aluno depende, em parte, da qualidade dessas relações interpessoais.

Critérios: O desempenho do aluno será avaliado por meio da participação na discussão de textos da disciplina. Além disso, será avaliada a sua participação em trabalho de campo.